

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Teorías implícitas del profesorado de Cartago, Costa Rica en el 2022, sobre el aprendizaje de la
lectoescritura en estudiantado con Síndrome de Down

Trabajo de graduación presentado por Ana María Chinchilla Meza para optar al grado académico
de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

GUATEMALA,

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Teorías implícitas del profesorado de Cartago, Costa Rica en el 2022, sobre el aprendizaje de la
lectoescritura en estudiantado con Síndrome de Down

Trabajo de graduación presentado por Ana María Chinchilla Meza para optar al grado académico
de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

GUATEMALA,

2022

Vo Bo.



Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes

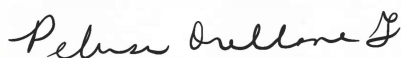
Tribunal examinador:



Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes



Dra. Amanda Marie Blackwell



Dra. Pelusa Orellana García

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 07 de diciembre de 2022

Prefacio

Por diez y seis años me he desempeñado como docente de educación especial, durante los cuales he tenido la dicha de conocer a muchos estudiantes y sus familias, que me han otorgado el privilegio de trabajar, crecer y aprender juntos.

A su lado, todo ha sido una aventura llena de retos, que desafían mis propias creencias, perspectivas, capacidades, formas de ver el mundo y de actuar. Un camino en donde me he enfrentado a infinidad de desafíos, muchas veces sintiendo que no cuento con las herramientas, pero ellos mismos, mis estudiantes, me han marcado la ruta a seguir llegando a cosechar buenos frutos.

Muchos se han ido, dejando huellas imborrables en mi vida, al mirar al cielo siento nostalgia, a la vez, una alegría enorme de haber compartido tantas vivencias. A todos ellos, mis verdaderos maestros, los que me han inspirado a querer ser mejor cada día, dedico este trabajo que me ha permitido crecer profesional y personalmente.

Agradezco a mi familia, su apoyo incondicional, el estar siempre ahí, el creer en mis sueños y acompañarme en el logro de mis metas. Los amo.

Un agradecimiento a la profesora Silvia Camacho, por su acompañamiento durante toda la maestría, a mi asesora Mary Carpio por su apoyo en este proceso, a Irma Arguedas por sus valiosos aportes, a las Asesoras de Educación Especial de Región Educativa de Cartago por todo su respaldo, a Maricel y a Silvia por acompañarme en esta aventura y a mis compañeras de trabajo por animarme siempre.

Tabla de contenido

PREFACIO	II
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABLAS	V
LISTA DE ABREVIATURAS	VI
RESUMEN	VIII
ABSTRACT.....	IX
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.1 INTRODUCCIÓN	1
1.2. ANTECEDENTES.....	4
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	13
1.5 JUSTIFICACIÓN	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	16
2.1. MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE.....	16
2.2 APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE CON SÍNDROME DE DOWN	23
2.3 TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL.....	34
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	41
3.1 ALCANCES DEL ESTUDIO.....	41
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	42

3.3. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	43
3.4 PARTICIPANTES	44
3.5 ESCENARIO.....	46
3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	48
3.7 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	50
3.8 DISEÑO DEL MÉTODO	51
3.9. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS	54
3.10 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	60
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	62
4.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	62
4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	109
4.3 LIMITACIONES.....	139
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	140
5.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	140
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES.....	145
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS	148
CAPÍTULO VII. APÉNDICE	161

Índice de figuras

Figura 1. Mapa Satelital del Circuito educativo 01 de la Región Educativa de Cartago, C.R.	18
Figura 2. Dimensiones y categorías de análisis	63
Figura 3. Perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD	112
Figura 4. Teorías implícitas de las docentes sobre las expectativas de aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD	117
Figura 5. Teorías implícitas fijas o de crecimiento sobre el aprendizaje de LE en estudiantes con SD	121
Figura 6. Perspectivas sobre la enseñanza de la LE en estudiantes con SD	124
Figura 7. Formas del profesorado de potenciar el aprendizaje de la LE.....	128
Figura 8. Relaciones entre teorías implícitas, retos, expectativas y superación de retos	130
Figura 9. Predominancia de teorías implícitas de las docentes	134
Figura 10. Perspectivas docentes sobre la inclusión educativa del estudiantado con SD.....	136

Índice de tablas

Tabla 1. Información sobre formación y experiencia del profesorado participante.....	45
Tabla 2. Citas de entrevistas a docentes participantes.....	56
Tabla 3. Definición operativa de dimensiones y categorías de análisis.....	58

Lista de abreviaturas

CIDDM-2	Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud
Conapdis	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
Digeduca	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
DUA	Diseño Universal del Aprendizaje
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
SD	Síndrome de Down
MEP	Ministerio de Educación Pública
ONEEI	Observatorio Nacional de la Educación Especial Inclusiva
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCI	Parálisis Cerebral Infantil
EGRA	Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo
TEA	Trastorno del Espectro Autista
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
LE	Lectoescritura
PCSD	Persona con Síndrome de Down

Red LEI Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe
CNB Currículo Nacional Base
CENAREC Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva

Resumen

En Costa Rica existe un amparo legal que respalda el derecho esencial de la educación para todas las personas, en igualdad de oportunidades dentro de ambientes inclusivos, sin importar si presentan o no alguna condición de discapacidad.

El objetivo de este estudio fue conocer la realidad del profesorado costarricense que trabaja con el estudiantado que presenta Síndrome de Down en los contextos educativos inclusivos. Indagando sobre las diferentes perspectivas respecto al aprendizaje de la lectoescritura en esta población. Las cuales se analizaron desde las teorías implícitas propuestas por Carol Dweck.

El estudio devela la presencia en el profesorado de teorías implícitas sobre el aprendizaje fijas, considerando que la inteligencia es de carácter inamovible, innato y propio de cada persona por lo tanto no se puede modificar, como de teorías orientadas hacia una mentalidad de crecimiento, enfatizando en la búsqueda de estrategias oportunas para alcanzar el desarrollo de habilidades y destrezas, bajo la perspectiva de que todas las personas pueden potenciar su aprendizaje en la medida que el contexto brinde la oportunidades.

Se concluye que a pesar de existir disonancias entre las perspectivas del profesorado participante, predominan teorías implícitas de carácter incremental sobre el aprendizaje en la lectoescritura en el estudiantado que presenta Síndrome de Down. Sin embargo, perciben la necesidad de promover espacios de actualización docente sobre la enseñanza y el

aprendizaje de la lectoescritura en esta población, que les permita ofrecer una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: inclusión, lectoescritura, Síndrome de Down, teorías implícitas.

Abstract

In Costa Rica there is a legal protection that supports the essential right to education for all people, with equal opportunities within an inclusive environment, regardless whether or not they have any disability condition.

The objective of this study was to know the reality of the Costa Rican teaching staff that works with students with Down Syndrome in inclusive educational context. Inquiring about the different perspectives regarding the learning of literacy in this population. Which were analyzed from the implicit theories proposed by Carol Dweck .

The study reveals the presence in the teaching staff of fixed implicit theories about learning, considering that intelligence is immovable, innate and characteristic of each person, therefore it will not be modified, as well as theories oriented towards a growth mentality, emphasizing in the search for timely strategies to achieve the development of abilities and skills, under the perspective that all people can enhance their learning to the extent that the context provides the opportunities.

It is concluded that despite there are dissonances between the perspectives of the participating teachers, implicit theories of an incremental nature predominates about learning in literacy in students with Down syndrome. However, they perceive the need to

promote spaces for teachers to be updated on the teaching and learning of literacy in this population, which allows them to offer quality inclusive education.

Keywords: inclusion, literacy, Down syndrome, implicit theories.

Capítulo I. Formulación del problema

En este capítulo se describe brevemente el tema de la investigación, que corresponde a las teorías implícitas y aprendizaje de la lectoescritura (en adelante LE) en estudiantes con Síndrome de Down (en adelante SD) en Cartago, Costa Rica, en el 2022. Se hace una descripción de los estudios encontrados que tienen relación con esta, la correspondiente justificación, así como el planteamiento del problema y las preguntas de investigación que guiarán el quehacer metodológico de la investigadora.

1.1 Introducción

En Costa Rica, el derecho por una educación de calidad en contextos inclusivos para las personas en situación de discapacidad se volvió realidad, desde el punto de vista legal, con la promulgación de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1996) en el año 1996, la cual establece que la educación de esta población debe ser considerada de igual calidad que el resto del estudiantado e impartirse preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia.

Este mandato fue ratificado posteriormente con la Ley N°8661 sobre la Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2008) que dicta el derecho de las personas en situación de discapacidad a asistir a un sistema de educación inclusivo, con miras a acceder a una educación primaria y secundaria de calidad en igualdad de condiciones a sus pares y en la comunidad en que vivan.

Más recientemente, el decreto ejecutivo N°40955 (Poder Ejecutivo, 2018) sobre el establecimiento de la inclusión y accesibilidad en el sistema educativo costarricense, garantiza el ingreso de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad en las diferentes modalidades educativas aprobadas por el Consejo Superior de Educación desde el preescolar a hasta la educación diversificada, así como el acceso a los servicios de apoyo que requiera esta población.

Como bien lo afirma Deliyore (2018) el amparo jurídico costarricense está permeado por “un discurso inclusivo, acuercado por normativas legales en las que se defiende la igualdad de oportunidades y el acceso oportuno a la participación social de todas las personas” (p. 13). Esta peroración pretende el respeto a la diversidad, que promueve una educación para toda la población, un ideal de escuela en donde todas las personas tienen cabida, no solo como el reconocimiento de un derecho sino del principio de educabilidad, que se refiere a que “no existe ningún niño, ninguna persona sin la posibilidad de aprender, la educabilidad no es un privilegio limitado a una determinada población, es por el contrario un rasgo distintivo de la especie humana” (Díaz, 2004, p. 22).

Sin embargo, aunque el profesorado puede ser consciente de que el derecho a la educación de las personas con discapacidad es justicia social, ponerlo en práctica le resulta complejo (Paz-Delgado y Barahona, 2020), pues, como afirman Alemany y Villuendas (2004, p. 183), “El logro de la educación inclusiva no depende de las leyes o normativas, sino de la manera como el profesor la asume”, pues la falta de formación y conocimiento de las manifestaciones conductuales, sensoriales, cognitivas, de movilidad o comunicativas propias de la diversidad humana (Coto y Morales, 2020) pueden convertirse en barreras para la atención del estudiantado con alguna situación de discapacidad.

Actuar desde el desconocimiento puede inducir a prácticas educativas inapropiadas, basadas en prejuicios, mitos o suposiciones, razón por la cual, Díaz *et al.*, (2010) señalan que

Los estudios acerca de las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula han aumentado considerablemente durante este último tiempo. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. (p. 422)

Develar las creencias y conocer las perspectivas del profesorado resulta conveniente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en el quehacer pedagógico puede implicar el tender puentes o levantar barreras en la atención del estudiantado con discapacidad, a pesar de que exista un marco jurídico y legal que respalde una educación de calidad para todos y todas.

En el caso de la presente investigación, resulta conveniente conocer las perspectivas sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con Síndrome de Down de un grupo de docentes que imparten primer año, ya que, como señalan Macchiarola y Vogliotti (2003), en la práctica docente “la manera en que los procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo” (p. 1).

El interés por enfocar el estudio en el aprendizaje de la población con SD radica en que, como indica Perpiñan (2018), algunas personas docentes, al enterarse que tendrán a cargo a una persona estudiante con SD dentro de su grupo escolar, sus pensamientos empiezan a fluir, evocando experiencias previas que le puedan orientar, o por el contrario, se dejan guiar por un conjunto de suposiciones o prejuicios que desencadenan mucha ansiedad e incluso miedo ante lo desconocido.

El análisis de las percepciones del profesorado participante en este estudio se hará mediante el enfoque de las teorías implícitas, es decir, las creencias que se ha ido construyendo el profesorado a partir de sus historias personales y profesionales, intercambios sociales y culturales, ya que estos pensamientos implícitos influyen de manera importante en la práctica educativa.

1.2. Antecedentes

En este apartado se hará un resumen sobre las investigaciones que se han realizado a nivel nacional e internacional que relacionen al menos dos de los tres ejes temáticos que se visualizan en el título de esta investigación: Teorías implícitas y aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.

Una de las revisiones más destacadas es la de Jiménez y O'shanahan, (2008), quienes analizaron los efectos de la intervención en las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la lectura. Encontraron que las creencias de las personas docentes se diferenciaban entre sí en el empleo de diferentes enfoques para la enseñanza de la lectura; desde los que apostaban por la utilización de frases como unidades instruccionales (analítico) para ser reconocidas a golpe de vista, hasta lo que ponen mayor énfasis en la enseñanza del código (sintético), algunos centrándose en los fonemas, mientras que otros a partir de la sílaba. Además, constató que en los sistemas de creencias de algunas de las personas participantes había concepciones diferentes respecto a la programación, la evaluación, el clima del aula y organización entre otros aspectos que repercuten en el aprendizaje de la lectura.

Otro estudio sobre las creencias docentes respecto a procesos de enseñanza – aprendizaje es el realizado en Chile por Cortez *et al.* (2103), quienes analizaron la concordancia entre las creencias relacionadas con la diversidad del estudiantado, sus diferentes formas de

aprender y la utilización de distintas estrategias y metodologías de enseñanza, considerando las opiniones, demandas, necesidades individuales de las personas estudiantes y las prácticas pedagógicas del profesorado.

Cossío y Hernández (2016), publicaron un estudio sobre las representaciones implícitas de docentes de escuelas públicas de la Ciudad de México respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje y su relación con las prácticas educativas, a través de una adaptación del cuestionario de dilemas diseñado por Pozo. Encontraron que la mayoría de las personas docentes asume una postura constructivista, repitiendo conceptos adscritos al discurso oficial que el centro educativo para el que trabajan les demanda, pero en realidad no adoptan una sola teoría sino una configuración de las tres (directa, interpretativa y constructivista), por lo tanto, sus prácticas de enseñanza se muestran alejadas de una postura predominantemente constructiva.

Con resultados similares está el estudio de Vilanova *et al.* (2011) quienes analizaron las tres teorías implícitas de dominio relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. Ellos identificaron que las concepciones del profesorado se estaban mayoritariamente dentro de la teoría constructiva, considerando que el aprendizaje es un proceso que implica una interacción entre sujeto y objeto y que, como consecuencia del mismo, ambos sufren necesariamente transformaciones.

Así mismo, Siqueiros –Quintana *et al.* (2017) realizaron un estudio similar con enfoque cuantitativo, por medio de un cuestionario de dilemas, en donde los resultados arrojaron que el profesorado de educación primaria presenta un predominio de la teoría implícita constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje, con la salvedad de que el aspecto en el que no se alcanza esta visión es la evaluación.

En Costa Rica se destaca el estudio realizado por Murillo *et al.*, (2018) para el Estado de la Educación, quien a partir de un estudio cuantitativo determina que “las concepciones que prevalecen en los docentes sobre lectura y escritura impiden el óptimo desarrollo de los programas de español de primero y segundo ciclos” (p. 54), ya que dichas creencias influyen en las prácticas docentes, afectando el abordaje desde una perspectiva comunicativa y funcional.

Se revisaron además estudios sobre teorías implícitas sobre la inteligencia, al ser la discapacidad intelectual una de las características asociadas al SD. Se encontraron dos líneas de investigación, las teorías implícitas sobre la inteligencia que presenta el profesorado y las teorías implícitas presentes en el estudiantado.

Al respecto Cabezas y Carpintero (2006) y Berríos (2018) realizaron estudios sobre las teorías desarrolladas en torno al constructo de la inteligencia en docentes, considerando que determinadas actitudes y prácticas pedagógicas son coherentes con dichas teorías. Encontraron que asumen dos tipos de teorías, una en que se cree en la modificabilidad de la inteligencia y su potencial para incrementarse y otra en la que consideran que la inteligencia tiene su única expresión en tareas de carácter lógico matemático y verbal.

Apuntan que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula son reflejo de esas teorías, influenciando la selección de unas prácticas educativas sobre otras y teniendo un impacto directo en el estudiantado; por lo que se hace necesario abandonar creencias que dificultan los procesos educativos en pos de adoptar aquellas que la benefician la inclusión.

En relación a las teorías implícitas presentes en el estudiantado, Carpintero *et al.*, (2003) y Galvis *et al.*, (2010) estudiaron las creencias que elaboran las personas estudiantes de educación primaria sobre qué es la inteligencia. En ambos estudios se utilizaron

cuestionarios de teorías sobre la inteligencia y se llegaron a conclusiones similares. Se encontró que existe una prevalencia de la mentalidad de crecimiento; manifestando una concepción de la inteligencia como una entidad modificable, lo que influye en el rendimiento académico, la motivación y el tipo de objetivos que los estudiantes buscan alcanzar. Además de determinó que no existen diferencias relacionadas al género, pero si hallaron diferencias en función de la edad, el estudiantado de mayor edad presenta mayor tendencia hacia la mentalidad incremental que los de menor edad.

Desde la línea de las teorías implícitas en el estudiantado pero esta vez relacionado directamente al estudiantado que presenta SD, Sirlopú *et al.*, (2015) hicieron un estudio sobre los tipos de actitudes hacia las personas con SD en estudiantes chilenos, pertenecientes a colegios con y sin programas de integración, midiendo las actitudes implícitas por medio de un Test que les permitió demostrar que el estudiantado, independiente del sistema escolar, tiene bajos niveles de prejuicio, afectos y estereotipos negativos hacia las PCSD, determinando que la calidad y cantidad en las relaciones interpersonales con personas con SD, se asociaron con menor ansiedad y más estereotipos positivos.

Por otra parte Muñoz *et al.*, (2015) analizaron las concepciones de profesores de educación general y profesores de Educación Especial que realizan trabajo conjunto en un Programa de Integración Escolar en Chile. En esta investigación identificaron tres perfiles de concepciones: individual, dilemática e interactiva. Sus hallazgos establecieron que la perspectiva individual es la más arraigada en el profesorado y constituye una barrera importante para la inclusión educativa, la perspectiva interactiva compromete al profesorado a trabajar por disminuir las barreras para el aprendizaje, mientras que la

perspectiva dilemática invita a la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional para lograr a educación inclusiva.

Desde esta misma perspectiva, Paz-Delgado y Barahona (2020) analizaron las creencias individual, dilemática e interactiva sobre la inclusión en docentes y su relación con las prácticas de inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la Lectoescritura Inicial en Honduras. Los resultados de su investigación ponen en evidencia la presencia de creencias orientadas a una perspectiva favorable hacia la inclusión. Sin embargo, las creencias sobre la capacidad de aprendizaje del estudiantado que presenta variabilidades en el aprendizaje tienen una perspectiva dilemática, en donde se percibe la concepción de que el déficit para aprender se encuentra en la persona estudiante y se considera vital el diagnóstico por parte de una persona especialista.

Sobre las creencias acerca de la lectura específicamente en estudiantado con discapacidad, se consultó el estudio de Jiménez y Flórez-Romero (2013) quienes investigaron sobre las creencias y prácticas de seis familias de infantes con discapacidad intelectual en Bogotá y cuatro bibliotecólogos involucrados en la promoción de la lectura. Encontraron que las creencias y actitudes de las familias y bibliotecólogos validan la lectura como una práctica que puede contribuir a la mejora en los procesos de habla y lenguaje y actuar como potencializador del desarrollo cognitivo. Sin embargo, ponen de manifiesto cómo estas mismas creencias y actitudes pueden estar originando también desigualdades o exclusión en el acceso de la cultura escrita para los niños y las niñas con discapacidad.

No se encontraron estudios que relacionen las teorías implícitas del aprendizaje, la lectura y la escritura en la población que presenta alguna condición de discapacidad, la mayoría hace referencia solo a uno de los ejes. Tal es el caso de un estudio de corte cualitativo desarrollado por la Red LEI en 2020, que demostró que en los países

centroamericanos, las personas que se están preparando en las universidades, no tiene las capacidades para la enseñanza de la lectura que se requiere reciba el estudiantado. A pesar de las investigaciones y evidencia actual sobre el aprendizaje de la lectura “los resultados indican que el profesorado que enseñará la LE en Centroamérica no está recibiendo la formación que los prepare para tan importante tarea” (Andrade *et al.*, 2020, p. 1).

Otro estudio que aporta información sobre cómo se está trabajando la lectura en Latinoamérica, es el realizado por Fajardo en 2018, quien esboza un panorama a partir de la revisión de literatura académica sobre las investigaciones en la enseñanza de la lectura en educación inicial entre el 2002 y el 2017 en países como Argentina, Colombia, España, Chile y Venezuela. Él menciona que son poco frecuentes las investigaciones acerca de cómo se está enseñando a leer en la región, y las mínimas que hay son poco socializadas porque no están indexadas, lo que dificulta su acceso. Hace hincapié en que entre los estudios analizados se está dando mayor importancia a la comprensión lectora, lo cual puede deberse a los bajos resultados de las evaluaciones del aprendizaje escolar del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE) y la Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial (EGRA), que dieron una alerta a los países centroamericanos sobre el desarrollo de habilidades fundamentales como LE.

Coto y del Valle (2018) realizaron una vasta investigación para la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) en el contexto guatemalteco, en donde desarrollaron un modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura en primer grado de los establecimientos oficiales. Este estudio consistió en un análisis de los resultados de la prueba ELGI, la cual corresponde a una adaptación de la prueba original EGRA, aplicada en el año 2014 en establecimientos oficiales de Guatemala. Los resultados de la evaluación demostraron que aunque el Currículo Nacional Base (CNB) de primer

grado propone que la niñez concluye ese nivel leyendo con fluidez y comprensión de textos (etapa fluida), solo uno de cada diez estudiantes lo alcanzó (Coto y del Valle, 2018).

Ojeda *et al.* (2020) realizaron un estudio de revisión bibliográfica con el que analizaron las intervenciones llevadas a cabo en la última década sobre el aprendizaje de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual, en busca de evidencia científica. Se seleccionaron un total de veinte artículos científicos, extraídos de tres bases de datos (SCOPUS, ERIC y WOS) en donde trece de los artículos se desarrollan en Estados Unidos, dos en Suecia y el resto en Brasil, Turquía, Reino Unido, Alemania y Australia. Estos estudios incluyeron estudiantes que, además de tener un diagnóstico de discapacidad intelectual, presentaban otras condiciones asociadas como Trastorno del Espectro Autista (TEA), SD, Discapacidad de Aprendizaje Específico, Parálisis Cerebral, Síndrome de Turner, Discapacidad del Desarrollo, Discapacidad Física y Síndrome de William.

Entre las conclusiones se menciona que hay evidencia de que el desarrollo de la lectura no está predicho por el grado de discapacidad intelectual, esta población puede “aprender habilidades básicas de alfabetización si se les da una instrucción de lectura consistente, explícita y completa durante un largo período de tiempo. En el estudio se “recalca el papel de la familia en el proceso del desarrollo de la lectura como pieza clave e indispensable” (Ojeda *et al.*, 2020, p.173).

Desde otra perspectiva, Rodríguez *et al.*, (2018) realizaron una investigación en Cuba en donde se exponen las concepciones acerca del proceso de la lectura en el marco de atención a los escolares con TEA con énfasis en el método de lectura globalizada como vía. Estos aseguran que el Método de Lectura Globalizada, permite de una manera más accesible y amena el proceso de adquisición de la lectura en escolares con TEA y a su vez

constituye un apoyo a la realización del habla, pues estimula en gran medida el lenguaje expresivo.

En el contexto costarricense hay pocos estudios que combinen LE con población con discapacidad. Entre estos se encuentra la investigación realizada por Berrocal *et al.*, (2016) quienes desarrollaron una propuesta para la enseñanza de la LE en un grupo de tres estudiantes con Discapacidad Múltiple en edad escolar, que presentaban diversidad en sus características motoras, cognitivas, posturales y estilos de aprendizaje.

Aplicaron un programa individualizado acorde a las características, gustos, necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, realizando una priorización y dosificación de contenidos de lectura y escritura, asociados a diferentes áreas del currículo desde un enfoque integral, utilizando diversos métodos de lectura, según las características de cada estudiante, durante diez sesiones. Evidenciaron avances en los tres estudiantes y un incremento en las posibilidades de participación en los diferentes contextos.

Otra investigación fue desarrollada por Arias *et al.* (2017) sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con discapacidad múltiple, entre sus hallazgos está el que para que el estudiantado con esta condición pueda acceder al aprendizaje de la LE, es necesario la presencia de tres condiciones: primero, que el profesorado les brinde los apoyos apropiados, que cuenten con la capacitación suficiente para enseñarles, que tengan actitud para hacerlo, pues de sus decisiones dependerá la superación de las barreras de accesibilidad en el ámbito escolar; segundo, tomar en cuenta las particularidades del estudiantado como las habilidades cognitivas y factores lingüísticos y tercero, establecer un sistema de apoyos.

Arroyo *et al.*, (2018) realizaron un estudio sobre la lectura en el sistema Braille y el modelo dual de aprendizaje de la lectura, con docentes de apoyo de Educación Especial en

San José como informantes. Una de sus principales conclusiones es que no hay un método específico para la enseñanza de la lectura en el sistema Braille, sin embargo, los tres métodos convencionales (fonético, silábico y palabra generadora) de marcha sintética son lo que mejor se ajustan a las características y particularidades de esta población estudiantil.

Hasta aquí se puede evidenciar que no hay estudios en Costa Rica relacionados con las percepciones, mitos, creencias, teorías implícitas u otros sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD, lo que resulta un tema innovador y necesario de abordar por las razones que se expondrán en el siguiente apartado.

1.3 Planteamiento del problema

El recorrido bibliográfico que se hizo anteriormente demuestra que hay poca producción investigativa, especialmente en Costa Rica, respecto al aprendizaje de la LE en población con discapacidad, y particularmente en estudiantes con SD, cuando, según Ocampo (2016)

Las nuevas realidades escolares de inclusividad para las personas con discapacidad intelectual llevan a la revisión de las prácticas y de las actividades más convencionales entorno a la lectura. Es un periodo de cambios y desafíos que reclaman un compromiso profesional de los docentes para que el acceso a la cultura a través de la lectura se cumpla como derecho y no se recoja únicamente en leyes. El fomento de la lectura entre los estudiantes con discapacidad intelectual es una necesidad que se tiene que cubrir. (p. 205)

También se evidencia el poco abordaje que se le ha dado al tema de la enseñanza y aprendizaje de la LE en la población con discapacidad en general, desde las teorías implícitas, cuando, según Cossío y Hernández (2016) el profesorado aborda los “procesos de enseñanza y aprendizaje no solo desde referentes explícitos, sino que también sus

conceptualizaciones implícitas desempeñan un papel determinante en su comprensión y actuar cotidiano” (p. 161).

Por estas dos razones es que resulta de relevante interés el tema, ya que se convierte en un serio problema para un sistema educativo que promueve la educación inclusiva, el no asumir la enseñanza de la LE en la población con SD porque, según las teorías implícitas que puedan predominar en el profesorado o “los prejuicios sociales que genera la desinformación y la subestimación de sus capacidades lectoras, (...) se podría considerar innecesario fomentar la lectura en un grupo que posiblemente no tiene la capacidad de decodificar los estímulos escritos” (Armijo, 2019, p. 248).

De esta forma, surgen las siguientes preguntas de investigación que guiarán el accionar metodológico de este estudio.

1.4 Preguntas de investigación

La interrogante principal de este estudio es

¿Cuáles son las teorías implícitas que tiene el profesorado de primer grado con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Síndrome de Down?

De esta incógnita se despliegan preguntas específicas que orientarán la investigación:

- ¿Cuáles son las perspectivas del profesorado acerca del aprendizaje de la lectura en el estudiantado con Síndrome de Down que cursa el primer año?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas que muestra el profesorado de primer año sobre el aprendizaje de la lectura en la población con Síndrome de Down?
- ¿Qué tipo de teoría implícita: fija o de crecimiento, sobre el aprendizaje lectura de las personas estudiantes con Síndrome de Down predomina en el profesorado que imparte primer año?

1.5 Justificación

A lo largo de lo expuesto en los apartados anteriores, queda más que justificada la relevancia del tema que se propone en esta investigación, sin embargo, se destaca aquí el principal argumento: la población con SD tiene el derecho y la necesidad de aprender a leer y escribir, y el profesorado tiene el deber de revisar las teorías implícitas que ha construido en relación con la enseñanza y aprendizaje de esta población estudiantil.

La migración en los últimos años del estudiantado con SD de la Escuela de Educación Especial hacia la modalidad educativa del sistema regular a partir de los nuevos marcos legales en pro de la educación inclusiva ha causado variedad de reacciones en el profesorado, quienes han tenido que dejar de lado prejuicios y creencias arraigadas para dar paso a nuevas concepciones acerca de la atención a la diversidad estudiantil.

Sin embargo, como menciona Perpiñan (2018) no se puede dejar de lado que “si todos los alumnos son diferentes entre sí, los niños con SD se desvían un poco más de las capacidades esperadas para su edad” (p. 20), lo que implica que el profesorado debe desechar los “estereotipos que encasillen al niño y no le permitan mostrar su propia individualidad generando expectativas poco ajustadas que lleven al profesional a intervenir escasamente porque ‘el niño no es capaz de’” (Perpiñan, 2018, p. 20).

De ahí la importancia de abordar las percepciones que tiene el profesorado acerca del aprendizaje de la LE en la población con SD, ya que este podría ser un factor influyente en que el estudiantado tenga poco acceso a estos aprendizajes de acuerdo con sus capacidades.

Al respecto Herrera-Seda *et al.*, (2016) señalan que “las prácticas de enseñanza que favorecen la inclusión educativa se relacionaban significativamente con las concepciones sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, pero no con las concepciones sobre la responsabilidad de los docentes con el aprendizaje de los alumnos” (p. 49), atribuyendo

mayoritariamente los fracasos en el campo educativo a la carencia de habilidades del estudiantado, pero no se reflexiona acerca de la práctica docente, las estrategias y las oportunidades que el profesorado ofrece para propiciar la educación inclusiva.

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se hará una breve descripción del contexto educativo de Costa Rica y las características del entorno específico donde se realizó esta investigación; así como un desarrollo amplio sobre los fundamentos teóricos relacionados con los tres ejes temáticos de este estudio, a saber: aprendizaje de la LE, población con SD y teorías implícitas.

2.1. Marco contextual del sistema educativo costarricense

La presente investigación se desarrolló en Costa Rica, país centroamericano que posee una extensión de 51,100 kilómetros cuadrados, en donde según la proyección del INEC (2021) habitan 5 163 038 personas, la mayor concentración de ellas se encuentra en la Región Central, donde se ubica la provincia de Cartago, lugar específico en donde se desarrolló este estudio.

El Sistema Educativo Costarricense está compuesto por una variedad de modalidades u ofertas educativas, distribuidos en 27 Direcciones Regionales, las cuales son supervisadas por el Ministerio de Educación Pública (en adelante MEP), cuyo marco filosófico establece que su misión es “ser el ente rector que garantiza a los habitantes del país el derecho fundamental a una educación de calidad, con acceso equitativo e inclusivo, con aprendizajes pertinentes y relevantes, para la formación plena e integral de las personas y la convivencia” (MEP, 2021, párr. 1); y su visión es “ser una institución reconocida a nivel nacional e internacional, como la rectora del sistema educativo costarricense mediante el mejoramiento continuo de la gestión, con estándares modernos de eficacia, eficiencia y

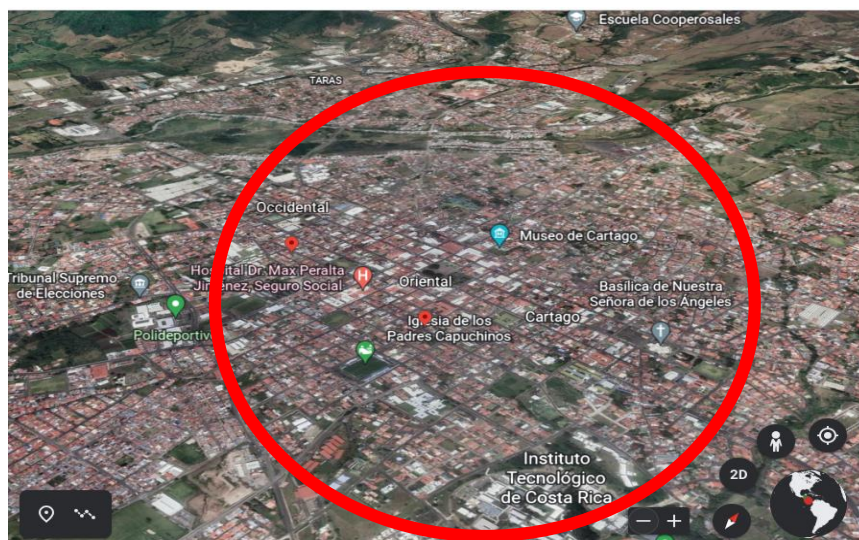
transparencia; orientada a la construcción de una sociedad inclusiva e integrada” (MEP, 2021, párr. 2).

Según las estadísticas del INEC, en el I y II ciclos de la educación primaria, niveles que interesan para los fines de la investigación, la tasa neta de escolaridad para el 2020 fue de 95.5% tomando en cuenta todas las modalidades y ofertas educativas (MEP, 2020) evidenciándose el interés de la política pública por alcanzar una alta cobertura, en estos ciclos escolares.

En este estudio participaron nueve centros educativos que corresponden a escuelas públicas y urbanas que conforman el circuito educativo 01 de la Región Educativa de Cartago. Se encuentran en tres distritos de la provincia de Cartago que se muestran en la Figura 1. Distrito 01 Oriental con un área de 2.04 Km², distrito número 02, Occidental con 2 km² y distrito 03, Carmen con 4.35 km². Juntos albergan una población de 41 858 habitantes.

La uniformidad en la administración educativa y la cercanía geográfica entre estas escuelas, hacen que sus estudiantes y grupo docente compartan muchas características sociales, culturales y económicas.

Figura 1. Mapa satelital del circuito educativo 01 de la Región Educativa de Cartago, C.R.



Nota. Imagen tomada de Google maps donde se muestran las ubicaciones geográficas de los centros educativos participantes.

Para ello esta entidad ha establecido diversas ofertas educativas, denominadas tradicionales y no tradicionales, por medio de los cuales pretende garantizar el derecho a la educación en cada uno de los niveles de enseñanza. A estas modalidades u opciones educativas, tiene acceso el estudiantado que se encuentra dentro del rango de edad para cada nivel y a partir del 2018, el estudiando con discapacidad.

2.1.1. Marco histórico y normativo de la atención educativa del estudiantado con Síndrome de Down en Costa Rica

Para comprender mejor el panorama de la atención al estudiando con discapacidad en Costa Rica y su conexión o influencia con el fenómeno de estudio, es importante retomar algunos hitos de su evolución.

La cobertura educativa a la población en situación de discapacidad ha pasado por varias etapas que responden a diferentes modelos, desde la atención asistencial de las escuelas de enseñanza especial en sus inicios, luego la integración de estudiantes que presentan alguna

condición de discapacidad por medio de las aulas integradas, hasta la inclusión en los diferentes ciclos de la educación general básica.

Es a partir de los años noventa y hasta la actualidad que el modelo social ha venido permeando en las políticas públicas y educativas en Costa Rica, enfatizando en que la discapacidad no se encuentra en la persona, sino en el contexto, el cual debe brindar apoyos acordes a la diversidad de la población.

Con base en este modelo y a la proliferación de legislación en relación a los derechos de las personas en condición de discapacidad, especialmente en el ámbito educativo, como el Acuerdo de Mascate y la Declaración de Lima ambos en 2014 y la Declaración de Incheon en 2015, es que a partir del año 2016 el MEP impulsa una nueva política curricular (MEP, 2015) la cual constituye la base teórica que sustenta los programas y proyectos curriculares que se diseñan y ejecutan en esta entidad, y que se basa en los derechos humanos, considerando la necesidad de asumir deberes ciudadanos, y va de la mano con las reformas educativas que se empezaron a implementar en los programas de estudio de la mayoría de las asignaturas del I y II ciclo en el 2014 y 2015.

En 2018, se promulgó el decreto N° 40955 (Poder Ejecutivo, 2018) sobre el establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense, el cual está basado en toda la legislación en el marco del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad como la Constitución Política (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1949), Ley Fundamental de Educación N° 2160 (Asamblea Legislativa, 1957), Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996), la Convención sobre los derechos de la personas con discapacidad (Asamblea Legislativa, 2008), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones

Unidas, 2015), la Política Nacional del Discapacidad (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 2012), entre otras.

Es a partir del decreto de inclusión educativa (Poder Ejecutivo, 2018) que se empieza a matricular al estudiantado con alguna situación de discapacidad en los centros educativos públicos, desde la edad preescolar hasta el ciclo diversificado, migrando de los servicios educativos brindados desde la Educación Especial hacia los centros educativos regulares; dándose entonces una importante apertura hacia la inclusión educativa, pero trayendo consigo nuevos retos al sistema, uno de ellos lo incluye el acceso a la enseñanza de LE a la población en situación de discapacidad, al ser habilidades que repercuten durante toda la vida.

Es por ello que, esta investigación se centra en conocer las teorías implícitas del profesorado de educación regular con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura en el estudiantado con discapacidad, específicamente de las personas con SD matriculados en las modalidades tradicionales del sistema educativo, ya que son estas personas profesionales las que tienen a cargo la importante tarea de facilitar estos aprendizajes a toda la diversidad estudiantil a su cargo.

2.1.2. Marco administrativo de la atención educativa del estudiantado con Síndrome de Down

La atención educativa al estudiantado con discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde un enfoque rehabilitador donde esta persona era vista como “enferma” que requiere atención médica y asistencial, hasta el modelo social actual, donde la persona con discapacidad es sujeto de derechos igual que las demás personas ciudadanas.

Desde la mirada de este modelo social, el cual más que enfocarse en la discapacidad, pretende enfatizar en la diversidad y la inclusión, es importante resaltar lo mencionado por Meléndez (2019) “la discapacidad se erige como un conjunto más de manifestación de las diferencias y una educación para la diversidad debe ser capaz de asumirla como a cualquier otra expresión de la diferencia” (p. 333).

Tomado en cuenta esta diversidad, el profesorado actual debe tener claro que toda la comunidad estudiantil aprende de formas tan heterogéneas como personalidades hay, que para acceder a cualquier tipo de aprendizaje deber ser creativo e innovador en el empleo de estrategias diversas, pero esto en ninguna medida se refiere a estrategias diferenciadas entre unos y otros.

Esta investigación toma en cuenta al estudiantado con SD, por la cantidad de inclusiones que desde el Centro de Educación Especial de la Región Educativa de Cartago, se han venido haciendo en los últimos años hacia los centros educativos llamados “regulares” y que corresponden a la Educación General Básica.

Por sus características de aprendizaje, la población con SD es ubicada en los primeros años de edad por el MEP en los servicios de apoyo de discapacidad intelectual (Servicios de Educación Especial 2015-2020, MEP, 2021), por considerarse que su condición “se origina antes de los 18 años y se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa” (MEP, 2021, p. 7).

La persona con SD, debido a su condición genética, manifiesta dificultades en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, lo que genera la necesidad de una serie de apoyos educativos, que van desde el acompañamiento de una docente calificada en la especialidad, hasta apoyos por parte de los servicios de terapia complementarios como terapia de lenguaje. Estos constituyen un

esfuerzo por implementar diferentes estrategias y ajustes que procuren igualdad de oportunidades de aprendizaje tomando en cuenta la diversidad de características del estudiantado.

Una de las expectativas más fuertes de las familias sobre la inclusión educativa está ligada con el dominio de la lectura, como un derecho inherente a toda persona, por tanto surge “la necesidad de un enfoque que, reflexione de qué manera, poder hacer de la lectura una experiencia común a toda la niñez y la juventud.” (Ocampo, 2016, p. 213); entendiendo la lectura no como mero conocimiento instrumental o decodificación, sino como una posibilidad de acceso a la cultura, de disfrute y de participación activa.

Lo anterior ha llevado a reflexiones y propuestas desde MEP a la luz de la necesidad de una real inclusión educativa para la población con discapacidad en general, por lo que en el año 2018 entró en vigencia la más reciente normativa en el tema de apoyos educativos, a saber: las Líneas de acción para los servicios de apoyo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Según este documento, el personal de Educación Especial que labora en los servicios de apoyo educativo debe promover el “desarrollo de técnicas y estrategias específicas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado con discapacidad intelectual (MEP, 2018, p. 24); así como velar y colaborar en la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación de, estudiantado en situación de discapacidad (MEP, 2018).

Los servicios de apoyo educativo en la especialidad de discapacidad intelectual que ofrece el MEP se presentan en dos modalidades: apoyo fijo, correspondiente al servicio que se ofrece en un único centro educativo y apoyo itinerante, que brinda el servicio en varios centros educativos circundantes, siendo uno de estos su sede. (MEP, 2018). Además, para

garantizar la continuidad del proceso educativo y los apoyos requeridos por la población estudiantil hospitalizada, convaleciente y recurrente a tratamiento médico, existen en el país dos centros de apoyo en el contexto hospitalario, con los cuales también se pueden articular acciones específicas para brindar los apoyos educativos a las personas menores de edad (MEP, 2018).

Otro de los servicios importantes a destacar en la atención educativa al estudiantado con discapacidad, lo constituye el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) el cual desarrolla acciones de información, investigación, capacitación y asesoría en ayudas técnicas (MEP, 2018).

2.2 Aprendizaje del estudiantado con Síndrome de Down

En este apartado se abordarán los temas relacionados con el marco conceptual de la condición de SD, las características generales de su aprendizaje y cómo es la LE en esta población estudiantil.

2.2.1 Marco conceptual sobre la condición de Síndrome de Down

Para hablar sobre el estudiantado con SD es esencial aclarar de qué se trata esta condición. Según Angulo *et al.* (2008) “El síndrome de Down (SD) o trisomía 21 es una condición humana ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células, en lugar de 46. Hay tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales” (p.6).

No existe una tipología o grados para el SD, sin embargo, es la principal causa de discapacidad intelectual. Existe una amplia variedad de manifestaciones en cuanto a las habilidades intelectuales y el perfil evolutivo de este grupo de estudiantes, lo cual está estrechamente ligado a la presencia de otros diagnósticos, el estado de salud, la

estimulación y educación que se recibe y las características individuales (genética) de cada persona.

Por lo tanto no es posible considerar la existencia de rasgos comunes entre la personas con SD. La diversidad entre este grupo es tan basta como la población que no presenta discapacidad. Sin embargo existen características compartidas por la mayoría, las cuales están determinadas por su trisomía.

Se recalca la necesidad de que el profesorado sea conocedor de las particularidades y características de aprendizaje de estas personas, para poder así proporciona los apoyos necesarios para potenciar sus habilidades. Esto es fundamental para no asentar prejuicios o estereotipos sobre las capacidades reales de esta población, y que podrían determinar “las expectativas del profesorado limitando de ese modo las opciones que ofrezcan a sus alumnos y justificando, en base a las dificultades propias del SD, el escaso rendimiento del alumno, reduciendo así sus posibilidades de aprendizaje” (Perpiñar, 2008, p. 21).

Algunas de las características en el aprendizaje son las que se detallan en el siguiente apartado.

2.2.2. Características generales de las personas con SD que influyen o intervienen en el aprendizaje

Las personas con SD al igual que las personas que no lo presentan, muestran capacidades diferentes en su desarrollo motor, cognitivo, social y comunicativo.

Según Perpiñar (2018), “diversas investigaciones han mostrado que las personas con SD presentan patrones de patología cerebral determinados por la trisomía que pueden explicar las desviaciones de la conducta esperada para su edad en aspectos cognitivos, comunicativos o comportamentales” (p.29). Una de las características más marcadas en el SD es el coeficiente o capacidad intelectual, la cual fluctúa entre ligera y moderada en la

mayoría, lo que influye en la relación con otras personas en cuanto a su capacidad para realizar algunas tareas. Sin embargo actualmente, el concepto de inteligencia va más allá del Coeficiente Intelectual, por lo que se toman en cuenta otras habilidades como la capacidad de adaptación a diversos ambientes y las capacidades de autonomía que pueda alcanzar la persona.

Los procesos a nivel cerebral en la población con SD son más lentos debido a dificultades para la neurotransmisión, disminuyendo las posibilidades de conexiones o sinapsis; es decir, hay una pobre comunicación interneuronal (Pepiñar, 2018). Esto influye en que parte de la información sensorial no llega o tarda más en llegar para su procesamiento, retardando la respuesta. Conocer estas características sobre la velocidad de percepción es importante para el profesorado a cargo de estudiantes con SD, porque le permiten comprender la razón por la cual estas personas tardan más tiempo en dar una respuesta, por qué es necesario la práctica constante, la repetición en la presentación de los estímulos y el uso de materiales o recursos desde diversas formas de representación, para favorecer el procesamiento de la información de este estudiantado.

Existen particularidades cerebrales propias del SD que afectan procesos básicos como la atención, la memoria y el lenguaje, ya que requieren de la interconexión de diversas partes del cerebro. Estos procesos cognitivos tienen gran relevancia para el aprendizaje. Angulo *et al.*, (2008) y Perpiñar (2018) coinciden en mencionar que las habilidades de percepción y memoria visual de las personas con S.D. son áreas destacadas, por lo que las estrategias educativas deben apoyarse más en la vía visual, por medio del uso de gestos, imágenes y objetos que faciliten la comprensión.

Las personas con SD presentan dificultades de procesamiento auditivo como consecuencia de un proceso anómalo de mielinización de las fibras nerviosas implicadas

en este proceso, así como por un funcionamiento atípico del oído medio que provoca pérdidas auditivas, observándose mayores dificultades en la decodificación de los estímulos auditivos de forma secuencial (Angulo, 2008). Esto interfiere en la capacidad para captar el lenguaje oral, siendo la causa de dificultades para memorizar listados de palabras o números, así como limitaciones en la comprensión de instrucciones o de frases complejas.

Por otro lado, una característica asociada al lenguaje es la hipotonía, la cual afecta en la motricidad fonoarticulatoria, implicada en la expresión oral, manifestándose entonces dificultades en la articulación (capacidad para emitir y articular palabras) propiamente. Galeote *et al.* (2014) sostienen que la niñez con SD apoya su lenguaje oral con una mayor producción de gestos y que el desarrollo del vocabulario es bastante preservado en comparación con otras habilidades lingüísticas, existiendo una disociación entre las habilidades receptivas y las expresivas, pero no así entre las habilidades cognitivas y léxicas. Es decir, que poseen un pensamiento claro de lo desean expresar, pero no cuentan con medios lingüísticos para realizarlo.

Estas características relacionadas con compromisos en la velocidad de percepción, la atención, la comprensión y expresión verbal, son importantes de contemplar por el profesorado a cargo de estudiantes con SD. Las evaluaciones que utilizan límite de tiempo para la ejecución, que contemplan el uso del lenguaje oral y memoria de trabajo, no beneficia a esta población. Se prefiere el uso de instrumentos no verbales para la evaluación de habilidades cognitivas, que puedan compensar las deficiencias en la velocidad de procesamiento presentes en estos individuos para que no interfiera con el rendimiento (Prontelli *et al.*, 2015).

De igual forma se evidencian en la población con SD compromisos en los sistemas de atención y alerta, esto se debe a un retraso en la mielinización de las vías de la corteza prefrontal, provocando dificultades para recoger la información, seleccionar los estímulos que percibe y centrarse en aquellos que son más útiles para elaborar una respuesta acorde con una situación específica. (Perpiñar, 2018). Esto está ligado con la percepción, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo explícita o declarativa, procesos necesarios para mantener un estímulo el tiempo preciso para evocar la información previa, relacionarla y dar una respuesta. Esto se traduce en el aula, en un predominio de las influencias externas sobre la actividad mental interna, provocando una disminución en la capacidad para mantener la atención durante períodos de tiempo prolongados, altos niveles de distracción ante estímulos novedosos o diversos y problemas para atender a varios estímulos simultáneamente.

Al respecto Hernández Martínez *et al.*, (2011) destacan que “los niños con síndrome de Down tienen una prevalencia más elevada que el resto de la población general de presentar Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad o impulsividad” (pp. 18-19), por lo que es frecuente que estos estudiantes manifiesten síntomas propios del TDAH como inatención, hiperactividad e impulsividad, antes de los 3 años de edad.

En ocasiones, la niñez con SD puede presentar un diagnóstico dual, lo que hace referencia a la coexistencia de trastornos psiquiátricos o neurológicos (TN) junto con el de discapacidad intelectual, existiendo diversidad en la prevalencia de comorbilidad, entre la que destaca el autismo. Sin embargo, realizar este tipo de diagnósticos en la población con SD puede resultar difícil, especialmente porque algunos signos de TDAH y otros trastornos comórbidos pueden atribuirse a la misma discapacidad intelectual (Gaete *et al.*, 2012).

Para el profesorado que tiene a cargo estudiantes con SD, es fundamental conocer todas estas características que repercuten en el aprendizaje. Así lo recalca Valls Gubern (2010) al mencionar que el profesorado conocedor “de sus particularidades, posibilidades, dificultades y limitaciones, ajustan las expectativas que tienen sobre los resultados de la escolarización en general a sus posibilidades reales y le proporcionan los soportes y ayudas necesarias para que progrese” (p. 32).

2.2.3. Aprendizaje de la lectoescritura en población con Síndrome de Down

Leer y escribir constituye una de las expectativas y metas a desarrollarse en la infancia, al ser las herramientas mediadoras para la apropiación de diversos conocimientos. Son además habilidades fundamentales en la búsqueda de la autonomía, la independencia y la participación social en diferentes contextos a lo largo de la vida, por lo que representan metas comunes importantes a lograr en la población en general incluyendo a las personas con SD.

Desde la teoría cognitiva, se considera la lectura como una actividad compleja y múltiple, en donde se hace necesario coordinar una serie de procesos automáticos y no conscientes, la cual se debe empezar a desarrollar de manera temprana, pero no justamente por ser de fácil dominio o aprendizaje.

Al contrario, la lectura involucra el desarrollo de una serie de procesos cognitivos, que deben de realizarse de manera casi simultánea; por lo que constituye un “proceso que se desarrolla por medio de la interacción de otros subprocesos como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación” (Cotto y del Valle, 2018, p. 9), procesos que resultan verse comprometidos en la población que presenta SD.

Es una actividad compleja, pero las personas lectoras hábiles logran realizar estas operaciones cognitivas a gran velocidad porque “la mayoría de estas operaciones se han

hecho automáticas y ni siquiera el propio lector es consciente de ellas” (Cuetos, 2010, p. 13); se perfecciona a través de los años y la práctica, hasta llegar a la lectura experta.

Pero este proceso no es natural, debe ser aprendido y requiere de una enseñanza sistemática para su aprendizaje. Las operaciones cognitivas necesarias para su aprendizaje se desarrollan bajo la instrucción directa y planificada de la persona docente. De ahí la importancia de que el profesorado a cargo de los primeros años escolares conozca cuáles son las habilidades básicas que se deben desarrollar para alcanzar los procesos implicados en la adquisición de la LE.

Para la niñez en general, la estimulación oportuna e integral de las habilidades cognitivas como la atención, lingüísticas como la comprensión oral y discriminación auditiva, así como las motoras, aumenta las posibilidades de que puedan desarrollar con éxito más adelante procesos de aprendizaje como la lectura. (Sastre-Gómez *et al.*; 2017). En el caso de la personas con discapacidad intelectual, es “importante, comprender de qué manera estos se apropian de la lectura, cuáles son sus hábitos lectores, sus gustos y preferencias, en relación, con las formas de procesamiento de la información a nivel cerebral” (Ocampo, 2016, p. 216) esto permitiría al profesorado ofrecer una actuación pertinente, teniendo siempre presente las características del estudiantado.

Según Defior (2014) “Para aprender a leer es necesario romper la especialización de los circuitos ya existentes del lenguaje oral y tomar conciencia de la materia prima que lo compone: las palabras, las estructuras silábicas, los fonemas” (p. 26). A esta toma de conciencia de los fonemas se le conoce como conciencia fonológica y es considerado un predictor relacionado con el aprendizaje de LE. Es por ello que se han incrementado las investigaciones sobre las implicaciones de la enseñanza explícita de las habilidades de

conciencia fonológica para la LE, sin embargo cabe señalar que este tipo de estudios en la niñez con discapacidad intelectual, como el SD (SD) son escasos.

De Oliveira y Kirchner (2016) comprobaron la existencia de una relación positiva entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes con SD. “La enseñanza explícita de los nombres y sonidos de las letras, asociada al desarrollo de la conciencia fonológica, fue efectiva para aprender a leer y a escribir” (p. 395).

Para Lavra-Pinto *et al.*, (2014) “la capacidad cognitiva general, la competencia lingüística expresiva y receptiva y la conciencia fonológica se encuentran entre los predictores de la competencia lectora en esta población” (p. 1670). Arguyen que existe una relación mutua entre el desarrollo de algunas habilidades de conciencia fonológica (identificación del fonema final, la síntesis de fonemas y la segmentación silábica) y el desarrollo del proceso lectoescritor. Destacando que estas habilidades surgen de forma paralela al proceso aprendizaje de la lectoescritura. Lo cual explica que el desempeño en tareas de conciencia fonológica en niños con Síndrome de Down alfabetizados es mucho mejor que en niños con S.D analfabetos.

Según Marrero (2022) “los niños con Síndrome de Down a pesar de manifestar claras dificultades en la lectura pueden desarrollar un aprendizaje lector a través de un método igual que la mayoría de los niños con desarrollo típico” (p. 23). En su revisión teórica sobre la lectura en el SD, refiere diferentes estudios que defienden las ventajas de implementar métodos sintéticos, ya que permite al estudiante un mayor acceso a nuevas palabras, información y contenido. Sin embargo, asegura que la efectividad de cualquier método depende de la instrucción temprana y continua.

Basándose en fundamentos similares, la Fundación de Síndrome de Down Madrid (06 de noviembre 2019) adaptó el método de lectoescritura Chino-Chano, el cual está pensado para estudiantes con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura o con desconocimiento del idioma. Convirtiéndolo en un método sintético, fonético y multisensorial para las personas con SD, que parte de unidades simples a complejas, enriquecido con material visual (fichas de las letras del abecedario en mayúscula y minúscula) para el trabajo progresivo en la asociación grafema-fonema, la lectura y escritura de sílabas y palabras con las letra trabajadas, para proceder con lectura y escritura de pequeñas oraciones.

Se enseña el sonido de cada letra a través de actividades multisensoriales, permitiendo la entrada de información por el mayor número de canales posibles. Además utiliza la tipografía Sarakanda, dirigida a niños con dislexia e incorpora un programa de conciencia fonológica enfocado en desarrollar la capacidad para la manipulación de los segmentos del lenguaje oral. (Fundación de Síndrome de Down Madrid, 09 de noviembre, 2019)

Las dificultades que presenta el estudiantado con SD “no son cualitativamente diferentes a los que presentan los alumnos con desarrollo típico, es decir, aunque demandan mayor tiempo de enseñanza y adaptación de algunas actividades, las estrategias de aprendizaje lector que emplean no son diferentes a las que utilizan otros alumnos” (Oliveira y Kirchner ,2016, p. 395). Según Sellés (2012), el conocer cuáles son los factores o “predictores” que pueden favorecer el desarrollo de la lectura, es de gran utilidad para poder detectar al estudiantado que puede presentar dificultades en estas habilidades específicas, para ofrecer una intervención temprana y así prevenir futuras barreras para alcanzar el proceso lector.

Por otro lado, la escritura implica la transformación de una idea en signos gráficos, para lo cual se deben recuperar las representaciones abstractas de las letras o grafemas, almacenados en la memoria a largo plazo (almacén grafémico) y luego ejecutar los movimientos o patrones motores necesarios para realizar el grafo. Esta es una tarea perceptivo-motora en la cual “intervienen todas las áreas del cerebro...especialmente cuando realizamos escritura creativa, ya que implica actividades de planificación, lingüísticas, espaciales, motoras” (Cuetos, 2009, p. 51).

Para Angulo *et al.*, (2008) el aprendizaje de la escritura debe iniciarse utilizando materiales alternativos: trazos en el aire, pizarras, bandejas de arena o harina así como ejercicios destinados a conseguir destreza manual (juegos con plastilina, barro u otro material moldeable, cortar papel, uso de tijeras, etc.) para fortalecer la psicomotricidad fina, aspecto clave para alcanzar un buen nivel grafomotor. Además, no se debe dejar de lado partir de la motivación para escribir y no permitir que la actividad se vuelva repetitiva, valorando en todo momento su iniciativa para hacerlo, así como enfocarse en la utilidad de lo aprendido como realizar escritos funcionales: carta, listas de compras, invitaciones, otros.

Existen pocos estudios enfocados al aprendizaje de la LE en estudiantado con discapacidad, en el caso específico de la población con discapacidad cognitiva, Jaramillo (2018) y Ojeda *et al.* M. (2020) concluyen a partir de resultados positivos de intervenciones específicas para el desarrollo de la lectura en ésta población, que el aprendizaje de esta habilidad, no está predicha por el grado de discapacidad intelectual del estudiantado sino por una instrucción de lectura consistente, explícita y completa durante un largo período de tiempo. De acuerdo con Cuetos (2010) “es posible que un niño pueda aprender incluso,

aunque tenga una memoria de corto plazo y de muy poca capacidad, tenga un vocabulario escaso, o las estructuras sintácticas que utiliza sean muy simples” (p. 185).

Es posible que un porcentaje de la población con discapacidad intelectual, entre ellas las personas con SD, requiera de algunos apoyos educativos específicos para el aprendizaje de LE, muchos de ellos asociados con las habilidades para la concentración, la comprensión y la retención de los conceptos. Ramos (2004) indica que para el aprendizaje de la LE no hay un método en particular con el cual se pueda asegurar el éxito, “aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos” (Ramos, 2004, p. 203). Existen otros factores muy importantes que pueden intervenir, como los “factores socioemocionales, la actitud de los padres ante el aprendizaje de la lectura, las características del estudiantado y el interés de estos por aprender a leer, así como la experiencia del docente y su actitud” (Ramos, 2004, p. 205).

De manera que más allá de la elección del método, el profesorado puede dar énfasis a las estrategias, recursos o actividades de mediación pedagógica, a la planificación idónea del proceso de adquisición, consiente de cuáles son las habilidades precisas que debe desarrollar, las cuales vendrán condicionadas por el objetivo que se persigue y las dificultades detectadas en el grupo de estudiantes (Ocampo, 2016), pero también se verán influenciadas por las perspectivas que tengan sobre el aprendizaje de las personas con SD, de ahí la relevancia de conocer las teorías implícitas que manejan respecto a esta población estudiantil.

2.3 Teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje en la diversidad estudiantil

Este apartado desarrollo los ejes relacionados con el marco conceptual de las teorías implícitas, las percepciones del profesorado sobre el aprendizaje del estudiantado promedio y sobre las del estudiantado con discapacidad.

2.3.1 Marco conceptual sobre las teorías implícitas

Las personas tienen concepciones inconscientes acerca de diferentes fenómenos o aspectos de la realidad, los cuales se van moldeando a partir de las experiencias personales y del contexto en donde se desarrollan, de las actitudes de los demás y de las concepciones arraigadas, a veces desde la infancia, sobre ciertos temas.

A estas percepciones se les ha denominado teorías implícitas, y se definen como un conjunto de supuestos subyacentes que dan consistencia de las distintas concepciones, creencias y constructos que restringen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos (Pozo *et al.*, 2006).

Jiménez (2014) las conceptualiza de la siguiente manera:

Quando hablamos de teorías implícitas nos referimos a un grupo de principios que están conectados en sistemas de creencias, normalmente apoyadas por una investigación extensa. Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos académicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación. (p 56)

Estas creencias e interpretaciones sobre un fenómeno en específico, rigen o guían las conductas que el profesorado tiene con respecto al aprendizaje, promoviendo o limitando el desarrollo de ciertos aprendizajes.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque de teorías implícitas propuesto por Carol Dweck (2006) quien plantea que las personas construyen conjuntos de ideas o creencias en relación a la inteligencia. Dado que es la capacidad intelectual una de las principales características asociadas al SD, resulta necesario conocer cuales con las teorías que maneja el profesorado sobre la inteligencia, pues el comportamiento profesional y la actividad pedagógica está guiado por ese complejo sistema de conocimientos, creencias, teorías o principios (Díaz *et al.*, 2020).

Las teorías implícitas sobre la inteligencia develan las creencias que el profesorado tiene sobre qué es la inteligencia, el inclinarse hacia determinada teoría puede condicionar los comportamientos en el ámbito educativo: los objetivos que el profesorado plantea, la interpretación de los resultados en el desempeño de sus estudiantes y las respuestas ante los logros y los fracasos (Cabezas y Carpintero, 2006).

De las teorías implícitas sobre la inteligencia, surgen dos perspectivas, una denominada de crecimiento y la otra fija. La primera considera que se puede potenciar el aprendizaje y el incremento de las habilidades, por medio de una actitud retadora hacia uno mismo y positiva hacia el esfuerzo que llevan a la superación personal; la segunda considera que la inteligencia es inamovible y, por tanto, no hay forma de modificarla o aumentarla, considerando que el talento es algo innato, algunos estudiantes tienen talento y otros no, llevando a la clasificación del estudiando y estableciendo determinadas expectativas para unos y para otros (Dewckey, 2006).

Para que el profesorado a cargo de la enseñanza de la LE asuma en su práctica diaria, en sus acciones y sus decisiones en el aula, los principios en que sustenta sus conocimientos explícitos, en lugar guiarse por los principios implícitos bajo creencias arraigadas, debe

darse una reconstrucción de las mismas, pensando en sus formas de enseñar. Esto permitiría abandonar las rutinas y prácticas obsoletas que muchas veces reproducen por la seguridad que les proporcionan (Pozo *et al.*, 2006).

Al conocer las perspectivas que ha elaborado el profesorado acerca de la enseñanza y aprendizaje de la LE en la población con SD, se puede comprender cuál es el abordaje y las oportunidades que el profesorado ofrece para el logro de estos procesos en el aula.

2.3.2 Teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje en estudiantes promedio

Las teorías implícitas de la inteligencia están estrechamente vinculadas con las prácticas educativas del profesorado, dependiendo de las manifestaciones que el profesorado considere como inteligentes por parte de sus estudiantes, así será la metodología y las prácticas educativas que utilice y la concepción determinada sobre qué es la inteligencia que les trasmite, por medio de la selección de tareas que les propone, la ayuda que les facilita, la actitud que les modela y los mensajes que les traslada. (Cabezas y Carpintero, 2006).

Si una persona docente logra instaurar una teoría implícita sobre la inteligencia modificable a sus estudiantes, estos centrarán más su atención en los procesos, en el aprendizaje obtenido mediante la ejecución de los ejercicios, por ejemplo, y no en los resultados o la calificación. Además, atenderán sus errores para comprender en qué fallaron y cómo mejorar, viéndolos como desafíos que les permiten aumentar su capacidad en lugar de considerarlos fracasos.

De acuerdo con Carpintero *et al.*, (2003) las personas docentes que desarrollan teorías implícitas sobre la inteligencia como una entidad fija, se preocupan por los resultados, los errores son sinónimo de poca inteligencia y el esfuerzo se interpreta como falta de

capacidad. Mientras que el profesorado que considera que la inteligencia puede modificarse y aumentar, asume los rasgos como dinámicos, que pueden variar a lo largo del tiempo y a través de diferentes contextos y situaciones. Estas personas se preocupan por los procesos, ven los fracasos como desafíos estimulantes que les permiten buscar nuevas estrategias para mejorar las capacidades.

Por tanto, las teorías implícitas sobre la inteligencia que manifiesta el profesorado repercute directamente en los objetivos que plantea a sus estudiantes, la interpretación que da a los resultados y las respuestas que emite ante los éxitos y fracasos del grupo.

El estudio de las teorías implícitas de la inteligencia que presentan tanto el estudiantado como el profesorado son de interés por las implicaciones que tienen a nivel del rendimiento académico, la motivación al logro y el tipo de objetivos que ambos actores educativos se planteen alcanzar. En la medida en que se pueda transmitir una mentalidad de crecimiento, esto puede incidir en la disminución de los niveles de fracaso escolar, la motivación del estudiantado por aprender, valorando el esfuerzo realizado y el proceso desarrollado, tanto o más que los resultados obtenidos (Galvis *et al.*, 2010).

Para Gayón (2010), en el plano educativo, la inteligencia es asumida como fija o estática, lo que entorpece la selección de métodos y estrategias que permitan el desarrollo de la inteligencia, por los que los esfuerzos llegan a verse como insuficientes. Por el contrario, si se cree en la posibilidad de crecimiento y se logra despertar la pasión por aprender en el estudiantado, podrá enfrentarse a desafíos cada vez más importantes.

El profesorado, el estudiantado y la comunidad educativa en general pueden desarrollar la mentalidad de crecimiento, evitando pensar en el resultado, valorando el esfuerzo y la dedicación, fomentando la idea de que la mente puede crecer reconociendo la persistencia

y evitando los elogios hacia las calificaciones, enfatizando en el trabajo arduo, la pasión por aprender y evitando las comparaciones entre el estudiantado.

Sin embargo, según Dweck (2006) lo que predomina en las aulas es el profesorado de mentalidad fija que no se apasionan por enseñar, solo asiste al salón de clases, ofreciendo los conocimientos según el nivel sin aprender de los mismos procesos que elaboran o construyen todas las personas estudiantes. Desde esta mentalidad, el profesorado cree que las grandes dificultades para resolver las tareas escolares ocurre por diferencias en las capacidades del estudiantado, y no por su práctica profesional (Berríos, 2018).

Esto puede estar ocurriendo con el estudiantado que presenta diversidad en el aprendizaje, al enfrentarse a un ambiente escolar que no valora sus particularidades sino que se basan en ellas para justificar el bajo rendimiento, sin monitorear primero, si se están buscado las estrategias oportunas para potenciar su aprendizaje.

2.3.3. Teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje en estudiantes con discapacidad

Respecto a la teorías implícitas del profesorado sobre la inteligencia de estudiantes que presentan discapacidad, Cabezas *et al.*, (2003) refieren un estudio sobre la adecuación del profesorado a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, en el cual una mayoría de profesores de Educación Especial consideraban la inteligencia como modificable. Compararon los resultados de profesores de educación ordinaria, mostrando una ligera diferencia inferior.

Al respecto consideraron que muchas personas docentes pueden desanimarse ante las características del estudiantado con dificultades educativas, ya que configuran un grupo que requiere de tiempos más prolongados para la adquisición de objetivos educativos, lo

que puede ser interpretado como fracaso para alguien con una teoría de la inteligencia como entidad fija.

En el caso del estudiante con SD, si el profesorado considera que no pueden modificar su capacidad intelectual, les será difícil hallar estrategias para su atención, estableciendo situaciones poco retadoras que más bien generan desinterés. Por el contrario, si se trabaja desde una teoría de crecimiento será más factible despertar la motivación y el interés hacia el esfuerzo. Según Dweck (2006), cuando se quiere aprender más, se estudia más duro, desarrollando más conexiones neuronales y desarrollando la inteligencia.

Muchas personas docentes tienden a creer que con la población con SD es necesario bajar los estándares y las exigencias y que se debe elogiar los pequeños logros, sin embargo Dweck (2006) considera que facilitar los logros en las actividades conlleva a que el estudiante tienda a las tareas fáciles y no busquen tareas más arriesgadas.

Berríos (2018) apunta que la escuela está orientada hacia la invalidación de lo diferente y lo divergente, buscando homogeneizar, desacreditando otras formas de desarrollo de la inteligencia. Desde una concepción fija de “la inteligencia reducida a lo fijo e innato, se obstaculiza las oportunidades de desarrollo de los sujetos en formación que han adquirido habilidades no valoradas por el sistema educativo” (p. 72), por tanto en la medida en que el profesorado no logre identificar formas alternativas de comprender lo que es la inteligencia, “lo que hacemos es excluir a esos sujetos por no lograr adaptarse a las exigencias de la escuela, la cual está diseñada para un grupo reducido de personas” (Berríos, 2018, p. 72).

Por ello, la importancia de lograr instalar la teoría incremental de la inteligencia en el profesorado, de manera que se valore la diversidad y posibilidad del transformar las capacidades cognitivas de las personas estudiantes y abandonar creencias que dificultan los

procesos educativos en pos de adoptar aquellas que la benefician y generan condiciones favorables para el aprendizaje del estudiantado en un ambiente inclusivo (Berríos, 2018).

El llevar al profesorado de primer grado que labora con la población que presenta SD hacia una mentalidad de crecimiento, abre un portillo importante para la mejora en las prácticas educativas en el logro de aprendizajes como LE.

Capítulo III. Marco metodológico

En este capítulo se detalla el cómo, dónde, con qué y cuándo de la investigación. Desarrolla todos los aspectos relacionados con el enfoque y diseño de la investigación, la caracterización de la población participante, el procedimiento e instrumentos para recopilar los datos necesarios para dar respuesta al problema de investigación y la descripción del proceso de análisis de la información.

3.1 Alcances del estudio

Esta es una investigación de enfoque cualitativo y de diseño fenomenológico, por lo que el alcance es meramente descriptivo sobre un fenómeno que se está presentando en un contexto específico. En este caso, sobre la enseñanza y aprendizaje del proceso de la LE en las personas con SD, desde la vivencia y la mirada del profesorado que imparte primer año de la Región Educativa de Cartago, Costa Rica.

Se aspira a conocer cuáles son las perspectivas que tiene el profesorado sobre el aprendizaje de LE en la población educativa que presenta SD para identificar qué tipo de teoría implícita (fija o de crecimiento) sobre el aprendizaje predomina en ellos, ya que puede incidir en las oportunidades de acceso a la lectura y escritura en esta población estudiantil.

Al ser un estudio cualitativo, no pretende generalizar los resultados, pero sí puede ser un referente para profundizar en el fenómeno de estudio en los otros circuitos que conforman la Región Educativa de Cartago. De igual forma, tanto los hallazgos como las

conclusiones del estudio pueden generar otras líneas de investigación de mayor alcance, al abordar el tema con poblaciones que presenten otras condiciones asociadas a discapacitado al comparar las realidades entre diferentes circuitos educativos o incluso otras zonas de Costa Rica.

3.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Explicar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en la población con Síndrome de Down del profesorado que imparte primer año, en el circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica

Objetivos específicos

1. Identificar las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado que presenta Síndrome de Down, del profesorado que imparte primer año del circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica, en el 202, mediante el análisis cualitativo de contenido de entrevistas.
2. Describir las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la población que presenta la condición de con Síndrome de Down a partir de las perspectivas del profesorado de primer año del circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica, en el 2022 y la comparación con el Marco teórico.
3. Determinar el tipo de teoría implícita (fija o de crecimiento) que predomina en el profesorado del circuito 01 de la Región educativa de Cartago con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado con Síndrome de

Down, mediante el contraste del análisis cualitativo de contenido de las entrevistas realizadas con el fundamento teórico.

3.3. Supuestos de investigación

En el profesorado que imparte primer año de la Educación General Básica, se vislumbran diversas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y a la escritura en la población con SD, que llevan al predominio de teorías implícitas sobre el aprendizaje, de carácter fijo o de crecimiento, este constituye el supuesto que guía esta investigación.

El mismo nace a partir de la revisión de la literatura de dos aspectos fundamentales que facilitan la comprensión de las categorías de análisis establecidas en este estudio: las perspectivas del profesorado con relación al aprendizaje de LE en la población con SD y las teorías implícitas sobre el aprendizaje.

Las categorías de análisis se fundamentan en el enfoque de teorías implícitas sobre el aprendizaje, considerándolas como un conjunto de pensamientos que resultan de la experiencia personal y de principios teóricos adquiridos mediante la formación, las cuales dan sentido y consistencia de las distintas perspectivas que rigen las decisiones y las acciones sobre el aprendizaje (Pozo et al, 2006).

Se analizan las perspectivas manifestadas por el profesorado de primer grado, a partir de los planteamientos de Carol Dewck (2006) la cual plantea dos teorías implícitas de la inteligencia, en función de la modificabilidad o estabilidad de la misma, a saber: mentalidad de crecimiento y mentalidad fija.

La teoría desde la mentalidad de crecimiento se basa en la creencia de que tus cualidades básicas son algo que puedes cultivar por medio del esfuerzo. Aunque seamos diferentes en

todos los aspectos –talento, aptitudes, intereses, temperamento–, todo el mundo puede cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia (Dweck, 2006, p. 10).

Desde esta mentalidad el verdadero potencial de una persona es desconocido e impredecible, porque depende de la motivación, el esfuerzo y la práctica que pueda poner para lograrlo.

La teoría desde la mentalidad fija considera las habilidades intelectuales y cualidades humanas como inamovibles; las personas son inteligente o no lo son. Desde esta óptica el éxito y el fracaso son dicotómicos, si se obtiene el éxito es porque se es inteligente, por lo que se desarrolla una actitud de temor al reto y menosprecio al fracaso (Dweck, 2006).

Esta investigación pretende analizar el tipo de teoría implícita fija o de crecimiento presente en las perspectivas del profesorado sobre la modificabilidad de la inteligencia del estudiantado con SD, para entender sus posturas con respecto a la posibilidad de éxito o fracaso del estudiantado con SD en el aprendizaje de LE, porque esto interviene en la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza a seguir con esta población en particular.

3.4 Participantes

La población participante de este estudio corresponde a docentes que imparten primer año de la Educación General Básica en la Región Educativa de Cartago, en Costa Rica.

Las personas administradoras de cada uno de los centros educativos fueron las encargadas de recomendar a una persona docente por escuela para participar en el estudio, tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes que estén impartiendo primer año en el 2022.

- Docentes que tengan disponibilidad para ser entrevistadas.

En la Tabla 1 se presentan los datos generales relacionados con el profesorado participante, así como la designación del código que se le dio a cada una para guardar la confidencialidad de los datos de las participantes. Se asigna a cada una un código, que corresponde a la letra D en mayúscula que corresponde a la palabra Docente y el número en orden aleatorio en que fueron entrevistadas.

Tabla 1

Información sobre la formación y experiencia del profesorado participante

Docente	Código	Años de experiencia	Años de laborar en esa escuela	Años de impartir 1° grado	Grado académico
Docente 1	D1	10	6	2	Licenciatura en I y II ciclo
Docente 2	D2	19	6	6	Licenciatura en I y II ciclo
Docente 3	D3	11	2	3	Licenciatura en I y II ciclo
Docente 4	D4	6	2	2	Licenciatura en preescolar, Bachillerato en I y II ciclo
Docente 5	D5	18	3	8	Licenciatura en I y II ciclo Licenciatura en I y II ciclo,
Docente 6	D6	22	5	6	Bachillerato en Educación Especial, Maestría en Administración Educativa
Docente 7	D7	22	5	10	Licenciatura en I y II ciclo
Docente 8	D8	14	10	4	Licenciatura en I Y II ciclo
Docente 9	D9	19	8	14	Licenciatura en I y II ciclo

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas, 2022

Como se observa en la Tabla1, la totalidad del profesorado participante es de sexo femenino, por lo que de aquí en adelante se hará referencia a “las participantes”, “las docentes” o “las maestras”. Cuentan con una experiencia laboral que oscila entre seis y veintidós años. Dos docentes tienen entre cinco y 10 años de trabajar, cinco entre 11 y nueve años de experiencia y la D6 y la D7 son las que tienen más años de experiencia, con veintidós en total.

Todas han impartido primer grado al menos en dos ocasiones. La que más oportunidades ha dado primer año es la D9 con 14 veces a cargo de estudiantes de primero, le sigue la D7 con 10 años en primero y la D5 con ocho oportunidades de atender población de primer año.

El profesorado entrevistado cuenta con la formación correspondiente a su cargo, todas son Licenciadas en I y II ciclo, egresadas de diferentes universidades, cuatro de la Universidad Estatal a Distancia y cinco de universidades privadas. La D6 cuenta además con Bachillerato en Educación Especial y una Maestría en Administración Educativa, mientras que la D4 tiene una Licenciatura en Educación Preescolar.

3.5 Escenario

La investigación se realizó en la Región Educativa de Cartago, en Costa Rica, que cuenta con una división administrativa de ocho circuitos escolares, de los cuales, el circuito 01 se ubica en el casco central de la provincia de Cartago y alberga la mayor densidad de población estudiantil, con un total de nueve escuelas de I y II ciclo de la Educación General Básica, las cuales se enlistan a continuación.

1. Winston Churchill Spencer
2. Nuestra Señora de Fátima
3. Escuela Julián Volio Llorente

4. Escuela Ascensión Esquivel Ibarra
5. Escuela Jesús Jiménez
6. Escuela Los Ángeles
7. Escuela Padre Peralta
8. Rafael Hernández Madriz
9. Escuela San Blas

La escogencia de estos centros educativos se realizó por medio de selección por conveniencia, es decir, que “está formado por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández et al, 2014, p. 390), considerando los siguientes aspectos:

- Primero, todos los centros educativos están circunscritos territorialmente al circuito 01, lo que implica cercanía geográfica entre ellas.
- Segundo, todos comparten la misma Asesoría de Educación Especial, entidad del Ministerio de Educación Pública que instó a la participación en esta investigación por considerarla de interés para la región.
- Tercero, estos centros educativos tienen el mayor índice de matrícula de la región, de los cuales, dos de ellos tienen más de 800 estudiantes, por lo que era probable que en algún momento hayan tenido estudiantes con la condición de SD.
- Cuarto, la cantidad de estudiantes que matriculan en primer grado es alta. Según el Departamento de Análisis Estadísticos del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2021) en el año 2021 la matrícula en el primer grado de primaria fue de aproximadamente 642 estudiantes en este circuito escolar.

3.6 Instrumentos de recolección de información

Para la recopilación de la información de interés para este estudio se optó por la entrevista semiestructurada, la cual consta de una guía de preguntas básicas pero con la posibilidad de la inclusión de otras adicionales que se consideren pertinentes y necesarias de incluir para profundizar en el fenómeno de estudio (Hernández *et al*, 2014).

Se consideró este instrumento como el adecuado para precisar la información sobre perspectivas y teorías implícitas que tiene el profesorado respecto al aprendizaje del estudiantado con SD, ya que, partiendo del diseño fenomenológico que caracteriza la investigación “las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88), recibiendo toda la información que las personas participantes deseen expresar sobre su experiencia. Además, la persona entrevistadora puede permitir a las personas participantes expresarse con libertad, a partir de la lista de preguntas generales que sirven para enfocar el interés de la investigación (Monje, 2011).

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (Hernández *et al*, 2014). En este caso, la información que se desea obtener se encuentra implícita en el discurso de las personas participantes. Por ello se plantearon preguntas a partir de situaciones relacionadas con el aprendizaje de LE en la población con SD para indagar acerca de las teorías construidas sobre supuestos cognitivos de carácter implícito en este campo.

El instrumento fue diseñado por la investigadora, el mismo se muestra en el Apéndice A. Consta de dos secciones, la primera solicita información general sobre el grado académico, años de experiencia, centro de formación donde estudió, entre otros. La

segunda presenta 14 preguntas que solicitan información sobre diversos elementos que interesan para el estudio: capacidades, formas de potenciar el aprendizaje, desafíos y retos del proceso de la LE tanto para el profesorado como para el estudiantado con SD.

Una vez elaborada la guía de entrevista, se procedió a someterlo a una validación por parte de personas expertas en el tema. Como hace referencia Soriano (2014), “los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta” (p. 25).

La entrevista fue validada en un proceso previo a la realización de la investigación por medio de juicio de expertos, a través de cinco personas especialistas, dos de ellas con amplia experiencia en LE, dos profesoras especialistas y con experiencia en la atención de personas con discapacidad intelectual y una persona experta en el área de investigación y con vastos conocimientos sobre teorías implícitas. A continuación, una síntesis de los atestados de cada miembro del grupo de personas expertas.

- Docente Jubilada de la Universidad de Costa Rica, Máster en Orientación, con 33 años de experiencia en docencia, investigación y acción social.
- Asesora Nacional de Educación Especial en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC, profesora de Educación Especial con 19 años de experiencia en la atención al estudiantado con Discapacidad Intelectual, psicopedagoga en el sector privado y máster en Administración Educativa
- Docente de Educación Especial del Servicio de Apoyo en Problemas de Aprendizaje, profesor de la Universidad de Costa Rica, experto en Neurodidáctica,

con 17 años de experiencia en la atención al estudiantado con Discapacidad Intelectual y Problemas de Aprendizaje.

- Profesora Itinerante de Educación Especial de la Regional Educativa de Cartago, Costa Rica, especialista en atención a la personas estudiante con Discapacidad Intelectual, con más de 20 años de experiencia.
- Asesor Nacional en el Área de Discapacidad Visual en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC, máster en Pedagogía en diversidad y Administración Educativa, con más de 22 años de experiencia como profesor en el área Emocional y Conductual.

Las calificaciones, recomendaciones y sugerencias de las cinco personas especialistas fueron registradas en el documento “Unificación de criterios de expertos” (Apéndice C), e incorporadas a la guía de entrevista.

Las entrevistas a las personas participantes se realizaron de manera presencial en los centros educativos donde labora cada una de ellas, siguiendo las directrices de cada centro educativo acordes a lo establecido por el Ministerio de Educación Pública en coordinación con el Ministerio de Salud del país.

3.7 Procedimiento para la recolección de información

En los meses de junio y julio del 2022 se realizó un primer contacto con la Asesora de Educación Especial de la Región Educativa de Cartago para solicitarle su colaboración como intermediaria para lograr establecer un acercamiento con las personas directoras de los centros educativos.

Se destaca y agradece la disposición y buena actitud de la Asesoría de Apoyos Educativos de la Región, ya que en todo momento colaboraron en el proceso de

organización para el trabajo de campo. La Asesora envió una circular a las personas administradoras de los nueve centros educativos del circuito 01, donde se les solicitaba su colaboración en la investigación y la selección de una persona docente que estuviera impartiendo primer año en el 2022 para participar en el estudio. Este dato debían ingresarlo en un formulario en línea elaborado por la investigadora, con el fin de obtener los datos para la coordinación de las entrevistas.

Se obtuvo una respuesta casi inmediata de los centros educativos, por lo que se levantó un registro con los contactos de las docentes, a las cuales se les envió por correo electrónico una nota en donde se les explicaba que habían sido seleccionadas por sus directores para participar en la investigación y se les solicitaba una cita para entrevistarlas.

Entre el 9 y el 24 de agosto del 2022, se realizaron las nueve entrevistas. La información aportada por las docentes fue grabada con el consentimiento informado de ellas, posteriormente fue transcrita y luego incorporada en el programa *ATLAS. ti*, para su posterior análisis, según las categorías de análisis establecidas previamente.

3.8 Diseño del método

En este apartado se describe el enfoque de la investigación y los principios que lo fundamentan, así como la postura metodológica desde la cual se partió para el análisis de la información.

3.8.1. Enfoque de investigación

Esta investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo que consiste en un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan (Monje, 2011). Pretende explicar o interpretar los contextos de la realidad social, donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas o grupos.

La investigación cualitativa “procede por la vía de la inducción analítica, basada en la observación de la realidad, a partir de la cual el investigador obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos” (Monje, 2001, p. 13), de las personas participantes.

Se elige este enfoque por tener un diseño flexible, en donde la información cualitativa, estructura y orienta el proceso, con la finalidad de caracterizar y responder de manera conjunta al cómo siente, piensa y actúa cierto grupo de personas sobre determinado fenómeno y no sobre la posible explicación al mismo.

Al ser el análisis de las teorías implícitas del profesorado el propósito de este estudio, se presenta un carácter inductivo, pues se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo de las teorías implícitas y no en la comprobación o la verificación de estas.

A través de la investigación cualitativa, se hizo un acercamiento al grupo de docentes participantes que labora con el primer año para conocer su realidad y las perspectivas sobre los procesos de aprendizaje de la LE que pueden desarrollar las personas estudiantes con SD, desde su propia experiencia. Los hechos se analizaron de una forma multidimensional y holística, valorando los diferentes puntos de vista y considerando las diversas perspectivas del profesorado participante.

3.8.2. El método de investigación

Como en los estudios cualitativos se parte de que el conocimiento es subjetivo, individual e irrepetible, se escogió un método o diseño de investigación que permitiera establecer una relación estrecha con el objeto investigado, con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad y objetividad en su esencia. Es así como se escoge el diseño fenomenológico para guiar la investigación, pues como método, plantea actividades

sucesivas y organizadas que indican los pasos y técnicas a utilizar, tanto para la recolección como el análisis de los datos (Monje, 2011).

El diseño fenomenológico busca la comprensión de los fenómenos en el ambiente usual en que se desenvuelven, desarrollando la información a partir de la descripción de situaciones que describen las personas participantes (Ramos, 2015). Se identifica el fenómeno, luego se recopilan los datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida (Hernández *et al.*, 2014).

Para la perspectiva fenomenológica es primordial comprender la realidad tal como otros la experimentan, identificándose con las personas entrevistadas para comprender cómo ellas perciben la realidad estudiada, por lo que la persona que investiga “se concibe como sujeto envuelto, en la actividad reflexiva junto con el resto de las y los sujetos sociales” (Gurdián, 2007, p. 135).

Este estudio pretende explorar, describir y comprender las perspectivas que las personas docentes tienen en común al fenómeno del aprendizaje de la LE en estudiantes con SD, de acuerdo con sus experiencias. Para ello se adopta una postura metodológica de carácter dialógico en la que las descripciones de las personas participantes son aceptadas como elementos de análisis. Estas se recopilaron mediante la interacción natural con las personas docente de primer grado, en el entorno al cual pertenecen (sus escuelas) y guiando la conversación a tal punto de obtener de ellas la forma en que interpretan la realidad que se estudia (Monje, 2011), que en este caso son sus perspectivas sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.

3.9. Descripción del proceso de análisis

En los estudios de diseño fenomenológico, el análisis de contenido es la técnica que mejor se ajusta para la comprensión de los datos aportados por las personas entrevistadas. Se escogió el modelo de cuatro fases propuesto por Monje (2011), a saber: etapa preparatoria, etapa de trabajo de campo, etapa de análisis y etapa informativa.

Cada una de estas etapas requiere un continuo proceso de toma de decisiones sobre los datos que se están analizando, y no tienen un carácter lineal, ya que cuando aún no se ha terminado una fase se comienza con la siguiente, desarrollándose algunas veces ambas de manera simultánea (Monje, 2011). A continuación se describen las cuatro fases.

3.9.1 Fase preparatoria

En esta fase inicial se pueden distinguir dos grandes etapas: la primera es la etapa reflexiva, en donde la persona investigadora parte de su preparación y experiencia para determinar un tema de interés, busca toda la información posible sobre el mismo para establecer el estado de la cuestión desde una perspectiva amplia. Reflexiona sobre las razones que los han llevado a considerar el tema o pregunta de investigación. Elige un paradigma o marco interpretativo en función de los objetivos perseguidos y las técnicas que responden a ese paradigma. Además, considera un marco conceptual con el cual contrastar o comparar los resultados y que oriente la recogida de datos. Un segundo momento de esta fase es el diseño, en donde se planifican las actuaciones de las fases sucesivas intentando delimitar el contexto, el escenario, características de posibles participantes, recursos disponibles. El producto de esta fase es la propuesta de investigación (Monje, 2011).

Para este estudio, se estableció inicialmente el Marco teórico- conceptual desde el cual parte la investigación, tomando como base la propia formación, conocimientos y

experiencias sobre los fenómenos estudiados, la búsqueda de la información de las principales cuestiones del fenómeno de estudio y las posibles relaciones entre ellas.

Se definió el diseño desde el cual se quería abordar la realidad por estudiar, en este caso se escogió la fenomenología. Posteriormente se planificaron de las actividades que se ejecutaron en las fases posteriores, estableciendo un cronograma de trabajo.

Se seleccionó la población participante según las posibilidades y necesidades del estudio, se dio la escogencia de los métodos de recogida de datos a utilizar en congruencia con el tipo y enfoque de investigación.

3.9.2. Trabajo de campo

Para Monje (2011) en esta fase, se dan los primeros pasos de acceso al campo, se establece contactos con la población participante, la solicitud de permisos, el acercamiento al contexto. Se comprueba la adecuación de instrumentos, se da la identificación de informantes adecuados y los criterios para la lección de los mismos. Se procede con la recogida de la información, asegurando el rigor de la investigación, a través de la triangulación usando diferentes datos, métodos y teorías.

En este estudio en la fase de trabajo de campo, se estableció un primer contacto con los administradores de los centros educativos, por medio de los cuales se obtuvo la información necesaria sobre los mejores informantes según las características de interés particular de la investigación.

Posteriormente se estableció contacto con las informantes, se estableció un cronograma para la recogida de datos a través de los instrumentos seleccionados, en este caso la entrevista. Como se muestra en la Tabla 2, se llevaron a cabo los encuentros para las entrevistas según cronograma, se recogió la información tratando de realizar una organización eficaz de la misma. Para ello se realizaron transcripciones en la computadora,

realizando los primeros análisis para determinar si se tenía o no la información necesaria y se había llegado a la saturación de datos.

Tabla 2

Citas de entrevistas a docentes participantes

Docente	Escuela	Fecha
D1	Unidad Pedagógica	09 de agosto del 2022
D2	Señora de Fátima	09 de agosto del 2022
D3	Jesús Jiménez	16 de agosto del 2020
D4	Julián Volio	11 de agosto del 2022
D5	Esc. Los Ángeles	10 de agosto del 2022
D6	Padre Peralta	17 de agosto del 2022
D7	Ascensión Esquivel	12 de agosto del 2022
D8	Winston Churchill	19 de agosto del 2022
D9	San Blas	24 de agosto del 2022

Nota. La tabla muestra las citas para entrevista establecidas con las docentes participantes. Elaboración propia, 2022.

3.9.3 Fase analítica

Esta fase, según Monje (2011), consiste en el proceso de análisis de la información cualitativa recogida de manera sistemática, realizando la reducción, disposición y transformación de la información para la obtención de resultados y verificación de datos.

En esta investigación se realizaron varias revisiones de las transcripciones de las entrevistas, con el fin de hacer una reducción de los datos, eliminando todas las frases repetitivas e información no atinente al estudio, y priorizando la información clave sobre el tema que permitiera la reflexión.

Se establecieron las dimensiones y categoría de análisis según el marco teórico que guía el estudio, las cuales se muestran en la Tabla 3 de manera que permitiera la clasificación, comparación y establecimiento de vínculos entre la información.

Tabla 3

Definición conceptual de dimensiones y categorías de análisis

Subdimensión	Categorías	Definición conceptual
Perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Síndrome de Down. Criterios manifiestos que tienen las personas docentes sobre el aprendizaje de la LE en la población con SD.	Capacidades del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE.	Conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes que permiten el desarrollo de la LE en estudiantes con SD.
	Expectativas sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.	Opinión, idea o concepto que tienen las personas docentes sobre el aprendizaje de las personas con SD
	Formas del estudiantado con SD de potenciar el aprendizaje de la LE.	Conjunto de acciones encaminadas a lograr el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.
	Retos del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE.	Situaciones desafiantes ante el proceso del aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.
Perspectivas docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con Síndrome de Down. Criterios manifiestos que tienen las personas docentes sobre la enseñanza de la LE en la población con SD.	Superación de desafíos en el aprendizaje de la LE por parte del estudiantado con SD	Acciones para contrarrestar los desafíos ante el proceso de aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.
	Capacidades del profesorado para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD.	Conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes que permiten la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.
	Expectativas sobre la enseñanza de la LE al estudiantado con SD.	Opinión, idea o concepto que tienen las personas docentes sobre su capacidad para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD.
	Formas del profesorado para potenciar la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.	Conjunto de acciones encaminadas a lograr la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.
	Retos del profesorado para la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.	Situaciones desafiantes ante el proceso de enseñanza de la LE en estudiantes con SD.
	Superación de desafíos para la enseñanza de la LE en estudiantes con SD	Acciones para contrarrestar los restos ante la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.

Nota. En esta tabla de presentan las definiciones operativas de las dos dimensiones del estudio y sus categorías. Elaboración propia, 2022.

Posteriormente se procedió a utilizar el programa computacional de análisis de datos *ATLAS. Ti*, que es un “programa asistido por computadora que permite analizar textos, audio e imágenes. Una de sus fortalezas consiste en la capacidad de mostrar interconexiones entre los datos y la posibilidad de relacionarlos con otras fuentes de datos y paquetes” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 198).

Se exportaron todas las entrevistas transcritas a este programa y se procedió con la codificación según las dimensiones y categorías de análisis establecidas previamente, luego se procedió a hacer el análisis de los datos que consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que permite transformar la experiencia vivida en una expresión textual. La persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas (Álvarez-Gayou, 2003).

Se reorganizó la información brindada por las docentes según las categorías, clasificando las frases o extractos de los testimonios de las docentes que permitieron hacer comparaciones o vínculos con la teoría para realizar la triangulación de los datos. Según Hernández *et al* (2014) la triangulación de datos es la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” (p. 418).

En este estudio se utilizó la triangulación por fuentes de información que “consiste en la utilización de una gran variedad de fuentes de datos en un estudio” (Monje, 2011, p. 41), que corresponde a las nueve docentes de los centros educativos participantes. Además se utilizó la triangulación de teorías, que “consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos” (Gurdián, 2007, p. 242), que

en este caso se contrastarán los datos con la información recopilada en el marco teórico sobre las teorías implícitas de Dweck (2006).

Para garantizar la validez de los datos obtenidos, la directora de la tesis codificó también las entrevistas, según las categorías previamente establecidas, para verificar la coincidencia entre las citas que la investigadora había destacado en cada una de ellas. Al ser las preguntas de las entrevistas tan específicas y relacionadas directamente con cada categoría, los comentarios destacados en las entrevistas, tanto por la investigadora como por la directora fueron semejantes. La diferencia solo estuvo en la extensión de cada cita.

3.9.4 Fase informativa

Consiste en la presentación y difusión de resultados, cuando se ha logrado una mayor comprensión del fenómeno, por medio de un informe cuya estructura y forma dependerá de las audiencias, que presente los datos sistemáticamente, ofreciendo un resumen de hallazgos y presentación de los resultados que apoyan las conclusiones (Monje, 2011).

En esta etapa se realizó la presentación de los resultados de manera sistemática, elaborando un informe de investigación a partir del trabajo interpretativo de los resultados según las categorías de análisis, en donde se describen detalladamente los hallazgos del estudio, se respaldan las principales conclusiones y se brinda las recomendaciones.

3.10 Consideraciones éticas

En este estudio se salvaguardaron los derechos, la dignidad y seguridad de las docentes participantes en las entrevista, por ello se realizó la revisión y seguimiento de los protocolos necesarios para mantener el anonimato, la confidencialidad de la información brindada por las participantes, asegurándoles discreción en cuanto al acceso a la misma.

Se les informó detalladamente los objetivos del estudio y se les aseguró no ser mencionadas o identificadas fácilmente por las personas que leerán el informe, para evitar

situaciones o consecuencias que puedan afectarles por los comentarios o información brindada. Ellas tuvieron acceso a un consentimiento informado (Apéndice D) donde se enfatizó en la confidencialidad y resguardo de la información aportada, la libertad para decidir su participación en el estudio, y se les aseguró que la información brindada sería utilizada para los efectos que corresponden a esta la investigación, y sus datos serían manejados con estricta confidencialidad y profesionalismo, por lo que sus identidades no serán reveladas en ninguna publicación relacionada con este estudio de investigación.

Capítulo IV. Análisis de resultados

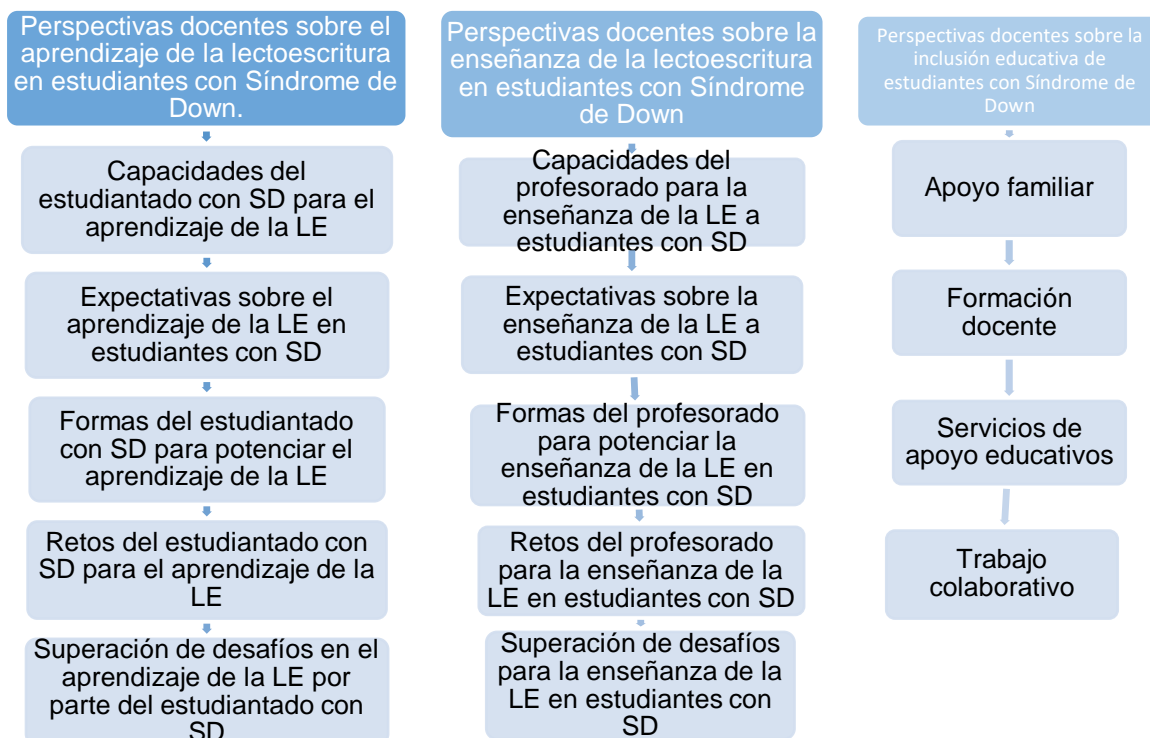
4.1. Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos del análisis de la información aportada por las nueve docentes de primer grado que participaron en el estudio. Con base en el análisis cualitativo de contenido de lo expresado por las participantes, se logró obtener la información respecto a las dos grandes dimensiones que se habían establecido a priori, a saber: perspectivas docentes sobre la enseñanza de la LE en la población con SD y perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la LE en la población con SD.

Sin embargo, se mantuvo una postura abierta hacia la posibilidad de que emergieran otras categorías de análisis producto de las vivencias de las personas docentes; y así sucedió, ya que surgió una tercera dimensión: perspectivas docentes sobre la inclusión educativa de la población con SD, que se consideró sumamente importante de incorporar en este estudio.

De esta forma, los resultados obtenidos de los análisis de las entrevistas se presentan organizados en tres grandes apartados, correspondientes a las dimensiones, cada una de ellas con sus respectivas categorías, tal y como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Dimensiones y categorías de análisis



Nota. Elaboración propia, 2022

4.1.1. Perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Síndrome de Down

Los procesos de inclusión educativa de la población con diferentes condiciones de discapacidad han generado desafíos al profesorado, quienes han tenido que modificar sus prácticas docentes para que la diversidad estudiantil pueda aprender. Un ejemplo de esto es la enseñanza de la LE, que se rige curricularmente por los contenidos establecidos de manera uniforme en el Programa de Estudio de Español (MEP, 2013), pero el estudiantado puede acceder a ellos según la pericia de la persona docente al diseñar actividades de

aprendizaje orientadas a la diversidad estudiantil pero que puedan atender también las particularidades de cada estudiante.

Sin embargo, existe un serio problema, el profesorado costarricense evidencia debilidades en el conocimiento de los programas de estudio, por lo que su actuar pedagógico podría estar influenciado por su propio sistema de creencias, el cual ha ido formando con base en las experiencias propias, la formación profesional recibida y las prácticas compartidas entre colegas docentes (Murillo *et al.*, 2018).

En el caso específico de la población estudiantil que presenta la condición de SD, las perspectivas del profesorado sobre su aprendizaje también podrían influir en la implementación exitosa del proceso de la LE, de ahí la importancia de estudiar estas perspectivas.

Del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a las nueve docentes de primer grado participantes, se obtuvieron cinco categorías respecto a las perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD, a saber: capacidades del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE, expectativas sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD, formas del estudiantado con SD para potenciar el aprendizaje de la LE, retos del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE y superación de desafíos en el aprendizaje de la LE por parte del estudiantado con SD. Los hallazgos se presentan a continuación.

4.1.1.1. Capacidades del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE. La LE representan un desafío importante para el estudiantado en general, es la tarea más compleja que realiza el cerebro durante la infancia, porque implica una serie de complejos procesos para su aprendizaje y las condiciones que cada niño o niña tiene para desarrollarlos no son

uniformes. Esta categoría se refiere al conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes que permiten el desarrollo de la LEI en estudiantes con SD.

Según Cuetos (2009), el aprendizaje de la LE en el estudiantado en general requiere de una serie de habilidades perceptuales como motricidad manual, percepción auditiva y visual desarrolladas, comprensión de conceptos de espaciotemporales, pensamiento lógico, lingüística comprensible, control emocional y adaptación escolar. En el caso de las personas estudiantes con SD, su desenvolvimiento a nivel intelectual y conductual podrían intervenir en la consolidación de estos aprendizajes.

Troncoso y Del Cerro (2009) mencionan que en las personas que presentan SD suelen apreciarse diferencias en los mecanismos de atención, los estados de alerta, la memoria, la percepción visual y auditiva, la velocidad en el procesamiento de la información, así como en el lenguaje expresivo; por lo que podría esperarse dificultades para el aprendizaje de la LE.

Las nueve docentes participantes hicieron referencia, cada una, de al menos uno de estos requisitos de la LE como comunes y necesarios también en la población con SD, además de cómo esta condición puede afectar el aprendizaje de la LE.

Tres docentes (D2, D7 y D8) se refirieron a las habilidades perceptuales. La D7 dijo que el estudiantado con SD debe tener “habilidad visual y auditiva a la vez. Que tenga esas dos habilidades” (D7, L5). La D2 se refiere a la dificultad en lograr la atención, al describir lo siguiente: “ahora sí, ya logré que se sentara, que me prestara atención, que participara de las dinámicas, de las actividades y por ahí empezar ya con lo que es el aprendizaje propiamente de lectoescritura” (D2, L17). Esta misma docente destaca además “la capacidad de retentiva, de reconocimiento” (D2, L17), como indicador para iniciar el proceso de la LE. Por su parte, la D8 hace referencia a los procesos de memoria cuando

dice que “uno no sabe cuánto es el tiempo de ellos de retener las informaciones nuevas, si las aprenden ahorita y las olvidan en una semana y hay que estar repitiendo constantemente” (D8, L11), “con ellos habría que estar en constante práctica, en constantemente repetición, no podés ver algo y luego dejarlo, porque no pueden acumular tanto” (D8, L14).

Por otro lado, casi la mitad de las docentes participantes (D1, D2, D6 y D8) se enfocaron en aspectos conductuales, más que en lo cognitivo, pues tienen la perspectiva de que para el abordaje de la LE en el estudiantado con SD es necesario trabajar primero el área conductual, específicamente aspectos como las habilidades sociales para relacionarse con otros, el seguimiento de instrucciones y el respeto de límites.

La D2 señala que, en “la parte conductual, es súper importante que ellos sepan regularse con los demás, digamos, que no sean chicos con ciertas alteraciones que les va a impedir a ellos mismos poder avanzar en el conocimiento” (D2, L16); mientras que la D6 opina que deben desarrollarse “las funciones adaptativas a nivel social, a nivel de límites” (D6, L19), enfocándose ambas en la adaptación social y la regulación de la conducta según patrones esperados en el ambiente escolar.

Las docentes D1, D8 y nuevamente D2, son más específicas porque afirman que, para que se dé el aprendizaje de la LE, el estudiantado con SD debe: “permanecer sentado, seguir reglas porque eso es crucial en un aprendizaje, por lo menos que sepa que debe llevar esas estructuras: que tengo que sentarme, escribir, copiar, producir, lograr algo” (D1, L10); “que me aguante la lección, por lo menos, es decir, no necesariamente sentado, pero que pueda mantenerse dentro del grupo, digamos, para poder realizar algo” (D8, L8); “yo no puedo pretender que un chico aprenda a leer y escribir, si él ni siquiera se puede quedar

sentado, si él no está como concentrado, cosas por el estilo, entonces hay que enfocarse más en esa línea primero” (D2, L17).

Lo anterior refleja la priorización y preocupación de algunas de las docentes por el manejo conductual dentro del contexto de aula y no por las capacidades intelectuales que se requieren para asimilar los procesos de aprendizaje de LE, desviando su atención hacia estereotipos relacionados con habilidades adaptativas, que en alguna medida pueden llegar a incidir en el proceso de mediación pedagógica, pero que no constituyen los elementos clave para el aprendizaje en general.

Por otro lado, cinco docentes (D1, D2, D4, D6, D9) coinciden en que una habilidad necesaria para el aprendizaje de la LE es el desarrollo de la motora fina, pues se relaciona directamente con la ejecución del trazo en la escritura. La D9 dice que se “necesita tener el dominio básico en coordinación visomotora, trabajar a nivel de motora fina” (D9, L5), opinión que comparte D1, quien afirma que “por lo menos tomar bien el lápiz, tener una motora que le ayude en cierto modo o una preparación desde el Kinder” (D1, L11). D2 dice que “la motora fina, que la tenga desarrollada” (D2, L18), D4 que “la motora fina, hay que desarrollársela desde preescolar” (D4, L15) y D6 dice que “necesitan toda la habilidad motora” (D6, L14).

Dos docentes manifestaron bajas expectativas sobre en el logro de la escritura a mano en estudiantes con SD. La D5 destaca la necesidad de brindar apoyos y alternativas a la escritura, pues indica que “cuando tenga que escribir en el cuaderno como tal, pienso que, si nos apoyamos en el caso mío, con la pizarra mágica, a trabajar mucho material concreto. Pero no lo enfrentaría a un cuaderno de caligrafía normal” (D5, L33). Por su parte, la D7 afirmó que “la escritura, pues sí es importante también, pero lo más importante es que él empiece a leer y que aprenda a escribir el nombre, es esencial” (D7, L8). En ambas se

percibe una desvalorización a la posibilidad de escribir y la priorización por el aprendizaje solo de la lectura.

En relación con los aprendizajes previos al primer año, la mayoría de las docentes participantes (D1, D2, D3, D5, D6 y D9) consideraron que para empezar el proceso de la LE con estudiantes con SD, es necesario que hayan concluido con éxito el programa de preescolar. Así lo afirma la D3, quien tajantemente dice: “que haya logrado ya todo lo de preescolar” (D3, L8); mientras que la D5 dice que haya recibido “toda la parte de aprestamiento. Que eso es básico, en un estudiante en general; y siento que también en la condición con Síndrome de Down” (D5, L17). La D1 señala que es importante “una preparación desde el Kinder” (D1, L11), y D2 indica “que para un primer grado ya ellos tienen que estar preparados en la parte de apresto” (D2, L16). Otras dos docentes fueron más específicas, pues señalaron algunos contenidos, como la D9 que dijo que debían tener “todo lo de preescolar, reconocimiento de vocales y de colores (D9, L5), y la D6 indicó que “las habilidades básicas arriba, abajo, ubicación espacial y la constancia en el trabajo” (D6, L14).

En relación con los factores lingüísticos, solo es mencionado por la D1 de manera superficial como un elemento a considerar en el aprendizaje de la LE, ella solo dice que deben tener “un lenguaje desarrollado” (D1, L11). Esto resulta curioso, pues las habilidades de expresión oral y el desarrollo del vocabulario son contenidos del programa de Español de primer grado, y precisamente dos de los aspectos en los que hay mayor compromiso en el estudiantado con SD.

En cuanto a la conciencia fonológica, que es predictor importante para la adquisición de la LE, ya que el “entrenar la atención hacia los fonemas es una preparación muy valiosa para lograr lectores eficaces” (Dehaene, 2015, p. 45), y es ampliamente considerado en el

programa de estudios de preescolar y en el de primer año, ninguna de las docentes hizo referencia explícita a ella. Esto resulta preocupante, pues Lavra-Pinto *et al.*, (2014) afirman que en la mayoría de los niños con Síndrome Down la capacidad cognitiva general, las competencias lingüísticas expresivas y receptoras y la conciencia fonológica se encuentran entre los mejores predictores de la competencia lectora.

De lo expuesto anteriormente por las docentes, se extrae de manera general que ellas consideran posible el aprendizaje de la lectura en el estudiantado con SD, mas no se perciben convencidas de que puedan adquirir la capacidad de escribir. Comparten la opinión de que esta población estudiantil necesita las mismas capacidades y requisitos cognitivos de la LE que el estudiantado promedio, a saber: desarrollo de la motricidad fina, atención, concentración, memoria, retentiva percepción visual y auditiva. Sin embargo, opinan que lo esencial antes de empezar a enseñarles a leer, es que tengan habilidades sociales, autorregulación de la conducta, respeto de límites, mantenerse sentado y seguimiento de instrucciones. También coinciden en que es necesario que cursen previamente el Preescolar para que adquieran ahí las habilidades perceptuales previas al aprendizaje de la LEE.

4.1.1.2. Expectativas sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD. Este aspecto se refiere a la opinión, idea o concepto que tienen las personas docentes sobre el aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD, y resulta uno de los más relevantes para el estudio, pues, como señalan Muñoz *et al.*, (2015) el nivel intelectual de la persona estudiante condiciona las posibilidades y límites de aprendizaje, omitiendo el potencial que podría desarrollar y determinando ciertas respuestas educativas por parte del profesorado.

Las docentes entrevistadas manifiestan diversas posturas respecto a las expectativas del aprendizaje de la LE en las personas estudiantes con SD.

Por un lado están tres docentes (D1, D6 y D7) que aseguran que estas personas tendrán serias dificultades para lograr completar el proceso de la LE en los dos primeros años escolares, y lo que pueden lograr es una LE instrumental. La D7 afirma que “en un primer grado, creo que no lo logra, tal vez él pueda avanzar o ella en segundo, tercer grado. Sí le va a costar lo que es la lectura de palabras y oraciones, tal vez las vocales, las sílabas que estamos estudiando, sí las pueda reconocer” (D7, L9); expectativa que comparte la D1, quien señala que “tal vez en tercero o cuarto grado logre leer y escribir, por lo menos lo básico” (D1, L 9). En el caso de la D6, hizo referencia a una experiencia que tuvo con un estudiante con SD mencionando, “fue complicado, él aprendió muy poco” (D6, L3).

Por otro lado hay dos docentes (D2 y D5) que son más pesimistas, pues señalan que por la condición intelectual de la persona con SD, difícilmente aprenderán a leer y escribir. La D2 afirma que “no es lo mismo que usted trabaje con chicos en una condición, digámoslo así, normal o regular a tener otras dificultades ahí de por medio” (D2, L2), y agrega “entonces te toca a vos venir y hacerle todas las adecuaciones, hacerle todo el empuje para que el chiquito pueda salir y sabes que no lo va a lograr y no porque uno sea pesimista, sino que es una realidad” (D2, L8). La D5 indica que “saber que tiene que hacer mayúsculas, que tienen que dejar espacios, que tienen que poner minúsculas, todas estas cosas, es que yo pienso que un niño con una condición como Síndrome de Down, pues no estaría en este proceso de lectoescritura” y agrega “por lo menos pueda firmar, que se pueda defender él con la escritura del nombre” (D7, L8).

Pero en el grupo entrevistado, hay quienes tienen una expectativa positiva hacia el logro de la LE en el estudiantado con SD (D3, D8, D9), como se puede ver en las siguientes citas. La D8 menciona que la meta sería “lograr que se comunique de forma escrita” (D8, L18), perspectiva compartida por la D9 quien comenta que “mis expectativas serían que él pueda

aprender a leer y escribir la idea es que él pueda dominar la lectura y escritura” (D9, L16). Por su parte, la D3 dice que “yo lo visualizo como igual que todos que sí lo va a lograr va a empezar igual que el resto” (D3, L9).

De los hallazgos expuestos, se puede decir que en las docentes participantes hay discrepancias con respecto a las expectativas de logro de la LE en los escolares con SD, surgiendo tres grupos de opinión. El primero piensa que el proceso puede ser lento, requerirá de ajustes y no se logrará en el primer año, sin embargo, reconocen que si se respeta el ritmo en el aprendizaje del estudiantado, lo podrán lograr al terminar el I ciclo. El segundo no cree que esta población sea capaz de aprender a leer y escribir, más que de una forma instrumental, por lo menos del nombre, las vocales y algunas palabras. El tercero es más optimista, pues no visualizan obstáculos para que esta población con SD pueda aprender la LE.

Las expectativas de este último grupo resulta un avance importante en la atención al estudiantado con SD, porque se observa el reconocimiento de las capacidades, más allá de las limitaciones, identificando un potencial para el aprendizaje que se desarrollará en la medida en que las docentes brinden las oportunidades adecuadas y busquen las estrategias de enseñanza acordes a sus características. Angulo *et al.*, (2008) afirman que “No hay alumnos ni alumnas con S.D. incapaces de aprender, sino más bien métodos inadecuados para enseñar” (Angulo, 2008, p.9).

Sobre el tema de las expectativas de logro del estudiantado con SD Angulo *et al.*, (2008) señala:

Es necesario creer en sus capacidades y posibilidades de aprendizaje, valorar positivamente los éxitos conseguidos y transmitir esta confianza a los compañeros y compañeras del aula. Si no creemos en sus capacidades no les proporcionaremos

oportunidades reales de aprendizaje. Cada alumno o alumna responde según las expectativas y confianza que se pone en él o en ella. (p. 40)

En este sentido, si el profesorado percibe pocas capacidades por parte del estudiantado con SD para el logro del proceso de la LE, le será difícil hallar estrategias que le permitan potenciar las habilidades necesarias para alcanzarlo, respetando sus formas y ritmos de aprendizaje. Por lo que empezar con una actitud positiva enfocada hacia el éxito, permite al profesorado en general hallar el norte para encaminar a sus estudiantes hacia el desarrollo de habilidades dentro de un contexto inclusivo.

4.1.1.3. Formas del estudiantado con SD para potenciar el aprendizaje de la LE. El aprendizaje de la LE requiere no solo de la aplicación de una metodología específica por parte de la persona docente y el desarrollo de habilidades previas por parte de la persona estudiante con SD, sino de otros aspectos que potencien la adquisición de la LE en esta población estudiantil. Con respecto a esta categoría, se refiere al conjunto de acciones que realiza el profesorado de primer grado encaminadas a estimular el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD.

Ante la pregunta relacionada con este aspecto, las docentes coincidieron en que un elemento primordial es la motivación y el interés del estudiantado con SD por aprender, la cual inicia con su intención de estar en la escuela, pues como afirma la D4, el estudiantado con SD debe “querer estar en las aulas, querer estar en una escuela, querer aprender. Porque hay niños que no quieren aprender. Debe estar motivado el niño” (D4, L14).

Las docentes D1 y D2 consideran que, si la persona estudiante con SD no desarrolla la motivación por aprender, pueden responder de manera negativa al proceso de formación y rechazar al grupo de pares, a la persona docente y a la escuela en sí. La D1 afirma que hasta “se puede frustrar, se puede sentir mal, puede sentir desánimo, desagrado hacia la

institución” (D1, L16), y ella agrega que “cuando les atrae algo puede que sí, pero sí de lleno no les llama la atención la escuela, puede ser un poco más difícil, más desgastante para un docente poder lograr desarrollar esa atención” (D1, L12). La D2 agrega que “mostrando incluso conductas poco favorecedoras para su aprendizaje, como la rebeldía, el ya no querer hacer nada, el negarse a seguir... entonces voy a molestar, me voy a levantar, voy a canalizar todo por otro lado” (D2, L21).

Las docentes D1, D2 y D7 comentan que una de las formas para canalizar la motivación y ayudarle al estudiantado con SD a interesarse en su propio aprendizaje es indagando desde los primeros momentos de esta persona en la escuela sobre sus gustos para poder captar su interés. Para estas docentes mostrar empatía, interés y respeto por las preferencias del estudiantado constituye una estrategia efectiva para conectar emocionalmente con las personas aprendices.

La D7 manifiesta “que encontremos cuáles son los gustos que él tiene, algún detalle, alguna cosita que uno diga, ese gusto es el que nos va a facilitar el poder ayudarle más, para motivarlo” (D7, L31) y de ahí poder partir hacia la meta de la LE. La D1 dice: “Siento que el gusto, o sea, como el placer, como encontrarle ese clic que diga ¡Uy me gusta! Y si hay algo que le llame la atención, si son animales, o ir a la biblioteca, si le gusta un libro, preguntarle ¿qué quieres leer?, no es fácil, pero tal vez encontrarle ese gusto, esa fascinación, lograr engancharlo” (D1, L24). Por su parte, D2 afirma que la motivación se alcanza “utilizando diferentes estrategias que sean atractivas” (D2, L19)

Estas perspectivas sobre la motivación son congruentes con lo expuesto por Cortez *et al.*, (2013) quienes consideran que el profesorado plantea las estrategias para el aprendizaje, “en torno a los intereses y necesidades de los alumnos como forma de contribuir a su

desarrollo afectivo y social. Los profesores creen que esto genera mayor motivación por parte de los estudiantes, por consiguiente, mayor participación” (p. 106).

Además de la potencialización del aprendizaje del estudiantado con SD mediante el desarrollo de la motivación e interés por la escuela y el estudio, las docentes entrevistadas consideran que a través del apoyo y la aceptación por parte del grupo de compañeros, porque esto les permitirá sentirse seguros para enfrentar las demandas escolares.

Esto lo dice la D4 quien ha tenido dos experiencias con esta población en diferentes edades, menciona que el sentir el apoyo del grupo de iguales y un clima de aula acogedor es clave para iniciar el proceso: “Teníamos veinte chicos con él, pero lo incluyeron muy bien, todos los demás chicos lo incluían súper bien, lo cuidaban a la hora de recreo, salían a jugar con él y me ayudaban cuando se escapaba, porque a veces daba uno media vuelta y ya no estaba. Pero sí, sí hubo un apoyo muy bueno, tanto de los padres, como los chicos” (D4, L9).

Las docentes D3 y D5 comparten la perspectiva de que el establecimiento de relaciones sociales cálidas, de acompañamiento y cooperación entre pares permite que el estudiantado se “sienta a gusto, que esté bien en un ambiente adecuado” (D3, L4) lo que afianza la seguridad sobre su propia capacidad para enfrentar el proceso de la LE, “creando en él autoconfianza, para poder responder y ve que puede hacerlo igual que los demás” (D5, L21).

Como se puede observar en las respuestas de las maestras, la potencialización del aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD va, desde la motivación intrínseca y el interés personal por asistir a la escuela y aprender hasta el apoyo y aceptación que sienta por parte de sus pares. Sin embargo, la clave sigue estando en manos del profesorado, porque depende de ellos el ofrecer alternativas de aprendizaje interesante que logren la

motivación y despierten el interés en el estudiantado con SD, además de propiciar experiencias de aprendizaje que favorezcan la inclusión plena de esta población con sus iguales.

4.1.1.4. Retos del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE. Un reto es una situación difícil o desafiante con la que alguien se enfrenta, y en este apartado se refiere a lo que puede resultar difícil para que el estudiantado con SD pueda aprender la LE.

En las entrevistas se obtuvo un listado de retos mencionados por las docentes de primer grado, los cuales se agruparon según las coincidencias en sus comentarios o el aspecto destacado por alguna de ellas.

Está el reto relacionado con las capacidades cognitivas, específicamente con los períodos de atención y concentración de esta población estudiantil. La D3 afirma que es posible que la persona estudiante con SD “no logre el período de concentración, la atención necesaria, o que sea muy corto” (D3, L10), y la D6 narró que “tenemos varios que son completamente dispersos” (D6, L12).

El proceso de transición entre el preescolar y la primaria es el desafío que mencionan las docentes D4 y D6, pues señalan que hay diferencias entre las actividades que se realizan en uno y otro nivel educativo. La D4 dice que “ellos vienen de un proceso de pasar de preescolar, de jugar, de interactuar con plastilina” (D4, L10), y D6 indica que “los niños quieren seguir como en preescolar, se cansan a nivel motor” (D6, L13), por lo que debe existir un período de ajuste. En este sentido las estrategias que las docentes puedan implementar para hacer este proceso más sencillo para el estudiantado con SD harán la diferencia.

La adaptación del estudiantado con SD a su grupo escolar lo destaca como reto otras docentes, como la D4 quien dijo que “el reto más grande es poder encajar con los demás

chicos. También el ver que sus compañeros puedan avanzar más que él” (D4, L23); y la D5 afirmó que “un reto para ellos podría ser la adaptación al grupo (...) esto influye también en todo lo que es la autoconfianza en ellos, la motivación o iniciativa. Entonces, el estudiante se siente un poquito cohibido, tímido por lo que puedan decir los nosotros o se burlen de él” (D5, L23).

Y es que algunas de las docentes piensan que el trato que el grupo de pares pueda darle a la persona estudiante con SD puede afectarles emocionalmente, porque, como afirma D7 “en un aula regular hay de todo, hay niños que comprenden, hay otros niños que son burlones, hay otros niños que no van a entender lo que él necesita y otros que lo despreciarán” (D7, L17); esto puede hacer que la persona estudiantes con SD, según la D9 “se sienta distinto” (D9, L18) y que “tenga un nivel de frustración y detone fácilmente. Y que detone, ya sea en agresividad o que detone en decir del todo, no quiero trabajar o que detone en ponerse a llorar, que quiera salirse del aula constantemente” (D9, L9), porque, como afirma la D4 “ellos son conscientes al verse diferente a los demás” (D4, L23).

Otro de los desafíos que las docentes mencionan es la necesidad de demanda de atención individualizada o de cercanía física que pueda requerir el estudiantado con SD para el desempeño de sus labores escolares, ya que manifiestan que por la cantidad de matrícula y la diversidad estudiantil, será difícil lograr el trabajo independiente en el aula. La D1 señala que “no solamente voy a ser yo el que voy a estar ahí, sino que va a haber otros, tal vez con problemas de conducta o lo que sea, que va a ameritar que no me pongan la atención que necesite” (D1, L14), y agrega que será difícil atender a “todos con sus necesidades, porque todos los niños tienen sus necesidades” (D1, L23). La D5 hace referencia a que debido a los procesos de inclusión, la diversidad del grupo es tan grande que las interacciones dentro del aula se hacen complejas, pues “no solamente en la condición de Síndrome de Down,

también tenemos condiciones de estudiantes que andan en silla de ruedas, con parálisis cerebral” (D5, L12)

La comunicación es un reto mencionado por solo una docente, la D7, quien señala que “tal vez los compañeritos no le van a entender lo que él quiere decir” (D7, L16) perjudicando su desempeño en las dinámicas grupales que involucren la expresión oral.

Según las perspectivas de las docentes participantes descrita anteriormente, existe una variabilidad en los retos que puede enfrentar la población estudiantil con SD para el logro de la LE, que involucra los aspectos cognitivos, el proceso de transición del preescolar a primaria, la comunicación, la demanda por una atención individualizada y la adaptación o ajuste al grupo de pares, pues los grupos escolares pueden rechazarles por su condición de SD. Sin embargo, Sirlopú *et al.*, (2014) afirman que a partir de estudios con niñez que se desarrolla en ambientes inclusivos, se ha visto que la vivencia de experiencias cercanas, contactos frecuentes y amistosos con personas con SD, pueden contribuir en la reducción de los prejuicios e incrementar las actitudes positivas hacia el estudiantado con esta condición.

4.1.1.5. Superación de desafíos en el aprendizaje de la LE por parte del estudiantado con SD. Este aspecto tiene que ver con las acciones que realiza el estudiantado con SD para contrarrestar los desafíos ante el proceso de aprendizaje de la LE.

Algunas de las docentes consideran que es esencial que exista un interés personal y genuino por parte de la persona con SD hacia el aprendizaje de la LE y que el profesorado debe demostrar su apoyo mediante frases de aliento y el lenguaje gestual (sonrisas, guiños). La D4 menciona: “siento que es mucho poner de su parte, del estudiante, porque a veces hay estudiantes que, aunque tienen Síndrome de Down siguen adelante y hasta más, que se esfuerzan y lo ven como un desafío y lo logran” (D4, L31). La D2 dice que el papel de la

docente de primer grado es apoyar a la persona estudiante con SD para que logre seguir y salir delante, por lo que tiene la gran tarea de conseguir que “se enamore del sistema” (D2, L19), lo cual se logra al decirle “mi amor, sí podemos, vamos a intentarlo, busquemos otras opciones” (D2, L22).

Otras docentes mencionan que el elemento clave para que el estudiando pueda superar los retos que implica el aprendizaje de la LE es el apoyo que recibe de su hogar; sin embargo, concuerdan en que, lamentablemente, sus familiares son los que presentan bajas expectativas respecto a la capacidad de aprendizaje de sus hijos e hijas, pues, como afirma la D4, suelen decir: “no, no él no puede pobrecito” (D4, L31). La D6 subraya que las familias no comprenden que el estudiantado con SD debe esforzarse en clase, pues en la casa no se les exige, porque se observa que en ellos que “en mi casa me hacen la tarea, y en mi casa me hacen, me hacen, me hacen todo y todo es permitido y en la escuela no” (D6, L42), y agrega que “la idea es que viene a compartir, pero también viene a trabajar” (D6, L33), insiste en la necesidad de que a este estudiantado se le exija igual que al resto en la clase, de esta manera que perciba que su trabajo también es importante, que tiene desafíos por enfrentar y se motive al esfuerzo.

Otras percepciones docentes sobre la superación de desafíos se relacionan con el tema de la participación igualitaria. Las docentes D2 y D4 apuntan que es necesario que el estudiantado entienda que no está siendo excluido, por lo contrario debe sentir que puede “hacer lo que los demás hacen, el no sentirse diferente” (D2, L26), para lo cual es importante tomarlo en cuenta en todas las dinámicas del grupo, “incluyéndolo en todas las actividades que se hagan tanto dentro y fuera de la institución, con actos cívicos, aquí en el aula” (D4, L25).

Dos de las docentes destacan la necesidad del trabajo colaborativo entre pares como estrategia para la superación de los retos en el aprendizaje de la LE. La D9 afirma que “sensibilizando a los compañeros, de que ellos tienen que ser parte del proceso de él. De que no podemos dejarlo solito, porque van a haber momentos en que el niño va a acertar y van a haber otros en los que no, y necesitamos estudiantes que lo hagan sentirse seguro (D9, L23). La D8 refuerza esta idea al decir que “siempre pensamos que nosotros tenemos que hacer que el niño entre y encaje, pero debemos trabajar también con los otros niños en como los manejamos, como les enseñamos la parte de que hay que comprender, porque también los demás niños a veces son parte de la construcción del conocimiento de los demás... (D8, L20).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se extrae de esta sección que en general las docentes participantes no aluden a estrategias específicas para afrontar los retos en el aprendizaje de la LE, sino que concuerdan en cuatro aspectos clave para que el estudiantado con SD enfrente los desafíos ante el aprendizaje de la LE: el interés personal, el apoyo de la familia, la participación igualitaria en el aula y el trabajo colaborativo entre pares.

4.1.2 Perspectivas docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con Síndrome de Down

Es innegable que la responsabilidad de la enseñanza de la LE recae directamente en el profesorado, quien es el actor clave en la implementación de estos procesos en el ambiente educativo, y quien se supone, cuenta con las habilidades personales, los conocimientos teóricos, la formación pertinente, la actitud, la vocación y la disposición para poner en marcha todas las acciones necesarias para que la población estudiantil en general, alcance de manera exitosa la meta de lectura y la escritura.

Actualmente el profesorado tiene la gran tarea de aplicar estos procesos de forma común a toda la diversidad del estudianto, respetando y valorando las diferencias individuales de aprendizaje, mediante prácticas innovadoras que respondan al enfoque de la Educación Inclusiva.

En este apartado se invitó a las docentes participantes a reflexionar sobre las habilidades, las capacidades, los saberes y las herramientas que creen se requieren para implementar con éxito el proceso de la LE con la población con SD en un contexto inclusivo, así como los retos y necesidades que consideran se podrían enfrentar durante su abordaje.

De la información obtenida se establecen las siguientes cinco categorías para el análisis de la información: capacidades del profesorado para la enseñanza de la LE en estudiantes con SD, expectativas sobre la enseñanza de la LE al estudiantado con SD, formas del profesorado para potenciar la enseñanza de la LE en estudiantes con SD, retos del profesorado para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD y la superación de desafíos para la enseñanza de la LE en esta población estudiantil en particular.

4.1.2.1. Capacidades de profesorado para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD. La forma en que el profesorado media el conocimiento a sus estudiantes depende de las capacidades y herramientas que posea para desarrollar su labor. En este sentido, el creer tener la preparación adecuada para trabajar con la población con SD es fundamental, por lo que esta categoría hace referencia al conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes que el profesorado de primer grado considera que permiten la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.

Al consultarles al respecto, las docentes participantes coincidieron en tres grandes categorías: la formación académica, la disposición hacia el trabajo con estudiantes con SD y el apoyo individualizado en el contexto de aula para la implementación de la LE.

Todas las docentes, sin excepción, hicieron referencia a un factor común: la formación profesional o académica, pues manifestaron como prioridad el contar con capacitación actualizada sobre la enseñanza de la LE y sobre las características de aprendizaje de las personas con SD, como un elemento indispensable para poder ofrecer una enseñanza de calidad, con bases sólidas que les permita responder a sus necesidades específicas de aprendizaje.

La D6 dijo tajantemente: “empezando con la formación de nosotras las docentes” (D6, L20); la D3 dijo que “ahorita yo no me siento con las herramientas necesarias” (D3, L7) por lo que “primero que nada tendría que tener capacitación” (D3, L2). La D5 expresó que “no tengo el conocimiento de capacitaciones para Síndrome de Down, de cómo enseñar a un Síndrome de Down, nos falta mucha capacidad en esa área” (D5, L41). La D1 menciona “como docente, yo estudié educación, pero no estudié Educación Especial” (D1, L28), lo que secunda la D4, “hay que tener conocimientos en enseñanza especial, yo soy educadora de preescolar y de primaria, pero a nosotros no nos dan bases para trabajar a un niño de enseñanza especial (D4, L12). La D8 indica que “una persona de Educación Especial son las personas que saben, por lo menos ya tienen mucho más experiencia que uno” (D8, L5). La D7 dice que el personal docente de primer grado necesita “tener una preparación un poquito actualizada, sobre cómo enseñar a un niño con una necesidad especial” (D7, L3).

Por tanto, la preocupación principal de este grupo de docentes se centra en su carencia de información y formación sobre las características de aprendizaje y el funcionamiento a nivel social de las personas con SD, debido a su escasa experiencia trabajando con esta población. Cabe recalcar que, aunque varias aseguran que dentro de sus centros educativos han tenido estudiantes que presentan esta condición, no les ha correspondido a ellas ser sus

docentes, únicamente dos de las nueve maestras participantes han tenido la experiencia a nivel personal.

Para las personas estudiantes con SD, aprender a leer y escribir no es diferente que el resto, por tanto la creencia que manifiesta el grupo de docentes respecto a la necesidad de una formación específica para enseñar a leer y escribir a esta población es incorrecta, ya que se deben desarrollar los mismos procesos y habilidades que el resto del estudiantado.

El segundo elemento que consideraron algunas docentes (D1, D2, D4 y D9) como necesario para enseñar a leer y escribir a las personas estudiantes con SD es la disposición, la actitud positiva, el amor al trabajo o la vocación. Destacan la “paciencia” (D1, L3 y D2, L27) como la capacidad de espera, para encontrar poco a poco las mejores opciones para el proceso de la LE, sin prisa y al ritmo del estudiantado, como lo dice la D4 “hay que tener mucha paciencia, tolerancia, amor por lo que se hace; porque ellos lo necesitan. Necesitan paciencia y hacerlo poco a poco, ellos necesitan como que uno vaya poco a poco con ellos, porque los cambios también se ven poco a poco. (D4, L13).

La D1 considera que la falta de formación en la atención de estudiantes con SD se subsana con vocación, motivación y entrega por parte del profesorado: “Yo no estudié Educación Especial, pero me ha tocado, a brincos y a saltos, amoldarme a muchas cosas, y eso es aprender también y cogerle amor, aunque el chiquito tenga sus condiciones, uno ahí va con todo el amor y todas esas cosas y uno trata y hace el esfuerzo y se motiva con esos pequeños logros que va viendo cada día. (D1, L30)

Esta forma de pensar de la D1 es reconocida como favorecedora en el contexto de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva por Muñoz *et al.*, (2015), quienes señalan que cuando la relación interpersonal entre docente-estudiante es considerada importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje, se observa motivación, una actitud positiva y

disposición por parte del profesorado, implementando estrategias no solo en el dominio cognitivo, sino también en el afectivo y social.

Como tercer elemento deseable para implementar el proceso de LE en población con SD es la atención individualizada. Las docentes D3 y, D6 y D8 mencionan que para poder dar una atención adecuada se debe reducir la cantidad de estudiantes por clase, ya que los grupos grandes no favorecen la atención que necesita la población con SD. La D3 dice que lo apropiado es “que el grupo tenga una cantidad no numerosa, para poder atender a todos, porque lo importante es atender a todos con calidad. Teniendo un chico con Síndrome de Down dentro del grupo calculo que con unos quince estudiantes máximo” (D3, L2). La D6 coincide al decir que “necesitamos menos estudiantes en las aulas (D6, L7), es que es otra cosa, usted se puede enfocar a los cuadernos, a guiarlos” (D6, L9). La D8 brinda incluso un aproximado de estudiantes por grupo, pues dice, “si a mí me van a dar un niño con una condición así, que no me pase el grupo de 14 chiquitos, y aun así eso se me va a dificultar igual (D8, L25),

La reducción en la matrícula por aula recae, según las docentes, en la necesidad de brindar atención personalizada a la población, tal como lo dice D1 “es importante esa atención individual, solo para el niño, porque no, la docente de grado no puede lograrlo al cien por ciento, tener el tiempo para ese estudiante (D1, L14). Esto es recalado por la D8, al mencionar: “por supuesto, cien por ciento atenciones individuales” (D8, L, 10) y por la D7, “él necesita mucho apoyo individual. Sí el apoyo individual es fundamental para él” (D7, L30).

A pesar de que el sentir de las docentes es que la calidad va de la mano con la atención individualizada, el enfoque actual de la Educación Inclusiva promueve lo contrario, que las necesidades específicas del estudiantado con alguna condición de discapacidad sean

atendidas dentro del contexto de aula, con el grupo de pares y mediante el Diseño Universal de Aprendizaje-DUA (MEP, 2018). Sin embargo, algunas de las docentes no están de acuerdo con esta posición, como en el caso de D1 que dice: “hoy el Ministerio, y parte de lo que es la enseñanza, nos recomiendan utilizar el DUA, entonces parte del planeamiento, lo que sea en la clase tiene que ser generalizado” (D1, L4). La D2 indica: “es que yo siento que esos chicos, él y todos los chiquitos de inclusión, son chicos que necesitan una atención individualizada y por más que yo quiera, por más que yo trate ni siquiera el sistema me lo permite. No hay tiempo en primero y segundo, a usted le dicen que tiene que ver toda la materia igual y adaptársela, pero entonces, en qué momento le vas a dar lo que él necesita (D 2, L14).

Esto pone de relieve la política educativa costarricense, la cual recomienda un ambiente inclusivo para la atención a la diversidad, que favorezca el acceso universal y la educación de calidad desde una maya curricular homogénea, pero flexible, implementando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permitan responder a la diversidad del estudiantado, desde la implementación de estrategias innovadoras y una mediación pedagógica que facilite las prácticas inclusivas.

4.1.2.2. Expectativas sobre la enseñanza de la LE a estudiantes con SD. Esta hace referencia a la opinión, idea o concepto que tienen las personas docentes sobre su capacidad para la enseñanza de la LE en estudiantes con SD.

En general, las docentes entrevistadas manifestaron que el enseñar a leer y escribir a una persona estudiantes SD lo asumirían como un reto, como un desafío, como una motivación, tratando siempre de respetar su ritmo de aprendizaje.

La D2 indica que la meta del profesorado a cargo de primer grado debería ser “darles la oportunidad y tratar de adaptarnos a su ritmo y a sus capacidades, pero nunca dejar de

intentarlo, sino que ellos sigan” (D2.L24), y ella agrega: “sí me gustaría salir al final de año y decir lo logré” (D2, L7). La D7 asegura que es fundamental que el profesorado lo asuma con buena actitud, “lo voy a tomar de una forma positiva, como un reto, que lo voy a poder lograr, tengo la capacidad para hacerlo y lo voy a lograr” (D7, L26). Para la D3, “El reto sería eso, que el niño aprenda a leer y escribir” (D3, L5); la D8 dice: “mi motivación sería lograr que se comunique de forma escrita” (D8, L18), mientras que Di afirma que “eso es un éxito para uno como profesional” (D1, L23).

Una de las docentes lo enfoca desde el crecimiento profesional, señalando: “me gustaría tener la experiencia de tener un niño con Síndrome de Down, no solo de que me guste, sino que sería un reto. (D9, L28) “y uno aprende más de las situaciones complicadas. Es lo que más le va dejando a una, porque con los años una recuerda... aquel estudiante, como me costó, pero lo logré” (D9, L32).

También consideran que sus expectativas influyen en el desempeño del estudiantado en general y que todos los logros que alcancen sus estudiantes les permiten sentirse satisfechas con su labor docente. Así lo recalca la D9: “La motivación sería lograr que él lea y escriba. De hecho con un estudiante regular, cuando ya empiezan a leer y escribir es una satisfacción grande, a pesar de tener tantos años ya de dar primero, siempre es la misma satisfacción y con un estudiante con necesidades educativas especiales, yo pienso que la satisfacción debe ser el doble” (D9, L27). Las docentes D4 y D6, quienes han sido maestras de estudiantes con SD, comentan que uno de los aprendizajes que les dejó la experiencia es corroborar que esta población estudiantil “sí lo puede lograr hacer, pero lo obliga a uno a sacar de la manga estrategias (D4, L33), mientras la D6 asegura de que tener nuevamente “un estudiante con Síndrome de Down, aplicaría el proceso igual que con todos” (D6, L15).

De las manifestaciones descritas anteriormente, se puede decir que a pesar de que las docentes manifiestan debilidades en su formación profesional para asumir la enseñanza de estudiantes con SD, se percibe una actitud de autoconfianza al dirigir sus expectativas hacia el logro y superación personal, confiando en su propio potencial.

Sin lugar a duda, el reto de la LE obliga a las docentes a potenciar sus propias habilidades y capacidades, a retomar lo que han aprendido de la experiencia y a refrescar los saberes adquiridos en su proceso de formación. Todos estos componentes les permiten contar con un abanico de oportunidades para innovar, crear, construir y diseñar nuevas estrategias que lleven a sus estudiantes al éxito en el proceso de la LE.

4.1.2.3. Formas del profesorado para potenciar la enseñanza de la LE en estudiantes con SD. Este aspecto se refiere al conjunto de acciones encaminadas a lograr la enseñanza de la LE en estudiantes con SD. Para el análisis de esta sección, se decidió clasificar las diferentes estrategias y acciones mencionadas por las docentes como formas que podrían potenciar el aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD según dos criterios: las estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza propiamente dicho y las que se relacionan con las habilidades que se deben desarrollar en el estudiantado durante la enseñanza.

Las estrategias que tienen que ver con el proceso de enseñanza se describen en la siguiente secuencia: diagnóstico inicial, seguimiento, materiales, tecnología y métodos de enseñanza.

Destacan como punto clave el diagnóstico inicial. La mayoría expresa que se requiere de una evaluación que permita determinar habilidades y destrezas que posee el estudiante y áreas por trabajar y fortalecer, para partir de un conocimiento claro. No solo de su desempeño escolar, sino también de sus gustos y preferencias. Así lo explica la D5,

“primero que nada hay que hacer un diagnóstico, para ver qué tanto puede ofrecer el estudiante. Para nosotros como docentes, saber a partir de dónde empezar a darle los apoyos, dependiendo de lo que domina y lo que no domina” (D5, L4). La D9 dice que “primero tendría que ver los conocimientos previos que el estudiante trae” (D9, L7), y agrega que “determinaría cuáles son sus habilidades y de ahí cuáles van a ser las debilidades o las barreras que el niño pueda presentar. Para tratar de ver si éstas pueden modificarse (D9, L10).

Una de las docentes menciona que no solo la evaluación diagnóstica es importante, sino que una estrategia para potenciar el aprendizaje es el seguimiento, es decir, “evaluarlo cada cierto tiempo, para darme cuenta, realmente que es en lo que estamos mal. Y si yo como docente necesito hacer unos ajustes para poder encaminarlo un poquito más” (D1, L19). En este sentido la D8 menciona que el seguimiento permite “retomar hasta que usted esté segura y vea que sí, que ya lo dominó, reconoció equis cantidad de palabras o ya pudo formar oraciones con 2 o 3 palabritas y ya lo logramos entonces ir aumentando” (D8, L14), como una forma de monitorear el proceso de aprendizaje del estudiantado, pero también como una herramienta para la toma de decisiones por parte de la persona docente.

Como parte del seguimiento es el mantener el mismo profesorado al menos hasta tercer grado, pues, como dice D4: “en todo estudiante es bueno que siga el proceso, por lo menos primero, segundo y tercero con una misma docente. Porque ellos todavía están pequeños, en tercero todavía están pequeños y ese cambio a veces los chicos les afecta mucho, pero en general yo siento que sí debería seguir como una línea de un mismo profesor” (D4, L36).

En general, las docentes concuerdan en que el uso de materiales concretos podría incrementar las posibilidades de que los estudiantes desarrollen algunas capacidades, por ejemplo, mencionan el uso de plastilina para moldear las letras, de objetos en miniatura, de

letras tangibles, así como el uso de apoyos visuales como imágenes. La D5 acentúa en “la importancia del material concreto para ellos, yo siento que un estudiante que tenga alguna condición, independientemente que sea Síndrome Down o no, tenemos estudiantes con rezago y con ellos se utiliza mucho lo que es el material concreto” (D5, L25) “así como apoyarse en imágenes que el estudiante reconozca” (D5, L3).

La D7 explica de manera detallada cómo, a través de materiales concretos se puede trabajar la lectura: “por ejemplo que vamos a empezar la /a/. Y, que entonces el traiga de la casa, un avioncito o algún juguetito que él lo relacione con las vocales, que esto es con lo primero que se empieza. Y ya después más adelante con la /p/ que traiga algún dibujito de un perro o algún dibujito que a él le gusta” (D7, L7).

Las docentes D6, D7 y D9 mencionan además que un aliado para trabajar los procesos de LE y captar el interés de sus estudiantes es “tratar de utilizar las herramientas tecnológicas” (D9, L15), con el uso de “vídeos, canciones, las canciones les ayudan mucho a ellos en lo que es auditivo” (D7, L6). La D6 narra: “yo les proyecto una hoja como que si fuera la hoja del cuaderno y ahí es donde yo tal vez voy escribiendo para que ellos se vayan guiando, entonces facilita mucho el proceso” (D6, L 16) haciendo referencia al modelado con uso de dispositivos tecnológicos como una forma también de propiciar el aprendizaje.

Sobre los métodos de lectura que utilizan las docentes, aunque no se les consultó directamente por el que utilizan, coinciden en el uso de alguno de enfoque fonológico. La D1 dice que “vamos viendo cada letra de nuevo y los sonidos” (D1, L20), la D5 afirma que “es mejor, a mi criterio, que se le enseña al estudiante el fonema con todas las vocales” (D5, L28), La D6 indica que “yo voy con sílabas compuestas, con todos” (D6, L13), la D7 afirma que usa “el método silábico, él para mí es el mejor, es el que utilizo” (D7, L7), la

D9 “utilizaría, sin duda alguna, el método picto-fónico”(D9,L7), y la D9 señala que “yo le enseñé a un chiquito así, por lo menos a leer sílabas directas” (D2, L25).

Con respecto a las estrategias que se relacionan con las habilidades que se deben desarrollar en el estudiantado durante la enseñanza, se organizaron de la siguiente manera: prerrequisitos para la LE, motricidad, comunicación y el área socioafectiva.

Con respecto a los prerrequisitos de la LE, la D1 indica que una forma para potenciar el aprendizaje es “desarrollar muchas habilidades en la parte fonética, la conciencia fonológica” (D1, L3), y la D5 dice hay que “la parte auditiva es muy importante, palabras con sonidos iniciales y finales que tengan las vocales” (D5, L17). Este tipo de actividades que plantean las docentes beneficia la adquisición de la lectura, así lo afirma Dehaene (2014) “las canciones o rondas infantiles, las rimas, las jitanjáforas...las adivinanzas, la búsqueda de palabras que terminen con determinado sonido...todo lo que suponga manipular los sonidos de las palabras prepara a los niños para la lectura” (pp. 45-42).

Algunas docentes consideran que hay que es muy importante trabajar la motora fina para alcanzar el trazo de letras en el estudiantado con SD. La D6 quien tuvo a cargo un estudiante con SD, narró que “en esos años se logró, poquito, lo básico como vocales y el transcribía, tenía un trazo terrible porque él no tenía la base de primer grado” (D6, L6); y la D5 quien comenta que “para que ya logre llegar a apoyarse en un cuaderno sea un cuaderno de caligrafías o un cuaderno corriente, siento yo, que él tiene que haber dominado primero el trazo en un cuaderno de espacio más grande, de doble espacio” (D5, L31). La D9 afirma que “por ejemplo, un estudiante que tal vez no pueda trabajar en el cuaderno. Entonces, podríamos ver si se puede adaptar al uso de una computadora, ver si se podría adaptar al uso de fotocopias y que la mamá tal vez le ayude en la casa a pegar esas copias en el cuaderno (D9, L12).

En este sentido se observa flexibilidad de parte de algunas docentes para apoyar y acompañar al estudiantado con estrategias específicas hacia el logro de la escritura a mano, mencionando estrategias como “usa una pizarra mágica, que es una hojita emplástica, pero ellos pueden dibujar, escribir ahí las sílabas, cuando hemos hecho dictados” (D5, L25), “se le acondicionaban como las hojas, al principio se le daba como para que trazara la fecha, los números y ya luego pasarlo más adelante al cuaderno” (D4, L6).

Para el estímulo de la comunicación y el lenguaje también se puede recurrir a lo concreto, utilizando, como dice la D1, “una guía pictórica como para que se guíe. Cuál es el momento de cada cosa, cuando puedo salir de la clase, cuando necesito ir al baño, si lo puede expresar o no. Tal vez esa parte de ir formándole sus rutinas y en qué momento puedo hacer tal cosa. En qué momento tengo que sacar el cuaderno, en qué momento voy a colorear, a veces los pictogramas pueden jugar una parte importante para el estudiante. La parte de comunicación es muy importante (D1, L7). La D5 señala que se debe ofrecer a este estudiantado formas alternativas de comunicación a la oral, en este caso el apoyo con imágenes “es una forma también de expresarse de ellos, tal vez no lo puede decir, pero lo puede identificar por imágenes o lo puede identificar de una forma escrita. (D5, L25) y ejemplifica: “si yo veo que tal vez estamos trabajando en un dictado de palabras, por ejemplo, y el estudiante ve que no sabe cuál es o no la puedo pronunciar, entonces que él busque la manera de expresar según su aprendizaje” (D5, L24) de manera que este factor no sea una barrera dentro de aula para la participación según sus posibilidades.

Por otro lado, las docentes dan mucho peso al área socioafectiva, como ya se mencionó en el apartado de formas de enfrentar los retos por parte del estudiantado, indican que la motivación es un elemento protagónico para el logro de la LE. Por ello es que esbozan

estrategias dirigidas al incremento de la motivación como una forma de potenciar el aprendizaje.

Según los comentarios de las maestras la escuela debe promover todas las acciones necesarias para que el estudiantado se sienta motivado hacia el aprendizaje, la figura de la persona docente dentro del aula es la principal fuente de confianza y seguridad, por lo que debe tomarse el tiempo para conocer a sus estudiantes y poder entablar una buena relación y así poder diseñar las estrategias de enseñanza en torno a los intereses y necesidades como una forma de contribuir a su desarrollo afectivo y social. Así lo externa las docentes D2: “es lo más importante, ganármelo, el que tengamos química y ya a partir de ahí poder yo descubrir en la parte académica como irle enseñando” (D2, L6), la D9: “primero lo trabajaría sabiendo cuáles son sus gustos. Vamos a irnos por sus gustos y por sus intereses” (D9, L10), y la D7: “si le gustan los carros o a ella las muñecas, entonces irse metiendo por ahí, cómo buscar sus gustos” (D7, L13).

Las docentes D4, D7 y D9 aclaran que una forma de favorecer el proceso de aprendizaje en el estudiantado es implementando estrategias motivacionales y participativas. La D9 dice que “hay que felicitarle y aplaudirle todo pequeño avance que haga” (D9, L25) así como despertar su interés, “haciendo una clase lúdica, haciendo una clase participativa (D9, L25). Mientras que la D7 da prioridad a las recompensas tangibles, pues afirma que “se le puede dar también un premio, cuando él haga algo bueno, como una motivación, un premio de un cartoncito donde él vea que se está motivando, tal vez hacer un cartel de motivación que él vea una carita feliz cuando él hace algo bueno o cuando va avanzando bien. Eso de los carteles es muy bonito también, les ayuda mucho a ellos. En el cuaderno con unos stickers, con unos sellitos (D7, L12).

Otras docentes se centran en estrategias colectivas en clase, que los incentive y los haga motivarse. La D6 afirma que “implementamos una técnica de premios, pero no tangibles (...) entonces motivarlos, vamos a ver el que logra tal cosa, siempre se les premia a todos independientemente. Por qué tal vez algunos hicieron su mayor esfuerzo y lograron un poquito” (D6, L25). La D5 se enfoca en la cohesión grupal, “trabajaría con ellos mucho, lo que sería talleres de sensibilización, para que él genere autoconfianza, actividades o dinámicas donde a él se le incluya como todos” (D5, L23).

Como bien los indicaron las docentes, la potencialización del aprendizaje del estudiantado con SD inicia con el diagnóstico de sus necesidades y fortalezas, pero también de lo que ofrece el contexto para su oportuna y efectiva atención, ya que, como afirma Muñoz *et al.*, (2015), “para responder de manera efectiva al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es necesario identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que surgen de la interacción de los estudiantes y sus contextos” (p. 71).

4.1.2.4. Retos del profesorado para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD.

Esta categoría hace referencia a las situaciones que son desafiantes para el profesorado de primer grado ante el proceso de enseñanza de la LE a estudiantes con SD.

Al respecto, las docentes coinciden en que el mayor reto es una atención de calidad al estudiantado con SD y al grupo en general, a causa de dos aspectos: la carencia en su formación académica y profesional y la cantidad y diversidad de estudiantes en los grupos escolares.

La D8 declara que “mi mayor dificultad es lo que no conozco, de estos niños, porque uno lo ve a nivel universitario muy general. No llevas un entrenamiento, de cómo funciona, como lo podés estimular, uno no tiene ese conocimiento, entonces el temor más grande de uno es eso” (D8, L19). La D5 afirma que “no hay como mayor información, mayor apoyo

para el docente de cómo trabajar con estudiantes de Síndrome de Down” (D5, L40; y la D4 dice que “porque uno no tiene los conocimientos adquiridos, o sea, no tiene conocimientos para poder implementarle o darle lo mejor que uno quisiera darle a ese estudiante.” (D4, L19).

Esa falta de conocimiento e inexperiencia que es mencionada por el profesorado de manera recurrente, les genera temor, así lo expresa la D6: “yo pienso que el temor. Pienso que hay temor a lo no conocido” (D6, L33); lo mismo comenta la D8: “pero yo pienso que el mayor desafío es ese, que uno no conoce” (D8, L21), convirtiéndose entonces en el principal reto a superar por las docentes para, como dice D7: “poderle ayudar y poder sacar todo lo mejor de un niño así” (D7, L35).

Por su parte, la D8, afirma que el no tener los conocimientos necesarios sobre la población repercute en la atención que se le brinda al estudiantado, pues ella asegura que “uno no los puede atender igual, nunca los vamos a atender igual, primero porque no tenemos el conocimiento como lo tienen ustedes, [educadoras de Educación Especial] desde la mirada de ustedes, por el proceso de entrenamiento que ustedes llevan desde la universidad, en cambio uno está perdido, uno no conoce esas cosas (D8, L31). Según esta docente, esto provoca que al no tener claridad respecto a la metodología que pueden utilizar, ni tampoco confianza en sus conocimientos para empezar el proceso, deben ir probando con una y otra forma. La D5 apunta a que su trabajo muchas veces se basa en “prueba y error” (D5, L15) porque no hay orientaciones específicas que ellas puedan seguir.

Por lo destacado anteriormente algunas docentes consideran que sería muy valioso contar con una persona especialista en el área de Educación Especial que pudiera ir dando asesoría, seguimiento y respaldo a la labor del docente de I ciclo. Así lo plantea la D5, se necesita de una especialista que pueda dar “parte de esas orientaciones, una persona que lo

pueda a uno apoyar con estrategias, que mecanismos pueda uno utilizar. Quizás podría entonces uno apoyarse” (D5, L15) para implementar el proceso con mayor seguridad.

Otro reto, y que fue mencionado en otro apartado, es la cantidad y diversidad de estudiantes en el aula, principalmente porque, con la inclusión educativa, puede haber varias personas estudiantes con diferentes condiciones asociadas a discapacidad. La D6 dice que “yo pienso que es importante la parte del tiempo y el factor cantidad de niños que hay ahorita con diagnósticos médicos” (D6, L17). La D8 afirma que “los tiempos se hacen difíciles, las actividades del día, más lo que la escuela te solicita, que te piden que hagas esto y el otro, haga aquí, haga allá, el tiempo efectivo con los niños se reduce increíblemente, y ellos que ocupan más, los perdemos, porque ellos necesitan de esa atención, de jugar con él. Imagínate lidiar con eso más todo lo demás” (D8, L 32). La D2 señala que “solo la cantidad de estudiantes que usted tiene en el aula ya eso es un gran obstáculo” (D2, L8); mientras que la D4 agrega que “un reto más para la docente, cuando en el grupo hay otros compañeros con otras condiciones que no son Síndrome de Down” (D4, L35).

Esta diversidad que presenta el estudiantado es considerada como un reto más para el profesorado en los procesos de enseñanza, porque deben mediar los aprendizajes para todos por igual sin olvidar y tomar en cuenta las características personales y apoyos educativos específicos del estudiantado. Con relación a esto, Muñoz *et al.*, (2015) mencionan que “los profesores de educación general señalan que no tienen herramientas para atender las diferencias y que enfocarse en las necesidades específicas de un estudiante los obliga a dejar de lado a los otros” (p. 72). Agregan, que esto empeora con las condiciones de trabajo actuales como la alta cantidad de estudiantes por sección y el poco tiempo para el trabajo

no lectivo, lo que da pie a cuestionarse cómo atender las necesidades individuales que presenta el estudiando en general sin descuidar las tareas a nivel institucional.

En síntesis, la atención educativa de calidad es el principal reto que enfrentan, refiriéndose a la atención de todo el grupo en general, no solo de la persona estudiante con SD, desplegando una lista de desafíos que se generan dentro del contexto de aula, en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, que influyen en desarrollo del proceso de LE.

Estos desafíos se resumen en el siguiente párrafo: temor a lo desconocido, falta de confianza en los propios conocimientos, carencia de asesoría y acompañamiento docente, diversidad del grupo y presencia de variedad de condiciones específicas asociadas a discapacidad, recargo de funciones administrativas que reduce el tiempo efectivo de la jornada escolar y manejo adecuado de los problemas de conducta presentes en el estudiantado.

4.1.2.5. Superación de desafíos para la enseñanza de la LE a estudiantes con SD.

En esta categoría se describen las acciones que mencionan las docentes podrían desarrollar para lograr vencer los retos que impone la enseñanza de LE en el estudiantado con SD.

En los testimonios de las docentes se puede observar una actitud de éxito ante los desafíos, mencionando tres medios para superarlos: búsqueda de formación e información, actitud positiva y de motivación ante los retos y vocación docente.

La D5 apunta hacia la perseverancia, búsqueda de soluciones y vocación ante el reto de la LE mencionando: “nosotros como docentes tenemos que ver de qué manera podemos incursionar a ese estudiante, ver sus habilidades y ver que metodología nos sirve esto no me funciona, puedo probar con esta otra cosa” (D5, L12), y eso “forma parte de mi vocación de ser docente, siempre he tratado de como dicen de pulsearla [intentarlo] por todos los medios para que salgan adelante” (D5, L37).

La D7 indica que ante los retos, el profesorado puede sentirse frustrado, pero entonces se debe acudir a la vocación para salir adelante, adoptar una actitud de logro y confiar en las propias capacidades. Así lo externa esta docente: “obviamente que uno como maestro, llega un momento que uno se frustra y se siente un poco impotente y sin el apoyo. Pero uno trata de sacar lo bueno y uno como maestro tiene que tener vocación, porque si usted no tiene vocación, se va a frustrar y rapidito” (D7, l25). Agrega ella que “por la experiencia y con la madurez que ya uno va obteniendo. Esa frustración tal vez uno la convierte en un reto. Entonces verlo de forma madura de que bueno pasa esto, pero lo voy a tomar de una forma positiva, como un reto, que lo voy a poder lograr, tengo la capacidad para hacerlo y lo voy a lograr” (D7, L26).

Entre las acciones específicas ante el reto que las docentes mencionan, se encuentra la solicitud de capacitación a personas especialistas en Educación Especial o entidades del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica como la Asesoría Regional de Apoyos Educativos, entre otras.

Esta es la estrategia que implementarían al menos cuatro (D3, D4, D5 y D7) de nueve docentes. Al respecto, la D3 indica que “pediría un poquito de capacitación, a la docente que hay aquí de Educación Especial para que me ayude, que me dé técnicas para poderlo atender como se debe” (D3, L4), la D4 dice que “preguntando a las compañeras que sí tienen las capacidades, que si estudiaron Educación Especial o que ya han tenido experiencia con un estudiante (D4, L21); la D5 afirma que “buscaríamos ayuda de personas capacitadas que nos puedan orientar de cómo poder redirigir el proceso de aprendizaje de un estudiante con Síndrome que puedan tal vez venir a impartir un taller aquí a todo el personal” (D5, L13). Y la D7 señala que “Nosotros tenemos la profesora de terapia de lenguaje y está la profesora de problemas de emocionales y de conducta y está la profesora

de problemas de aprendizaje, hay tres, entonces yo pienso que ellas tres son fundamentales en el aprendizaje, en el proceso y serían mi apoyo” (D7, L21).

Las docentes destacan la importancia de los servicios de apoyo educativos en Educación Especial con que cuentan las escuelas del circuito 01, así como los servicios de apoyo itinerante de la Región Educativa de Cartago. Al respecto, la D6 dice que “la itinerante viene aquí una vez a la semana. Con lo que pasa durante la semana, uno lo comenta, lo cuenta y ellas nos han ayudado bastante en este proceso” (D6, L22). La D3 indica que “aquí en la escuela también con las maestras de apoyo, también hay una profesora de apoyo al aprendizaje que ella tal vez también podría ayudarme en ese proceso” (D3, L11).

Otras se orientan más hacia la lectura y la búsqueda de información a manera personal, como una estrategia de enfrentar el desafío la carencia de formación. Este es el caso de la D8 quien expone que “buscando apoyo de todos lados, información, leer un montón sobre el proceso, sobre otras experiencias” (D8, L7); así lo recalca también la D4: “leyendo y leyendo” (D4, L21), mientras que la D9 comenta que, para esta búsqueda de información, un aliado sería la tecnología, “ahora que hay tantas herramientas tecnológicas sería como buscar” (D9, L14).

Las docentes D5 y D7 consideran que se focalizarían en la búsqueda de sus propias metodologías, para que el estudiantado con SD pueda lograr la LE. Así lo recalca la D7 “obviamente que ofrecerle a él un método, digamos, si en el momento se diera que no puede con el silábico. Entonces implementar tal vez una combinación, del silábico con el fonético” (D7, L10); mientras que la D5 dice que “buscar esa mezcla de métodos, de estrategias donde se adapte más y él pueda desarrollar esas habilidades de lectoescritura” (D5, L17).

Los hallazgos de esta categoría son relevantes, en la medida en que ninguna de las docentes mencionó no poder enfrentar el reto o no querer intentarlo, al contrario las docentes muestran una actitud positiva ante los desafíos y señalan varias alternativas a las que pueden tener acceso, incluso algunas agradecieron la oportunidad de ser entrevistadas señalando que esto les permite reflexionar sobre su práctica, sus debilidades y alternativas, consideran el tema de interés ya que pone sobre la mesa muchos aspectos que pueden visualizarse como puntos de mejora.

4.1.3. Perspectivas docentes sobre la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down

Desde los años noventa y hasta la actualidad el modelo social ha permeado en las políticas públicas y educativas de Costa Rica, y con él, el enfoque de inclusión educativa, el cual enfatiza en que las barreras para el aprendizaje no se encuentran en la persona, sino en el contexto. Ante una posición inclusiva, el sistema educativo debe ofrecer una educación pertinente que responda a la diversidad de la población estudiantil, dentro de una estructura común, brindando los apoyos necesarios para la participación equitativa en el ámbito escolar.

Para dar respuesta al enfoque de inclusión, se han gestado acciones como producto de lineamientos homologados con los convenios internacionales a los que se haya adherido el país en materia de política educativa, lo que ha llevado al cierre paulatino de los Servicios de Aulas Integradas, que funcionan dentro de las escuelas de I y II ciclo y que atienden a la población con discapacidad intelectual, así como al establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense a través de la promulgación del decreto N° 40955 (Poder Ejecutivo, 2018).

Es a partir de este decreto que se empieza a matricular al estudiantado con alguna condición de discapacidad y diversidad en el aprendizaje, en los centros educativos

públicos, desde la edad preescolar hasta el III ciclo de la Educación General Básica, migrado de la Educación Especial hacia los centros educativos regulares. Dándose entonces una importante apertura hacia la inclusión educativa.

Este enfoque supone el respeto a las diferencias, entre ellas, aquellas que se relacionan con las distintas formas de aprender que pueden presentar todas las personas, por lo que exige al profesorado a “responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la identificación de las barreras de aprendizaje y participación” (Paz- Delgado y Barahona, 2020, p. 113), por medio de la implementación de estrategias que beneficien a la mayoría, realizando ajustes que procuren igualdad de oportunidades de aprendizaje, sin dejar de lado la facilitación de apoyos según las características del estudiantado.

El profesorado de I y II ciclo en el caso de primaria, ha asumido el reto dado seguimiento a las disposiciones emanadas desde el Ministerio de Educación Pública en materia de inclusión educativa, sin embargo, las docentes participantes consideran que ha sido un proceso al que se enfrentan sin las herramientas necesarias en cuanto a la formación docente pertinente, debido a que la diversidad del estudiantado es muy amplia. Así lo expresa la D1 “es tan amplio, en un grupo, todo lo que tenés. Que todos son especiales, todos con sus necesidades” (D1, L29). Esto implica contar con conocimientos teóricos ajenos a su formación.

A pesar de los desafíos que imponen los procesos de inclusión educativa, las docentes revelan que poco a poco han ido derribando barreras actitudinales que les han permitido mejorar su labor pedagógica. Al respecto la D9 expone: “Antes era muy cerrada y pensaba que no era justo, de que si yo estudié primer y segundo ciclo, me metieran un estudiante con necesidades educativas especiales, porque yo no estudié Educación Especial. Pero con

el tiempo una va entendiendo, más cuando uno se hace mamá, que ni los mismos hijos son iguales, a una se le enseña de una manera y al otro de otra” (D9, L29).

Lo que evidencia el cambio actitudinal por el que han pasado muchas docentes, que así como han ido cambiando las directrices y las disposiciones administrativas, han ido transformado su forma de pensar sobre la diversidad del estudiantado y por ende sus prácticas dentro del contexto educativo, para poder dar respuesta a las nuevas demandas de la inclusión.

En este apartado se analizan las perspectivas que presenta el profesorado participante sobre estos procesos de inclusión educativa en el contexto del aprendizaje de la LE en el primer año, a partir de sus experiencias personales externadas por las nueve docentes participantes de este estudio. Para la presentación de los datos, se han organizado los aportes del profesorado en cuatro categorías: formación docente, apoyo familiar, servicios de apoyo educativo y trabajo colaborativo.

4.1.3.1. Formación docente. Para Araya y Ramírez (2020) “la calidad de la instrucción de la lectura y escritura depende, en gran medida, del dominio del educador sobre estas áreas y de sus conocimientos sobre cómo enseñarlas” (p.2). Sin lugar a duda esta afirmación cobra más significado ante el desafío de implementar los procesos de LE en un contexto inclusivo, en donde se debe dar atención a un estudiantado que presenta diversidad en el aprendizaje.

Las docentes participantes han mostrado preocupación por su formación, perciben carencias significativas en su instrucción formal para la enseñanza de la LE enfocada en la atención a la diversidad. La D6 manifiesta que encuentra vacíos importantes en la maya curricular que ofrecen las universidades, mencionando: “las universidades ya deberían cambiar un poquito de su parte académica y su programa académico. Si hay inclusión tiene

que haber capacitaciones o materias que incluyan todos los casos que nos pueden llegar a un aula” (D6, L34). Misma posición comparte la D4 al expresar que “a nosotros, de primaria y preescolar, que nos metan por lo menos una pincelada más de Educación Especial y técnicas. ¿Cómo trabajar con ellos? más conocimiento, capacitación de cómo trabajar con estos chicos” (D4, L20).

Dos docentes mencionan que se requiere de cambios sustanciales en los programas de estudio, de la carrera de I y II ciclo, ya que no llevan cursos que les permitan una mejor comprensión de las características en el aprendizaje de la población que presenta alguna condición asociada a discapacidad. Así lo expone la D7: “porque uno desde I y II ciclo no tiene ninguna especialidad en nada de Síndrome de Down, con alguna parálisis o con alguna dificultad. (D7, L18), y también la D8 “porque a nosotros no nos entrenan para eso, nosotros no nos entrena para una enseñanza de un niño especial” (D8, L5).

La D7 destaca la necesidad de que existan programas de actualización o formación continua para el profesorado, consideran importante poder contar con alternativas para llevar cursos o capacitaciones con contenidos actualizados que les permita atender a la diversidad del estudiantado. Ella afirma que el “tener una preparación un poquito actualizada nosotras como maestras de aula regular es bueno que desde el ámbito de Educación Especial nos ayuden un poquito, que nos puedan guiar en alguna capacitación, en algún momento de cómo ayudar a un niño con Síndrome de Down o con alguna discapacidad, porque a nivel muy personal, yo nunca he recibido de todos los años que tengo, nunca he recibido una capacitación” (D7, L32).

Otras dos docentes tienen la perspectiva de que las capacitaciones de actualización constantes les permitirían mejorar las carencias de formación que presentan. Demandan que ni las universidades ni el mismo Ministerio de Educación ofrecen cursos libres o

capacitaciones permanentes o cursos libres pertinentes sobre la temática, lo que limita sus posibilidades de formación continua. Al respecto, D5 comenta que “como docentes nunca se nos ha capacitado, por ejemplo, ni a nivel de universidad ni a nivel de capacitaciones de docentes sobre cómo trabajar con población con síndrome de Down” (D5, L11); la D7 dice que “nunca he recibido una capacitación sobre niños de Síndrome de Down” (D7, L33), mientras que la D3 afirma que “tendría que tener capacitación, necesito estar capacitada” (D3, L2).

En el análisis de la categoría de formas de superar los retos del docente de primer año, se expusieron los comentarios de las docentes participantes con respecto a buscar estrategias de formación como una manera de enfrentar los desafíos en la enseñanza de la LE en la población que presenta SD. El grupo docente muestra apertura para capacitarse y poder enfrentar los desafíos que conlleva la enseñanza de la LE en el contexto inclusivo y reflexionan acerca de emprender iniciativas para la actualización docente. La D7, por ejemplo, propone que se debe aprovechar el recurso humano que labora en los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial al estudiantado de I y II ciclo para “aprender por medio de una capacitación de alguna especialista, o de la Asesoría de Educación Especial o alguna asesoría que nos ayude a nosotras las maestras” (D7, L34).

Para Westermeier y Tenorio (2018) uno de los componentes que interviene de forma negativa en la calidad de la atención al estudiantado que presentan alguna condición asociada a discapacidad, es la carencia de información respecto a la temática, a conocimientos y estrategias que les permitan atender a las necesidades educativas especiales. Plantea la necesidad de incluir estos conocimientos en las diferentes mallas curriculares de las carreras afines a educación y de otras carreras cuyos profesionales puedan desempeñarse en centros educativos.

La mayoría de las docentes participantes comparten esta perspectiva, al considerar que la carencia de conocimientos sobre las características asociadas a la condición de SD constituye una de sus principales barreras para ofrecer una atención educativa que respete las diferencias de aprendizaje del estudiantado.

4.1.3.2 Apoyo familiar. Este es un elemento primordial para el éxito en el proceso de aprendizaje de la LE en la población que presenta SD según lo indicaron ocho de las nueve participantes en el estudio. Para que la inclusión sea un éxito en los contextos escolares, es necesario el compromiso y participación de las familias.

Al respecto, la D1 apunta que “es fundamental el apoyo en el hogar” (D1, L27) y “obviamente la comunicación con los padres es fundamental “(D1, L8); la D2 señala que “me apoyaría mucho en la casa. Le rogaría a Dios de que fueran papás responsables” (D2, L10). La D6 dice que “yo pienso que desde la familia, porque la familia es un factor elemental” (D6, L23); la D7 que “primero un diálogo increíble con la familia” (D7, L10), La D9: “yo pienso que en la primera parte sería la comunicación eficaz entre la casa y la escuela” (D9, L21); por su parte, la D3 indica que “eso sería lo primero, ver si hay apoyo en la casa” (D3, L11), y la D5 también destaca “el apoyo familiar que tengan los chicos, de los padres” (D5, L37). La D4 se explayó más en el tema: “Un papel muy importante es la familia, muy importante, porque vamos otra vez a la motivación, si no hay motivación por parte de casa, aunque aquí halla, va a costar, porque él siempre va a creer más en sus padres, son mi apoyo, son los que me conocen. Entonces es un papel muy importante porque ellos necesitan darle el apoyo, la motivación, el creer que él puede, que él puede igual que los demás. Que no porque tenga Síndrome de Down, no puede hacer eso, él puede hacer todo” (D4, L29).

Dos docentes consideran que la familia es la primera fuente de información para conocer al estudiantado y tratar de motivarlo hacia el aprendizaje, por lo que un primer paso para el profesorado debe ser el establecimiento de un vínculo comunicativo con la familia de la persona estudiante. Así lo menciona la D7, “la familia tiene que ser un lazo muy importante con la escuela, entonces si no hay un compromiso con la casa va a costar, va a costar mucho que el niño avance” (D7, L10), la D6 indica que “la familia es un factor elemental, para conocer como es el desempeño normal o habitual de ese niño a nivel de familia y a nivel de sociedad” (D6, L23).

Varias de las docentes dan importancia al conocimiento sobre el desempeño del estudiantado en el ambiente del hogar y el conocimiento de la dinámica familiar. D7 señala que “hay que ver cómo es el contexto de la familia. Si es un niño muy sobreprotegido, hay que también dialogar con los papás, transmitirles que él es un niño capaz, que es un niño que si va a poder, que en algún momento pues lo suelten un poquitito y que nos ayuden” (D7, L28). La D5 dice que “entrevistarme con los padres del niño para ver que tanto ellos, como padres, saben que puede el niño lograr” (D5, L13), y la D3, “Primero también citarí­a como a los papás para ver y conocer el ambiente del chiquito, verdad como lo manejan, como le ayudan a él en casa” (D3, L11).

En general, las docentes participantes apuntan hacia la comunicación eficaz y el trabajo en conjunto entre casa y escuela, como uno de los factores medulares, primero para lograr un conocimiento integral del niño que les permita atenderlo según sus necesidades y segundo como una fuente de apoyo y motivación importante en el logro de los procesos de LE para el estudiantado, por lo cual debe existir una actitud de confianza recí­proca entre ambos contextos.

4.1.3.3. Servicios de apoyo educativo. En el año 2018 el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública estableció las líneas de acción de orden técnico (MEP, 2018), para iniciar un proceso de cambio en las modalidades de atención de los servicios de apoyo educativo desde la Educación Especial, que se brinda al estudiantado que presenta alguna condición asociada a discapacidad, con el fin de responder al enfoque de la educación inclusiva.

Según el Ministerio de Educación Pública (2018), las líneas de acción reiteran que el fin de los servicios de apoyo es acompañar a los centros educativos de Preescolar, Primero y Segundo Ciclos en ofrecer una atención oportuna y atinente a la diversidad del estudiantado. Las mismas invitan a las personas profesionales del área de Educación Especial a cargo de estos servicios, a revisar la práctica pedagógica y alinearse con un nuevo rol de apoyo, dirigido a toda la comunidad educativa, a través del trabajo colaborativo.

Los servicios de apoyo educativo se conciben entonces como el “conjunto de acciones, realizadas por docentes en Educación Especial y puestas al servicio de la comunidad educativa, teniendo como finalidad primordial el logro de la autodeterminación del estudiantado con discapacidad” (MEP, 2018, p. 19), contribuyendo en el proceso de aprendizaje y participación efectiva de este estudiantado dentro de entornos inclusivos. En relación con los servicios de apoyo educativo que se dan desde la Educación Especial, las docentes manifiestan tres perspectivas.

Un primer grupo considera que estos constituyen un gran sostén y que son necesarios, como lo expresa la D6: “yo sí, creo que nos han ayudado mucho. El apoyo itinerante ha sido beneficioso” (D6, L22) y la D8: “si uno tiene un niño con Síndrome de Down, sería muy bueno que, así como te lo dan también te den el apoyo. Que te digan, usted va a tener

una persona, usted va a poder consultarle a ella diariamente o por lo menos ocasionalmente, pero ella te va a ir indicando como seguir” (D8, L21).

El segundo grupo opina que serían un gran apoyo si se les permitiera dar atención individualizada, porque consideran que se desaprovecha el recurso según las líneas de acción. Al respecto, D2 indica: “yo hablo mucho con ellas, porque para mí no es lo mismo que usted llegue al aula a trabajar con todo el grupo y tal vez el que ocupa ni “fu ni fa” o no vino. No estamos haciendo nada, ellas cumplen con su trabajo, pero en realidad no se está apoyando realmente” (D2, L28). No obstante, desde el marco de las líneas de acción, se puntualiza claramente que dentro de las prácticas por abandonar por el profesorado que brinda servicios de apoyo educativo, se encuentra el dar atención individual fuera del aula, enfatiza en que su quehacer debe centrarse en servir como modelo ante el personal docente y el estudiantado estrategias para la participación activa de todo el grupo, de manera que los apoyos deben trascender a toda la comunidad educativa en general (Ministerio de Educación Pública, 2018).

El tercer grupo señala que, desde los servicios de apoyo se pierde la perspectiva de la atención hacia toda la comunidad educativa, no tomándose en cuenta a la totalidad del grupo, porque solo se centran en el estudiante que tienen dentro de su matrícula. Así lo expresan la D1: “no es que el equipo itinerante no cumpla su función, sencillamente que ellas vienen y ven a aquel estudiante de su matrícula, pero la maestra tiene que ver en general, todo el contexto” (D1, L24), ya agrega: “tienen a veces un panorama, como mira, puedes hacer esto, puedes hacer el otro, pero cuando tienes uno o dos chicos en un aula, pero cuando tienes veinte y pico” (D1, L28). Externan que muchas de las estrategias que se les proponen desde estos servicios, no son eficaces desde la atención grupal, pero además se evidencia que este personal no está cumpliendo con sus funciones de ente modelador y

acompañante del profesorado, para diseñar las mejores estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje del estudiantado en general.

El papel de los servicios de apoyo educativo dentro del contexto inclusivo constituye un recurso para toda la comunidad educativa, su trabajo más que solo la atención directa al estudiantado que presenta diversidad en el aprendizaje, como bien se externó anteriormente, se extiende a toda la comunidad educativa, en busca de redes de apoyo, gestionando recursos para el estudiantado, modelando estrategias a los docentes de I y II ciclo, atendiendo a padres de familia entre muchas otras funciones. Sin embargo se percibe que muchas de las docentes participantes aún no han realizado la transición hacia la nueva visión que se tiene de estos servicios desde el Ministerio de Educación Pública, en aras de responder a la educación inclusiva.

4.1.3.4. Trabajo colaborativo. En este punto se subraya la perspectiva de algunas de las docentes participantes sobre la importancia del trabajo en equipo para el logro de la LE en un ambiente inclusivo, enfatizan en el grado de compromiso, participación y disposición que debe existir entre todo el recurso humano con los que cuente la institución y los grupos familiares.

La D1, por ejemplo, enfatiza en que indispensable y “fundamental el apoyo en el hogar o el mismo director o directora” (D1, L26). La D5 reitera que el apoyo brindado desde la familia es un elemento que favorece el éxito escolar de la niñez, pero además muestra especial interés por el apoyo de los compañeros en el ambiente escolar, como un elemento que debe caracterizar un ambiente inclusivo, que pueda impulsar y motivar al estudiantado a alcanzar las metas escolares. “El apoyo familiar que tengan los chicos, tanto los padres, el docente, incluso de los mismos compañeros, lo motiven” (D5, L36).

Desde la posición de la D4, el trabajo colaborativo entre todos los profesores que trabajan con el estudiante es crucial para el desarrollo integral, ella dice que “trabajar en unión, porque el guía no lo debe trabajar solo, porque no solo conmigo está, sino también esta con los demás profesores. Entonces sería como para que ellos también sean un complemento, entre todos ayudar al chico a que salga adelante en lectura, escritura, en todas las áreas” (D4, L17). La D9 afirma: “para que nosotros, las maestras de primer grado tengamos éxito en el proceso de LE, necesitamos la ayuda en equipo” (D9, L21), y agrega que “tener una comunicación con los compañeros de complementarias” (D9, L24). La D7 indica “que todas las niñas lo ayuden. La niña de problemas de aprendizaje y la niña de conducta. Si tiene algún problema de lenguaje que la niña del lenguaje le ayude. Ósea es un combo para todas, un trabajo en equipo” (D7, L30).

La importancia del trabajo en equipo para la atención del estudiantado con diversidad en el aprendizaje es destacado por Westermeier y Tenorio (2018) quienes afirman que cuando un equipo de profesionales trabaja de manera colaborativa, se eliminan las barreras entre disciplinas, de manera que cada una tiene la misma importancia y trabajan de manera conjunta para obtener los mejores resultados en las metas de aprendizaje propuestas a lograr, para responder a las necesidades del estudiantado.

Sin lugar a duda el trabajo colaborativo entre los diferentes actores involucrados en el proceso escolar de las personas con SD u otras condiciones específicas; familia, docentes, compañeros, servicios de apoyo educativo, personas directoras, terapeutas, entre otros, constituyen una firme plataforma para alcanzar el éxito en el proceso de la LE en ambientes inclusivos.

4.2 Discusión de resultados

La intención de describir en el apartado anterior las perspectivas docentes de nueve personas participantes sobre el aprendizaje de la LE, la enseñanza de la LE y la inclusión educativa del estudiantado con SD, fue para identificar las teorías implícitas fijas o de crecimiento presentes en el grupo de docentes participantes y determinar cuál prevalece entre ellas.

Para este cometido, se analizó la información mediante redes que relacionan las categorías correspondientes a cada una de las tres dimensiones (aprendizaje, lectura e inclusión), y se presenta una red para aquellas categoría en donde se logra realizar una asociación con alguno de los dos tipos de teoría implícitas, sea fija o de crecimiento, y la respectiva discusión, al realizar el contraste con la teoría para determinar la que más encaja en cada caso.

El desafío que implica para el profesorado la atención a la diversidad dentro de ambientes inclusivos, haciendo frente a las múltiples barreras que se presentan dentro del contexto educativo, es una tarea compleja. Cuando se tiene dentro de un espacio común un grupo de estudiantes a los cuales se les quiere brindar las mismas oportunidades de participación, muchas veces la barrera más importante se presenta en la forma de pensar del mismo profesorado, el cual tiene ciertas concepciones sobre las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes y sobre su manera de enseñar.

Las formas de pensar que expresa el profesorado se relacionan directamente con las situaciones de aprendizaje que pueden ofrecer en el aula para el logro del proceso de la LE en la población estudiantil. Así lo expone Villamizar (2019), quien considera de vital importancia conocer el pensamiento del profesorado, porque este influye sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, actuando desde sus principios y creencias implícitas, ya sea

limitando su respuesta o generando oportunidades ante un ambiente que exige comprensión y respeto por la diversidad.

En el caso del estudiantado con SD, estas perspectivas del profesorado han sido poco exploradas en el ámbito nacional. En este estudio se obtuvo información sobre estas perspectivas en un grupo de nueve docentes que imparte primer año, en el circuito 01 de la Región Educativa de Cartago, lo que permite tener un panorama sobre el pensamiento de las docentes acerca del abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, además de que ofreció al profesorado la posibilidad de realizar procesos de reflexión sobre su propia práctica, abriendo una ventaja de oportunidad para la mejora.

Al analizar en el apartado anterior las perspectivas que presenta el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Le en el estudiantado con SD, se observa que entre las docentes participantes coexiste una variedad de representaciones implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población, que fluctúan dependiendo de la categoría observada.

Las docentes presentan posturas dicotómicas sobre la posibilidad de cambio en la capacidad de aprendizaje del estudiantado, que va de la perspectiva de atributos fijos a la perspectiva de una posible capacidad de modificación a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se analizan estas perceptivas desde la teoría de Dweck (2006), quien argumenta que el profesorado de mentalidad fija no considera que un talento se pueda desarrollar, simplemente clasifican a sus estudiantes entre los que pueden o tienen talento y los que no. Mientras que los de mentalidad orientada al crecimiento consideran que las habilidades intelectuales pueden cultivarse por medio del esfuerzo, no les desanima el fracaso, lo perciben como una oportunidad de aprendizaje. Al respecto, Dweck (2006) dice que

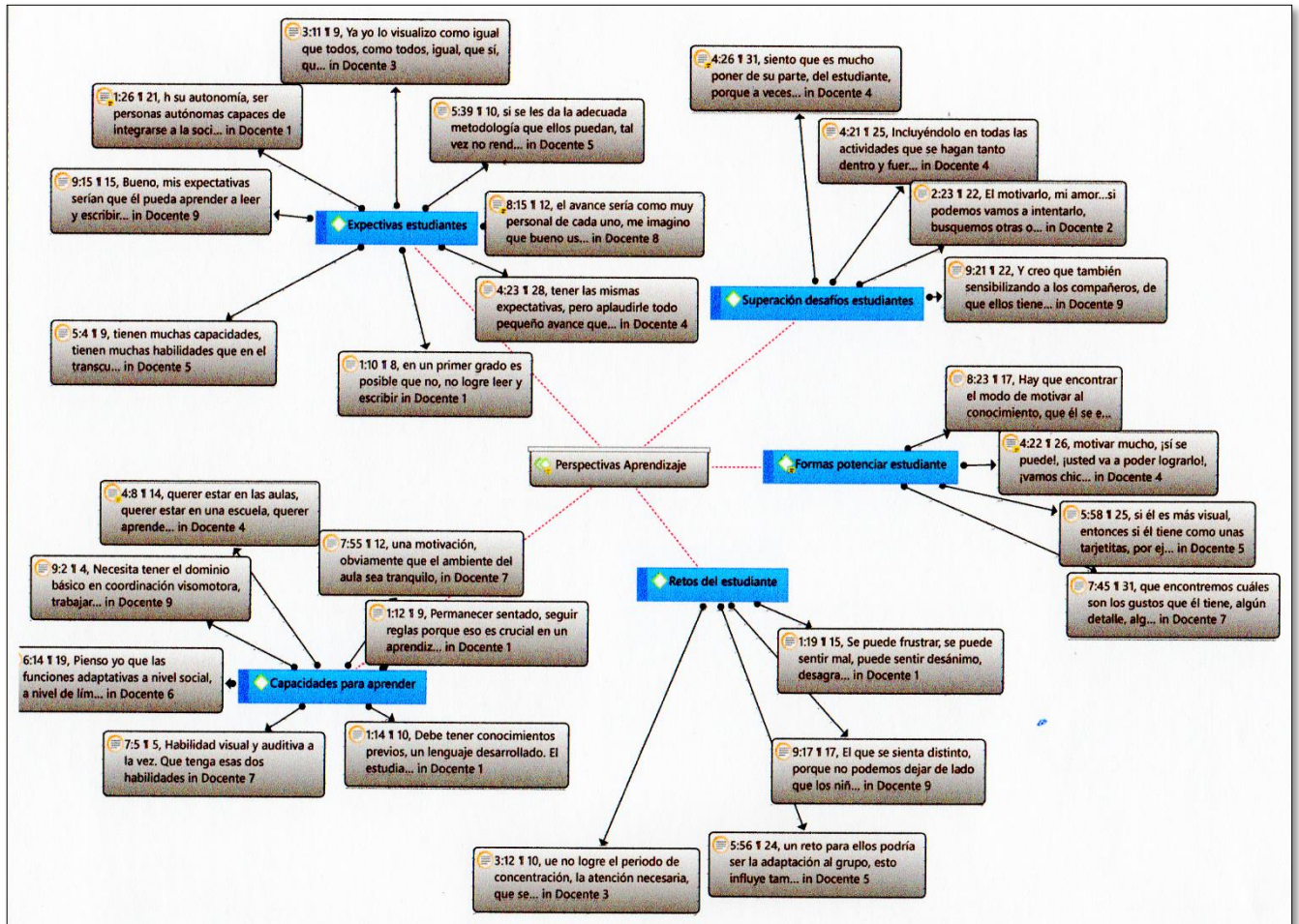
Se basa en la creencia de que tus cualidades básicas son algo que puedes cultivar por medio del esfuerzo. Aunque seamos diferentes en todos los aspectos –talento, aptitudes, intereses, temperamento–, todo el mundo puede cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia. (Dweck, 2006, p. 10)

Con esta base teórica, se identificaron diversas teorías implícitas sobre el aprendizaje a lo interior de cada de las categorías de este estudio, por lo que se analizarán una a una.

4.2.1 Sobre las perspectivas docentes acerca del aprendizaje de la lectoescritura en la población con Síndrome de Down

Las principales opiniones de las docentes sobre las perspectivas acerca del aprendizaje de la LE en estudiantes con SD relacionas con las capacidades, los retos y las formas que consideran pueden favorecer la superación de los retos se muestran en la red que se proporciona en la Figura 3.

Figura 3. Perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la LE en estudiantes con SD



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

Un número reducido de las docentes participantes consideran como un reto significativo para el aprendizaje de la LE la capacidad cognitiva que presente el estudiantado, las maestras consideran de mayor relevancia las barreras del contexto o el ambiente como la carencia de formación del profesorado, la aceptación de los pares y el clima del aula, las condiciones y limitaciones propias del sistema educativo. Resultados que coinciden con la investigación de Murillo *et al.*, (2018) quienes determinaron que los docentes de I y II ciclo de primaria en Costa Rica presentan la creencia de que el conocimiento del profesor, la

actitud del profesor y la actitud de los estudiantes son los factores principales para el desarrollo de LE.

La mayoría de las docentes participantes, al no haberse enfrentado a la experiencia del trabajo con población con SD, mencionan no tener una perspectiva sobre retos personales de este estudiantado, pero perciben que debido a las características de la condición, podrían darse desafíos relacionados con los procesos de memoria, la necesidad de retomar y repetir contenidos con frecuencia, dificultades para mantener los periodos óptimos de atención y para la comunicación efectiva, así como la necesidad de evaluaciones formativas.

Los desafíos en los procesos atencionales en esta población son señalados por Perpiñán (2018) quien menciona que “el retraso en la mielinización de las vías de la corteza prefrontal provoca dificultades en la atención de las personas con SD” (p. 39), manifestando complicaciones para reaccionar ante un estímulo de manera inmediata y centrar su atención en el mismo, atender a varios estímulos simultáneamente, así como una mayor probabilidad de distracción ante estímulos novedosos, lo que obstaculiza que pueda mantener la atención durante periodos de tiempo prolongados (Perpiñán, 2018).

Conocer estas características por parte del profesorado brinda la posibilidad de intervenir de manera oportuna al respecto con acciones que puedan mitigar sus efectos en el aprendizaje de las personas con SD, quienes según Angulo *et al.*, (2008), muestran variabilidad en sus capacidades, pero son suficientemente competentes para aprender. Su potencial de aprendizaje se desarrollará en la medida en que el entorno pueda brindarle las oportunidades y estrategias de enseñanza acordes a sus particularidades.

Este pensamiento es compartido por cinco docentes: D1, D3, D4, D5, y D9, quienes manifestaron una mentalidad orientada al crecimiento, consideran que el estudiantado con SD puede lograr los procesos de lectura y escritura en la medida en que se respete su ritmo

de aprendizaje y se le brinden las oportunidades adecuadas, la condición que presente no constituye una limitación. Así lo externa la D1: “la capacidad existe de una forma diferente... su condición no debe ser una limitante, sino que todo lo contrario, el darles la oportunidad y tratar de adaptarnos a su ritmo y a sus capacidades, pero nunca dejar de intentarlo” (D1, L24).

La postura contraria, que representa a la mentalidad fija, se evidencia en los discursos de las docentes D2, D6, D7 y D8, quienes recalcan de manera recurrente que el estudiantado con SD es diferente y necesita para su aprendizaje de un ambiente escolar diferente. Así lo externa la D2 “no es rechazo, es que yo trabajo en el aula y yo sé que nunca va a aprender cómo puede aprender en un aula de recurso o en la de enseñanza especial” (D2, L5), y la D8: “funcionan diferente, a veces requieren de mayor cuidado y mayor atención individual, como lo hacían las aulas integradas” (D8, L28).

Este grupo de docentes, sin conocer realmente al estudiantado, han realizado predicciones de lo que pueden o no llegar a lograr, lo que es congruente con la teoría fija propuesta por Dweck (2006) quien apunta que el profesorado de pensamiento fijo opta por pensar, que con ciertos estudiantes no deben perder el tiempo, sin siquiera intentar diversas formas que pudieran llegar a potenciar habilidades. Para Berríos (2018) Vygotsky fue uno de los primeros teóricos en considerar que la diferencia no significa un impedimento, pensaba que todos los niños y niñas pueden aprender si se les enseña adecuadamente y tomando en cuenta su potencial, considerando que las personas que muestran diversidad en el aprendizaje se deben trabajar del mismo modo que el resto, incluyéndolos en el sistema regular lo más tempranamente posible en lugar de en una escuela diferente.

En esta categoría sobre las concepciones docentes acerca de la capacidad de aprendizaje del estudiantado, cinco docentes tienden hacia una postura que destaca la posibilidad de

transformación de las capacidades mientras que el restante grupo de cuatro docentes, considera la inteligencia de carácter innato e inamovible.

Por otro lado, un grupo importante (cuatro docentes: D1, D2, D6 y D8) de las docentes participantes, centran su atención en el área emocional, enfatizando que si la persona estudiante tiene ganas de aprender, deseos de estar en la escuela, se siente aceptado y seguro, y además puede desarrollar buenas relaciones interpersonales con el profesorado, va a desarrollar la motivación que requiere para esforzarse y enfrentar los diversos desafíos que la escuela le demanda.

Esta perspectiva que presentan las docentes sobre la importancia de la motivación es coherente con lo mencionado por Montealegre y Florero (2006) quienes consideran que la motivación es un elemento clave para obtener resultados favorables en el aprendizaje de la LE. Señalan, además, que el profesorado constituye un ente determinante en la promoción de la motivación, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación del alumnado, produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades, lo que refuerza en los niños y las niñas la experiencia de autonomía.

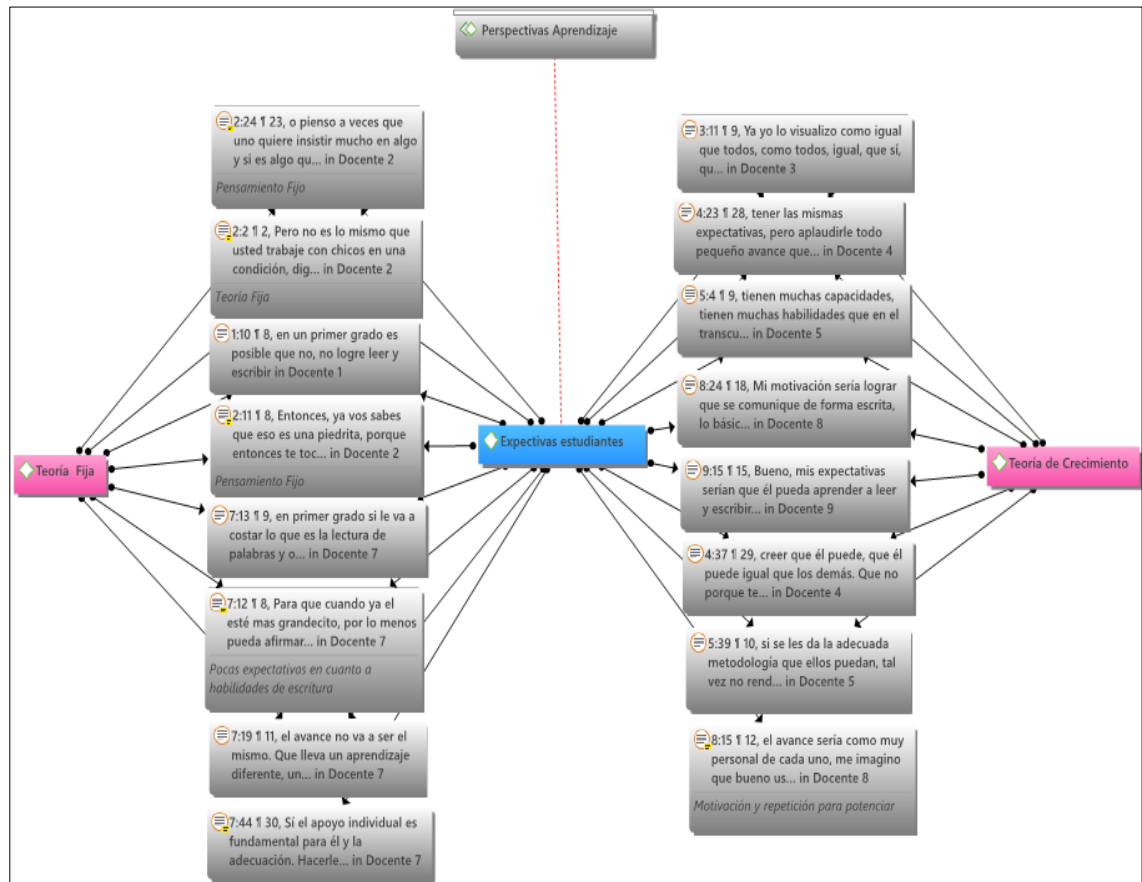
Esta postura en el profesorado, según lo que plantea Dweck (2006), las enmarca dentro de una mentalidad de crecimiento, al creer que las cualidades de sus estudiantes pueden desarrollarse si se les estimula a la motivación y la pasión por aprender. Sin embargo, recalca que se deben elogiar los procesos orientados al crecimiento, lo que se consigue por medio de la práctica, el estudio y la persistencia, manifestando reconocimiento e interés por sus esfuerzos. Asegura que el estudiantado necesita comentarios sinceros y constructivos sobre su proceso de aprendizaje, que les permita superarse, corregir los errores y hacer un mejor trabajo. “La crítica constructiva es fundamental para el desarrollo de los niños, no la evites por miedo a minar su autoconfianza” (Dweck, 2006, p. 98).

No obstante, esta priorización de los factores socioemocionales sobre las capacidades cognitivas, lingüísticas e incluso perceptuales que deben estar presentes en el estudiantado previo al inicio de la enseñanza de la LE, evidencia además una carencia de saberes actualizados sobre estos procesos.

Por ejemplo, seis docentes participantes (D1, D2, D3, D5, D6 y D9) tienen una fuerte creencia de que es indispensable el logro de las habilidades establecidas en preescolar como un indicador para iniciar el proceso lector. Sin embargo, se enfocan principalmente en las habilidades de motora fina y no dan importancia a la estimulación de las habilidades lingüísticas de comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura según el enfoque comunicativo que plantean los programas de estudios tanto para preescolar como primer ciclo (Ministerio de Educación, 2014).

En la categoría relacionada a las expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado, se observan disyuntivas entre las perspectivas de las docentes respecto al logro de la LE, como se muestra en la Figura 4. En la que se visualizan los comentarios realizados por las docentes relacionados con la teoría de crecimiento y la teoría de mentalidad fija.

Figura 4. *Teorías implícitas de las docentes sobre las expectativas de aprendizaje de la LE en el estudiantado con SD*



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

Los hallazgos específicos en esta categoría se organizan en las perspectivas de tres grupos docentes.

El primer grupo docente, conformado por tres maestras (D2, D6 y D7) tienen la perspectiva de que el estudiantado con SD solo podrá alcanzar una alfabetización instrumental que les permita la participación y el desempeño en el contexto, y por ende que la inclusión se debe enfocar más en logros a nivel social. Este grupo estaría mostrando, según el planteamiento de Dweck (2006), una mentalidad fija, pues observan el rendimiento inicial del estudiantado y deciden quién es inteligente y quién no, a estos últimos los abandonan pensando que no son su responsabilidad porque no creen en su

capacidad de mejorar, sin siquiera intentarlo. Y precisamente así es como funcionan los estereotipos. Los estereotipos les dicen a los profesores qué grupos son buenos y qué grupos no. De manera que los educadores de mentalidad fija saben con qué alumnos no hay nada que hacer incluso antes de conocerlos (Dweck, 2006, p. 105).

Lo que refutan algunos autores como Montealegre y Forero (2006) y Ocampo (2016), quienes consideran que el aprendizaje de la LE en esta población debe tener la misma importancia que el resto, ya que es el medio para alcanzar otras competencias, por lo que el profesorado no debe conformarse solo en llegar a un nivel básico de lectura y escritura, es necesario realizar todas las acciones posibles para lograr la lectura fluida, la comprensión y la producción escrita.

El segundo grupo lo integran dos docentes (D8 y D1), quienes creen que el estudiante con SD tiene el derecho de estar en el sistema regular y las personas docentes tienen la responsabilidad de agotar todas las acciones necesarias para implementar el currículo, pero que difícilmente lograrán llevar la maya curricular completa, requiriendo apoyos específicos de ajuste al currículo (adecuaciones curriculares), enfatizan en la necesidad de la atención individualizada para este estudiantado y consideran que no tienen la capacidad para alcanzar los procesos de LE en el primer año.

Estas perspectivas parten de supuestos como el externado por Palomo (2003), “partimos de la idea de que estos alumnos no serán capaces de aprender a leer en el mismo tiempo que sus compañeros, ni con el mismo método, y presuponemos la necesidad de realizar con ellos ejercicios y actividades diferentes” (p. 14). Desde la mirada de Dweck (2006), los educadores creen que rebajar su nivel de exigencia proporcionará a sus alumnos experiencias con éxito, que estimulará su autoestima y que aumentará sus logros. Esto proviene de la misma filosofía que elogia en exceso la inteligencia de los estudiantes.

Bueno, pues no funciona. Rebajar los niveles conduce simplemente a estudiantes deficientemente instruidos que se sienten con derecho al trabajo fácil y a los elogios abundantes (p. 103).

El tercer grupo, de cuatro docentes (D3, D4, D5 y D7), señala que es importante que el profesorado tenga las mismas expectativas del estudiantado con SD que del resto de la población estudiantil. Consideran que el progreso en el proceso de la LE del estudiantado con SD al igual que el resto de la población estudiantil es impredecible, dependerá mucho de los apoyos que reciba según las necesidades que vaya presentando, de su aptitud hacia el aprendizaje y el esfuerzo que demuestre.

Para Berríos (2018) esto se conoce como profecía autocumplida y “se refiere al hecho de que cuando un profesor/a cree que su alumno/a tendrá éxito o fracaso, éste seguramente lo tendrá motivado por las expectativas del docente que guía su proceso” (p. 71).

Según las teorías implícitas sobre la inteligencia de tipo en crecimiento, a mayores expectativas mejores resultados. Así lo recalca Cortez *et al.*, (2013) cuando el profesorado logra “tener altas expectativas con respecto a sus estudiantes, se relaciona directamente con las exigencias que imponen. Como creen que son capaces de muchas cosas las exigencias son cada vez más” (p. 108).

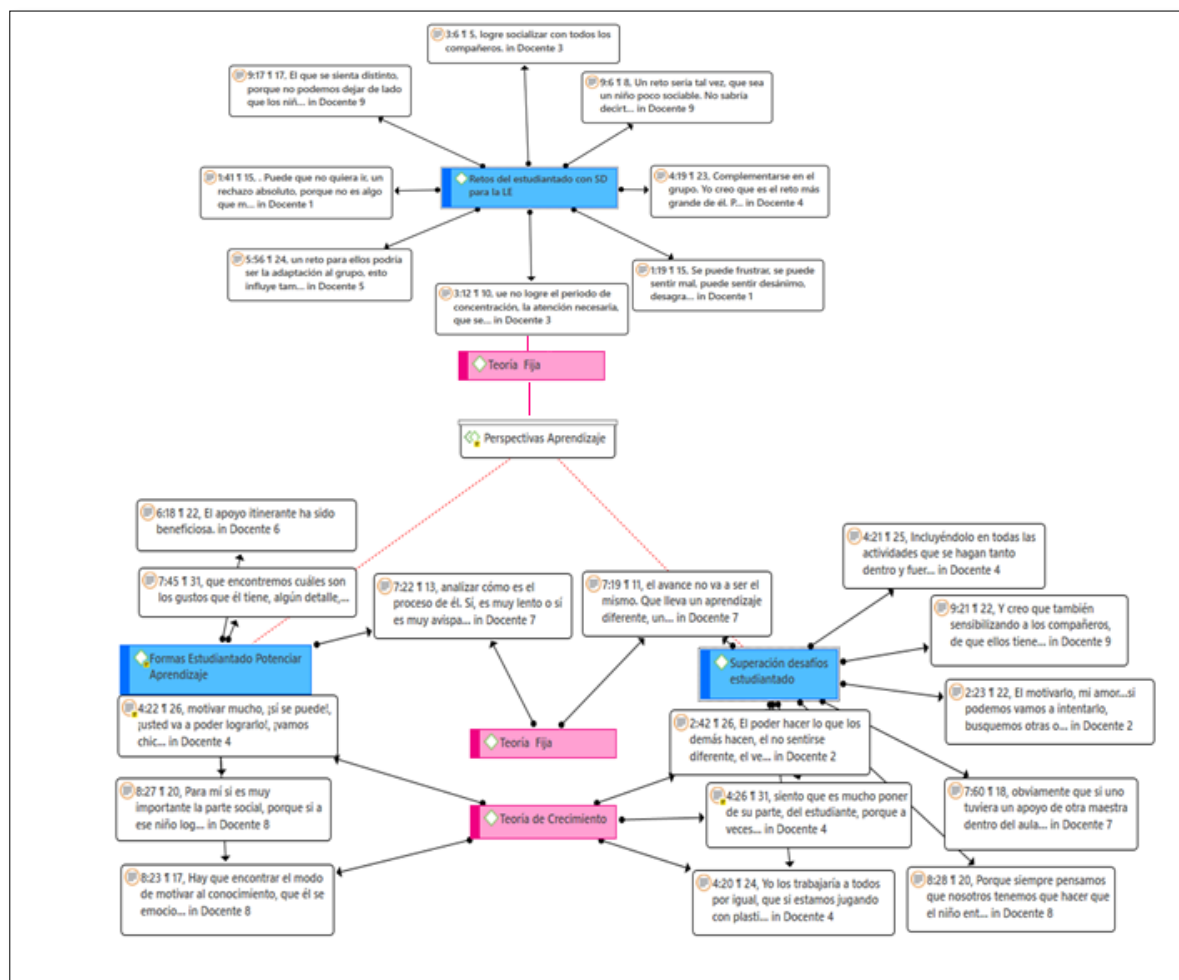
Las docentes D5 y D7 mencionan que además de tener expectativas positivas sobre el logro del aprendizaje, es esencial que el profesorado tenga vocación para poder desarrollar los mismos procesos con todos sus estudiantes. Al respecto Herrera-Seda *et al.*, (2016) destacan que estas teorías implícitas influyen en el compromiso que demuestra el profesorado en la búsqueda de acciones que permitan al estudiantado alcanzar el aprendizaje, ya que cuando se piensa que el aprendizaje depende únicamente de características personales las cuales no pueden ser modificadas, el profesorado se siente

menos comprometido con el proceso de aprendizaje del alumnado, por lo contrario cuando el profesorado considera que debe “tratar de sacar lo bueno y como maestro tener vocación” (D7, L25) hay un compromiso real con el estudiantado.

Los hallazgos de esta categoría demuestran que las visiones de las docentes se ubican tanto hacia un polo de pensamiento fijo como hacia un polo de crecimiento, sin predominio de ninguno de estos.

Por el contrario en las categorías formas del estudiantado para potenciar el aprendizaje de la LE, retos y superación de retos, si se observan diferencias en las teorías implícitas. Existe una similitud en las opiniones de las docentes las cuales les inclinan hacia un pensamiento incremental de la inteligencia, como se muestra en la Figura 5 y se amplía a continuación.

Figura 5. Teorías implícitas fijas o de crecimiento sobre el aprendizaje de LE en estudiantes con SD



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

Sobre las formas del estudiantado con SD para potenciar el aprendizaje de la LE, la mayoría de las docentes manifiestan una inclinación hacia considerar la motivación intrínseca de la persona estudiante por aprender, el buen clima del aula y apoyo del grupo de pares; el encajar y sentirse seguro, como las principales formas en que el estudiantado puede potenciar su aprendizaje.

Esto concuerda con la teoría de crecimiento, pues Dweck (2006) argumenta que el esfuerzo que realiza la persona se interpreta como una condición para mejorar las

capacidades. La gente con mentalidad de crecimiento considera que el potencial necesita tiempo para florecer y que las habilidades se pueden desarrollar con esfuerzo y tiempo.

En cuanto a las formas de potenciar el aprendizaje de la LE, todas las docentes consideran relevantes los aspectos relacionados con el área socioafectiva como la motivación por el aprendizaje, la comprensión y aceptación de los pares, las estrategias que deben utilizar las docentes para despertar el interés y la motivación, evidenciándose una mentalidad de crecimiento, con la creencia de que el estudiante puede cultivar sus habilidades, a través del esfuerzo por alcanzar las metas, enfocándose mantener el interés por el aprendizaje.

En relación a los retos del estudiantado con SD para el aprendizaje de la LE, las docentes manifiestan una postura dirigida, al igual que la categoría anterior, hacia el área socioemocional, considerando como principal reto la adaptación al grupo, el lograr pertenecer y no sentirse diferente o excluido. Manifiestan especial preocupación por la calidad de las relaciones entre pares, colocándolas como una barrera y un desafío para que el estudiante con SD logre desarrollar los procesos de aprendizaje. Las docentes consideran que las actitudes del estudiantado pueden generar que la persona con SD se sienta diferente, influyendo en su autoconfianza.

Sobre el tema de las actitudes implícitas y explícitas de los pares hacia el estudiantado con SD en los sistemas escolares donde se da la inclusión educativa, Sirlopú *et al.*, (2014) mencionan que al existir más contacto entre miembros de grupos distintos, desarrollan una visión más realista de sus compañeros con SD, esto lleva a que puedan juzgarlos como un individuo más, por lo que se aprecia menos prejuicio y ansiedad hacia estas personas, lo cual está influenciado por la alta cantidad y calidad de contacto que contribuye a la generación de actitudes intergrupales favorables.

Se evidencia aquí una posición de mentalidad fija en las docentes, en donde se percibe como poco factible el desarrollo de buenas relaciones interpersonales entre el estudiantado en las aulas de primer año, sin haber desarrollado variedad de estrategias para trabajar estos aspectos. Esta perspectiva tiene una muestra dicotómica en la siguiente categoría, ya que al indagar sobre el cómo creen que podría el estudiando con SD enfrentar los retos que mencionan en el área social, algunas de las docentes recalcan una postura que se asocia más con un enfoque desde una mentalidad de crecimiento, comentando estrategias grupales para intentar canalizar las críticas, las burlas y los estereotipos, para generar experiencias que estimulen al aprendizaje en el área social, en pensar formas de ayudar al estudiando a desarrollarse en el trabajo colaborativo, con respeto a las diferencias que fomente el pensamiento grupal.

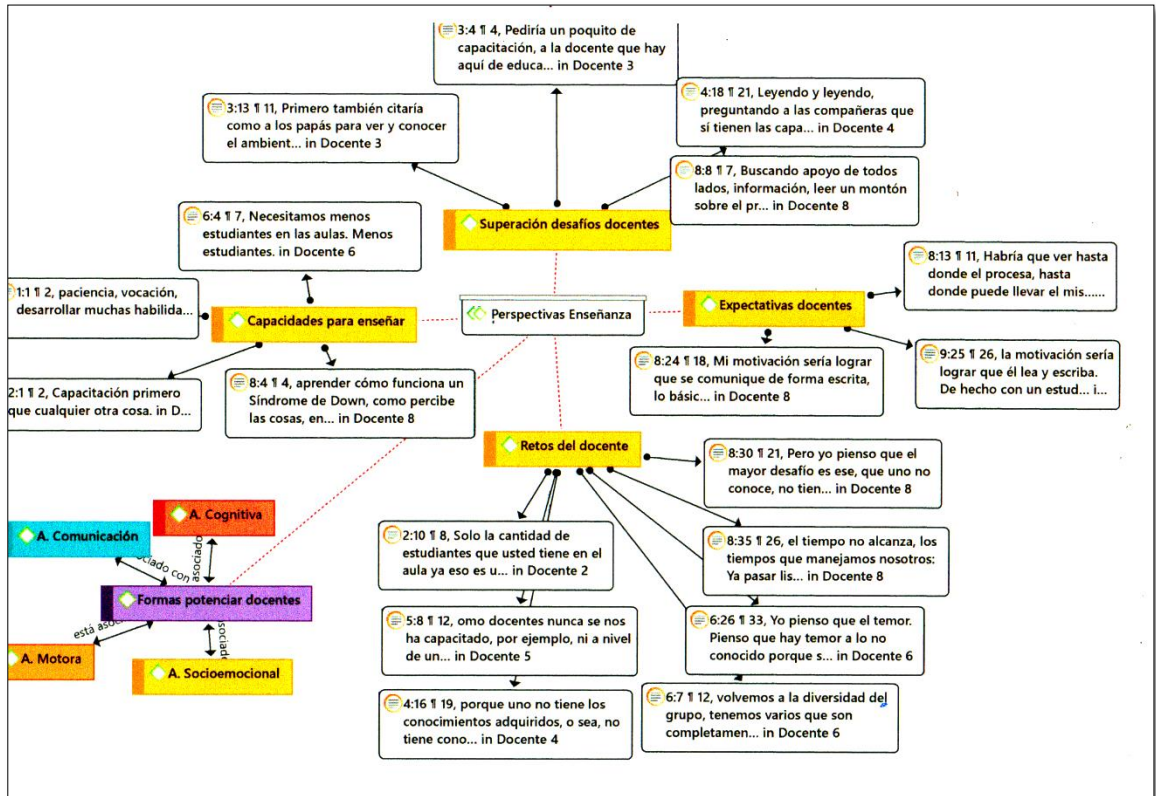
Desde una perspectiva de crecimiento, el profesorado puede crear estrategias dentro del aula enfocadas hacia el respeto hacia las diferentes formas de pensar, los diferentes puntos de vista, las críticas constructivas, los diferentes posicionamientos del estudiantado respecto a un tema, instar a brindar sugerencias, propiciando que las personas estudiantes puedan participar en la toma de decisiones, tomando en cuenta que estos son pensadoras independientes, pero que a la vez, necesitan aprender a pensar como jugadores de un mismo equipo, por lo que la meta del profesorado deber ser la de ayudarles a cumplir ambos papeles (Dweck, 2006).

Se observa en el análisis de esta primera dimensión, una variabilidad importante en las teorías implícitas del profesorado respecto a la capacidad del estudiantado para el aprendizaje, sin embargo se pueden notar una mayor tendencia de las docentes participantes hacia la mentalidad crecimiento en la mayoría de las categorías.

4.2.2. Sobre las perspectivas para la enseñanza de la lectoescritura

Las principales opiniones de las docentes en esta dimensión se resumen en la red que se proporciona en la Figura 6.

Figura 6. Perspectivas sobre la enseñanza de la LE en estudiantes con SD



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

Como se muestra en la Figura 6. Los comentarios de las docentes se dirigen mayoritariamente a expresiones relacionadas con los retos y las capacidades para la enseñanza de la LE.

En la categoría de capacidades del docente para la enseñanza de la LE en la población con SD, todas las docentes participantes aseguran no contar con las herramientas necesarias en cuanto a formación y capacitación para abordar los procesos de LE con esta población. Murillo *et al.*, (2018) resalta que el aprendizaje de destrezas cognitivas complejas como la

lectura y la escritura exige un vasto conocimiento por parte del profesorado de cómo aprende la niñez, porque los programas de estudio definen el qué se enseña y sugieren el cómo se enseña, pero no profundizan en el cómo se aprende.

De ahí la importante tarea del profesorado, quien debe estar comprometido con la construcción de estrategias oportunas que atiendan al cómo aprende el estudiantado, tomando en cuenta las características de estos, el contexto, los conocimientos teóricos alcanzados en la formación docente, la experiencia práctica y lectura constante y reflexiva de investigaciones con evidencia actualizada desde diferentes perspectivas (Murillo et al., 2018).

Sin embargo, las docentes perciben que por medio de capacitación y formación permanente lograrían ofrecer una atención correcta, a pesar de que sienten fuertes carencias de formación, consideran que pueden potenciar sus propias habilidades para la enseñanza. Se destaca que las docentes participantes manifiestan en todo momento apertura para trabajar con la población con SD, más allá de solo preocupación por su falta de conocimiento. Muestran una actitud de búsqueda de soluciones y un interés genuino por aprender, por formarse, por recibir acompañamiento y procesos de capacitación que les permita llevar a cabo una mejor labor pedagógica.

Lo anteriormente descrito constituye una ventaja importante, pues según Rodino (2018) “capacitar y guiar a los maestros en servicio funciona mejor cuando, por un lado, ellos/as tienen actitudes de buena disposición y colaboración, y las competencias pedagógicas para involucrarse plenamente” (p.41).

Estas características las presenta el grupo de docentes participantes, quienes destacan que de asumir dentro de su matrícula a estudiantes con SD lo tomarían como un reto por superar. Afirman que la formación debe ir de la mano de actitudes positivas, lo que denota

una postura que se inclina hacia una mentalidad de crecimiento, enfatizando en sus propias capacidades y cualidades como la paciencia, la perseverancia, las habilidades para el trabajo colaborativo y la vocación que tienen hacia su trabajo. Esto muestra la presencia de teorías implícitas hacia un pensamiento de crecimiento (Dweck, 2006), pues visualizan estos desafíos como el motor que les permitirá averiguar lo que no comprenden y las técnicas de aprendizaje de las que carecen.

Para Dweck (2006) “la característica principal de la mentalidad de crecimiento es la pasión por los retos, la búsqueda de la autosuperación, incluso (y especialmente) cuando las cosas no van bien” (p. 11), visión que es observada en las docentes quienes aseguran que para enfrentar el reto de enseñar a leer y escribir a personas con SD, tratarían de buscar superar sus deficiencias de formación por diversos medios para enfrentar el desafío, mostrando una tendencia hacia el esfuerzo como una manera de autosuperarse. Las personas dentro de esta mentalidad creen que las cualidades pueden desarrollarse si se tiene la motivación y la pasión necesaria.

En esta categoría no se encontró ninguna docente que expresara una mentalidad de carácter fijo hacia sus propias capacidades para la enseñanza. Por el contrario, destacaron la motivación por sacar adelante al estudiantado como la principal herramienta con la que cuenta el profesorado. Esto coincide con lo expuesto por Dweck (2006), “como padres, profesores y entrenadores, se nos han encomendado vidas. La mentalidad de crecimiento es clave a la hora de ayudarnos a *nosotros* a cumplir nuestra misión y ayudarlos a *ellos* a desarrollar todo su potencial” (p. 111).

Sin embargo se debe destacar en este punto que, según Ramos (2004), “leer implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos...se trata de un proceso general muy complejo que abarca desde la decodificación de letras hasta la comprensión

de textos” (p.202), por tanto, las docentes deberían de implementar el proceso de la LE con la población con SD, igual que con el resto del estudiantado y no aferrarse a creencias acerca de características de aprendizaje diferentes.

Para Defior (2004), Dehaene (2015) y Cuetos (2010) para aprender a leer y a escribir se requiere de una enseñanza explícita, intencional, sistemática por parte del profesorado, que incluya el entrenamiento de la conciencia fonológica, así como la estimulación de las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo, las cuales se ha demostrado que constituyen predictores para el aprendizaje de la LE. Siendo así, preocupa sobre manera, que las docentes mencionen tener la creencia respecto a la necesidad de una formación específica para enseñar a leer y escribir a la población estudiantil con SD, ya que para la enseñanza de la LE en personas que presentan esta condición, se deben desarrollar los mismos procesos y habilidades que el resto del estudiantado. Lo que evidencia en sí falta de formación en general de cómo enseñar a leer y escribir.

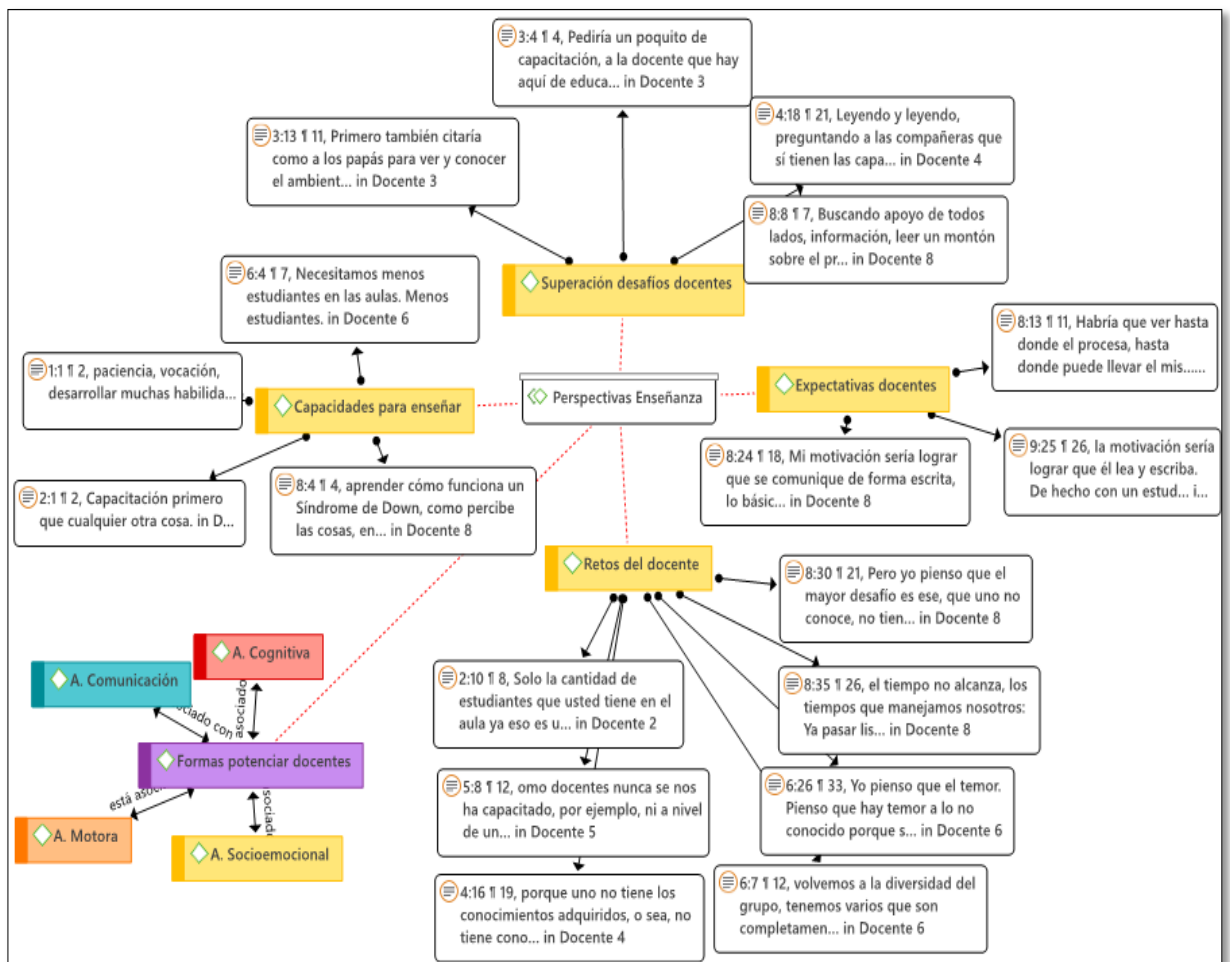
En la categoría de formas de potenciar el aprendizaje de la LE, se vislumbra una posición de enseñanza orientada al crecimiento, en donde el profesorado considera que enseñar es una forma de aprender. Así lo expone la D3, “si no lo lograra, hay que buscar que fue lo que pasó, y aprender de esa experiencia (D3, L12), valorando lo que está haciendo, sin tener en cuenta el resultado, en este caso mirar el error como una forma también de aprendizaje. Manifiestan una fuerte convicción hacia el compromiso como docentes en lo que respecta a buscar las formas de cómo apoyar al estudiantado a potenciar su aprendizaje, proponiéndose “buscar esa mezcla de métodos, de estrategias donde se adapte más y él pueda desarrollar esas habilidades de lectoescritura” (D5, L16).

Esta mentalidad de crecimiento sobre las formas de potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado con SD, se corrobora cuando las docentes se dan a la tarea

de pensar en toda clase de estrategias desde diferentes áreas, reflexionando sobre diversas soluciones.

Con base en su experiencia como docentes de primer año, despliegan una serie de estrategias que pondrían en práctica con esta población, para acercarlos al logro de los procesos de la LE es, dichas estrategias o formas de potenciar el aprendizaje en esta población, van dirigidas cuatro hacia diferentes áreas: psicomotriz, comunicación y lenguaje, cognitiva y socio afectiva, como se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Formas del profesorado de potenciar el aprendizaje de la LE



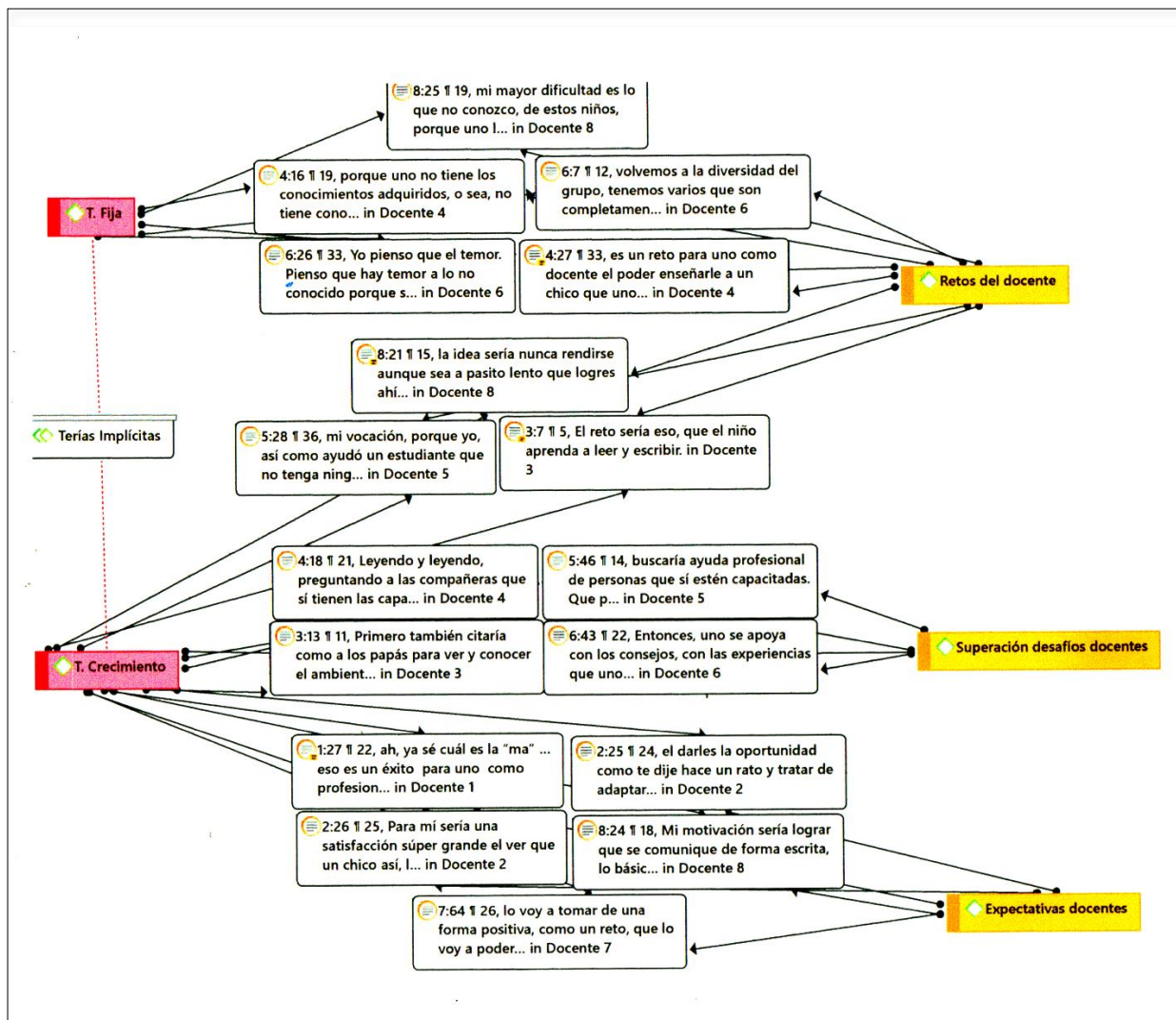
Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

En esta Figura 8 se presentan las diferentes estrategias en cada una de las áreas enlistadas por el profesorado como formas para potenciar el aprendizaje de la LE en la población con SD. La extensa lista enfocadas hacia un abordaje integral de la LE, las ubica dentro de una mentalidad de potencial de crecimiento de sus capacidades, existiendo una actitud positiva ante el reto. Más allá de manifestar sus limitaciones en cuanto a formación, sacan a relucir su creatividad y motivación, lo que evidencia que creen en su propio potencial y en su capacidad para desarrollarlo (Dweck, 2006).

Esta misma teoría implícita dirigía a la posibilidad de incremento de las capacidades y habilidades que muestran las docentes, es evidenciada en la categoría de expectativas propias del docente. Siete docentes presenta altas expectativas sobre lo que pueden alcanzar en el proceso de enseñanza de la LE a la población estudiantil con SD. Estas maestras perciben el logro de la LE en sus estudiantes como un logro personal también. Muchas expresan la satisfacción que experimentarían ante este logro. Desde esta óptica, las docentes se pueden considerar lo que Dweck llama “líderes de mentalidad de crecimiento”, porque buscan el potencial y en la capacidad de desarrollo de todo el equipo, pensando que al finalizar el año escolar, habrán dado lo mejor de sí para culminar con éxito.

En la figura 8 se observan las relaciones que se establecen entre los comentarios de las docentes sobre sus expectativas, sus retos y como superarlos (color amarillo) con cada una de las teorías implícitas fijas o de crecimiento (en color rosado). Se logran comprobar que existen pensamientos de crecimiento en todas las categorías. Únicamente en el aspecto de los retos, se encontraron relaciones con la teoría fija.

Figura 8. Relaciones entre teorías implícitas, retos, expectativas y superación de retos



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes, 2022.

En las categorías retos y superación de desafíos, se observa cierta ambigüedad, a pesar de que las maestras manifiestan una actitud optimista proveniente de una mentalidad de crecimiento, sobre su propia capacidad para enseñar a la población con SD, dando importancia a la búsqueda de opciones y estrategias que les permitan dar la atención de calidad a los educandos como: buscar entrenamiento por parte personas mentoras con más

experiencia, asistir a cursos de capacitación y actualización docente y la auto formación, leyendo sobre el tema, se observa a la vez una mentalidad de pensamiento fijo, mencionado otros desafíos.

Destacan dos grandes desafíos; primero la cantidad de estudiantes y la diversidad que tienen dentro del grupo. Justifican como esto afecta la dinámica de aula, ya que consideran el tener muchos estudiantes de los cuales un porcentaje presenta diversidad en el aprendizaje, impide la atención individualizada que ellas consideran es relevante porque permite una mayor cercanía y confianza para el estudiantado.

Al respecto Muñoz *et al.*, (2015) señala que el buen profesorado se cuestiona constantemente cuál es la mejor forma para entregar los apoyos específicos a sus estudiantes. Se plantean la opción de realizar estos apoyos en el aula regular con todos los estudiantes, sin embargo, se encuentran con una política que no les otorga condiciones de trabajo adecuadas, tales como exceso de alumnos por curso y falta de tiempo para planificación de clases.

Al respecto, las docentes perciben que en las aulas de primer año hay exceso de estudiantes, y que se debe tomar en cuenta que, actualmente, debido a los procesos de inclusión educativa, se cuenta con estudiante que presentan diferentes tipos de condiciones asociadas a discapacidad, lo que genera una compleja dinámica de aula, que impide la atención de calidad para todos y todas. Esto coincide con lo expuesto por Cortez *et al.*, (2013)

Los docentes manifiestan creer que una apropiada cercanía beneficia la entrega de contenidos y logro de resultados eficaces. Esto sucede principalmente porque la cercanía favorece que el docente se interiorice más a fondo en las cualidades, gustos e intereses de los estudiantes... y los estudiantes se logran sentir más apoyados y

acompañados tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el ámbito personal. (p. 106)

Otro de los desafíos a los que hacen referencia las docentes, está ligado a las dificultades a nivel conductual que se pueden presentar en el salón de clases. Si el estudiantado con SD no se encuentra motivado para el aprendizaje, se puede generar dificultades para adaptarse socialmente y manifestar problemas de autorregulación de su conducta.

Una disyuntiva en relación con este tema es mencionada por Valdívía *et al.*, (2013), quienes argumentan que cuando el estudiantado con SD se desarrolla en entornos inclusivos, se amplía el contexto interacción social más allá del familiar, por lo tanto esto promueve el contacto con otros infantes de su misma edad con desarrollo típico, proporcionándoles modelos a seguir. Esto permite que puedan adoptar los estándares del grupo para ellos mismos. Favoreciendo la posibilidad de mejorar el repertorio social y su autoregulación dentro del aula.

Por tanto, el temor que evidencian las docentes respecto a los problemas para ajustarse socialmente podría verse más como una ventana de oportunidad para el estudiando de desarrollar su potencial a nivel de interacciones sociales.

Estas posiciones dicotómicas entre el temor a lo desconocido, a las dificultades que consideran se pueden presentar en salón de clases y a percibir como poco favorecedoras las condiciones en sí del sistema educativo, son mencionadas por Dweck (2006):

Nuestra investigación ha demostrado que la actitud de reconocer el valor de retarse a uno mismo y la importancia del esfuerzo *proviene directamente* de la mentalidad de crecimiento. Cuando enseñamos a la gente esa mentalidad, enfocada en el desarrollo, inmediatamente surge una actitud positiva hacia el reto y el esfuerzo. De manera semejante, cuando ponemos temporalmente a alguien en la mentalidad fija,

enfocada en los rasgos invariables, muestra una actitud de temor ante el reto y de menosprecio ante el esfuerzo. (p.12)

De manera que en estas dos categorías, las docentes manifiestan dilemas respecto a la superación de los retos: por un lado, desde una mentalidad de crecimiento, externan que las cualidades y capacidades se pueden potenciar por medio de entrenamiento, pero simultáneamente en muchas se descubre una mentalidad fija, que las conduce a pensamientos en donde se sienten impotentes y limitaciones para ofrecer una atención de calidad para todos por igual, encerrándose en una actitud de pensamiento fijo, con la percepción de tener pocas herramientas, dando mayor peso a las dificultades, lo que les impide visualizar soluciones y optan por culpar al sistema como factor principal que obstaculiza los procesos de enseñanza aprendizaje de la LE en la población con SD.

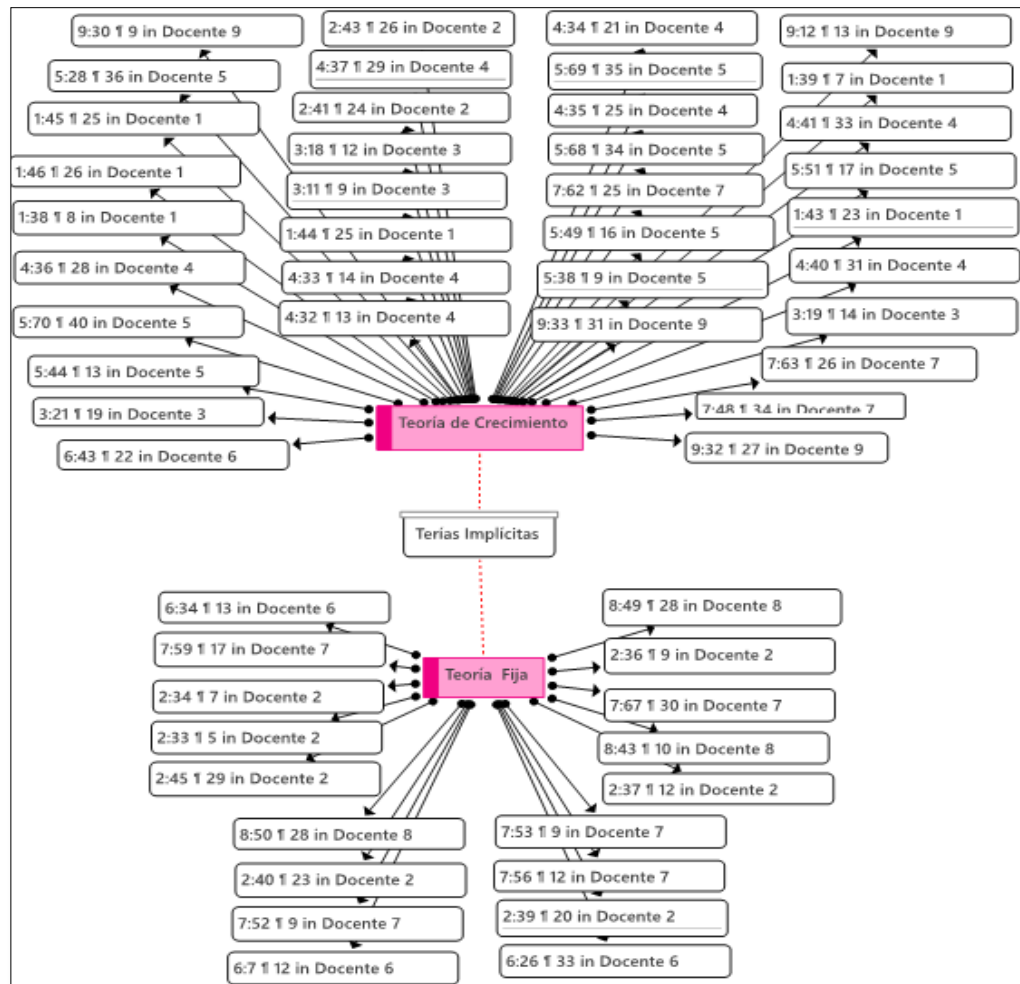
Después de analizar cada una de las categorías de las dos dimensiones establecidas desde el inicio de la investigación, se puede determinar que existe una variabilidad importante entre las teorías implícitas presentes en las docentes participantes, dependiendo de la categoría y dimensión a la que se haga referencia. Sin embargo existe en general una mayor prevalencia hacia la mentalidad de crecimiento sobre el aprendizaje, como se muestra en la Figura 9, en donde se puede observar que se obtuvieron mayor cantidad de opiniones del grupo de maestras participantes, en las diferentes categorías, orientadas hacia la teoría implícita de crecimiento y menos comentarios hacía una teorías fija.

Como se observa en la figura 9, la mayoría de los comentarios de las D1, D3, D4, D5, D7y D9 se relacionan con las teorías de tipo incremental. En el caso de las docentes D2, D6, D7y D8, se evidencia mayor cantidad de expresiones en su discurso enfocadas hacia una mentalidad fija. Sin embargo se recalca que esto no ocurre en todas las categorías, ya

que en la dimensión de perspectivas sobre la enseñanza de la LE, en algunas categorías todas las docentes participantes se inclinaron hacia la teoría de crecimiento.

Las D6 y D7 manifiestas opiniones contradictorias entre unas categorías y otras, por lo que sus comentarios se ubican tanto en las teorías implícitas fijas como de crecimiento.

Figura 9. Predominancia de teorías implícitas de las docentes



Nota. Elaboración propia, 2022

Al realizar un balance entre todos los comentarios de las docentes, se puede argumentar que las docentes de primer año del circuito educativo 01 de la Región educativa de Cartago participantes en este estudio, manifiestan mayor predominancia hacia las teorías implícitas

de crecimiento sobre la enseñanza y aprendizaje del proceso de la LE en el estudiantado que presenta la condición de Síndrome de Dow.

4.2.3. Sobre las perspectivas de la inclusión educativa

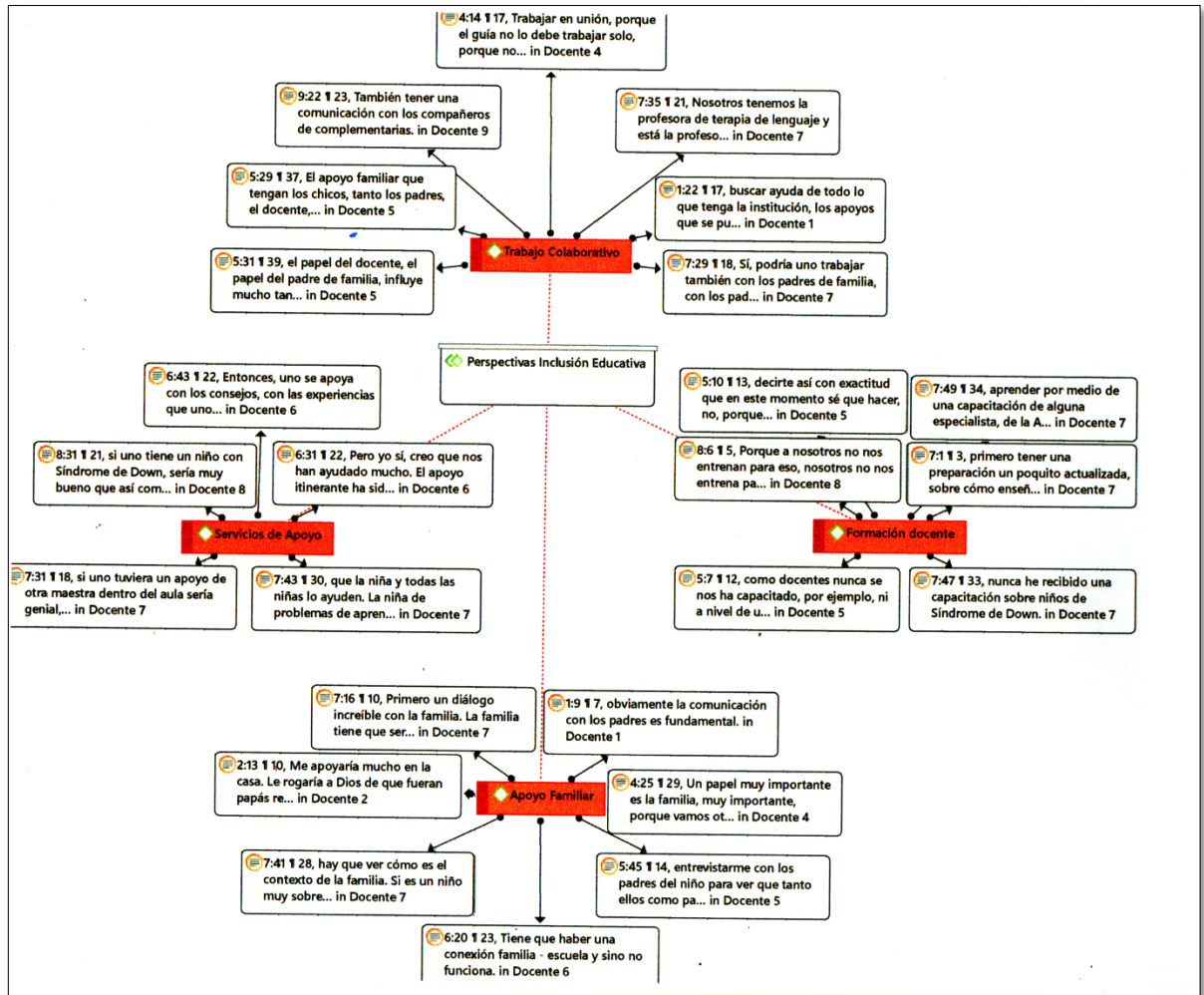
En relación con los procesos de inclusión educativa, se muestran diversas perspectivas, sobre los factores que permiten u obstaculizan la implementación de los procesos de LE en el estudiantado que presenta diversidad en el aprendizaje.

En lo que respecta al trabajo colaborativo y el acompañamiento que reciben por parte de los equipos de apoyos fijos e itinerantes de Educación Especial, que cuentan con especialistas en terapia de lenguaje, problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual entre otros, seis docentes los perciben como un apoyo invaluable para los procesos de inclusión educativa.

Además, afirman que el trabajo colaborativo debe darse también con los diferentes docentes y actores de la institución, a saber: el profesorado de asignaturas especiales, la persona a cargo de la dirección del centro educativo, docentes del área técnica, la persona bibliotecaria, entre otras; por lo que es vital desarrollar canales de comunicación y coordinación que permitan un trabajo multidisciplinar. Esto concuerda con lo expresado para Pérez- García y Plasencia-Peralta (2022) “la población infantil con NEAE requiere toda la atención de un equipo multidisciplinario que le apoye y supla sus necesidades dentro y fuera del aula” (p. 16).

En la Figura 10 se muestran la similitud en los comentarios de las docentes participantes para cada una de las categorías de análisis, lo que indica que una mayoría de las docentes dio importancia al trabajo colaborativo, los servicios de apoyo educativo, el apoyo de los grupos familiares y la capacitación del profesorado.

Figura 10. Perspectivas docentes sobre la inclusión educativa del estudiantado con SD.



Nota. Elaboración propia, 2022

No obstante, una pocas docentes creen que el profesorado de apoyo no tiene la misma visión que los docentes regulares, porque solo se enfocan en el estudiantado que tienen dentro de su matrícula y no incluyen a todo el grupo dentro de su atención, dejando por fuera a estudiantes que también requieren apoyos.

Relacionado a lo anterior, todas las docentes participantes coinciden en que las Líneas de Acción (Ministerio de Educación Pública, 2018) que rigen estos servicios educativos no favorecen la atención individual de los estudiantes, y desde su perspectiva esta es una

condición importante para que se puedan desarrollar los procesos de la LE en la población con SD.

Otro de los factores que consideran como una barrera para la inclusión, es la aplicación de ajustes al currículo llamadas “adecuaciones significativas”, ellas consideran que estas son necesarias en la población con SD, ya que tienen la perspectiva de que no pueden llevar el currículo completo como el resto, y que esto implica una carga de trabajo administrativo para la persona docente.

Por su lado, al menos cinco docentes piensan que se deben brindar todos los apoyos posibles hasta agotar alternativas, la aplicación de ajustes curriculares sería la última opción. Aseguran que el programa de Español de I ciclo, establece que la LE es un proceso que se desarrolla durante los tres primeros años de primaria, por lo que hay que esperar y darle oportunidades al estudiantado. Esta perspectiva es congruente con las expuestas por Paz – Delgado y Barahona (2020) mencionando que estas creencias constituyen una barrera para la inclusión porque limita que la totalidad del estudiantado puedan alcanzar los mismos estándares, generando una brecha en el logro de competencias académicas.

Desde esta óptica, se percibe que este grupo de docentes presenta mentalidad de crecimiento en este aspecto, considerando que el potencial para el aprendizaje se puede ir desarrollando paulatinamente, lo que implica poner en marcha todas las estrategias posibles para lograr que el estudiando progrese, antes de optar por aplicar ajustes al currículo. Al respecto Cabezas y Carpintero (2006) afirman que

El profesor, principal agente educativo, actúa de modelo ante los alumnos y les transmite una concepción determinada sobre qué es la inteligencia. Aunque dicha transmisión no se realice de forma expresa, es percibida por los alumnos mediante

la selección de tareas que realiza, las técnicas y prácticas educativas, el feedback que ofrece ante los errores y los mensajes de refuerzo que transmite. (p. 133)

Una de las perspectivas en la que todas las docentes manifiestan homogeneidad y que coincide con las halladas por Paz – Delgado y Barahona (2020), está relacionada con el apoyo familiar.

Ellas concuerdan en que el apoyo desde la familia es imprescindible para el logro de la LE, muchas consideran que es un proceso que conlleva un trabajo compartido, 50% corresponde al profesorado y otro 50% corresponde al hogar, los cuales deben ser los principales motivadores del niño para alcanzar el éxito. Además, recalcan la importancia de la comunicación eficaz entre familias y escuela. Sobre la enorme responsabilidad compartida en el proceso de LE entre casa y escuela Ojeda *et al.*, (2020) señala:

La familia también forma parte del entorno educativo del niño donde se aprende y se afianzan una serie de comportamientos, actitudes y valores que forman parte de la vida. Con la lectura ocurre lo mismo, el ámbito familiar es el entorno de socialización primaria por excelencia y esto tiene importancia para acercarse a la lectura de manera lúdica, influyendo de manera positiva en el éxito y rendimiento escolar, trabajando de forma coherente y conjunta con los profesionales de la educación que intervienen con el alumnado. (p. 173)

En cuanto a la formación para atender a estudiantes que presentan diversidad en el aprendizaje, las nueve docentes indicaron que estos conocimientos no son incluidos dentro de los programas de las universidades para la carrera de formación docente y consideran es el principal reto que presentan para enfrentar la enseñanza de la LE en los ambientes escolares inclusivos.

4.3 Limitaciones

Dentro de las limitaciones de este estudio se puede mencionar que la elección de las personas participantes se realizó por conveniencia, por lo que, a pesar de la colaboración brindada por la Asesoría de Educación Especial de la Región de Cartago, el contacto con las docentes fue difícil.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial en los centros educativos, pero la elaboración del cronograma de entrevistas fue compleja, ya que las docentes disponen de pocos espacios dentro de la jornada. A pesar de contar con visto bueno de la dirección para participar en la investigación, sus jefaturas no les otorgaron tiempo para la realización de la entrevista.

Se esperaba que la mayoría de las docentes participantes hubiesen tenido al menos una experiencia con la enseñanza a estudiantes con SD, sin embargo, no fue posible este aspecto, pues lo cumplieron solo dos de ellas. Otras dos maestras mencionaron tener familiares cercanos con SD y el resto aseguró que en este centro educativo han tenido estudiantes con SD, por lo que conocen de manera general la condición, aunque no hayan tenido a su cargo a ninguna de estas personas.

Capítulo V. Conclusiones

5.1 Conclusiones del estudio

Las perspectivas docentes sobre la enseñanza aprendizaje del proceso lectoescritor en la población estudiantil que presenta la condición de Síndrome de Down es un tema no investigado en Costa Rica, por ello el propósito de esta investigación fue analizar las perspectivas que presenta un grupo de nueve docentes que labora en primer año, en la Región Educativa de Cartago, con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

De los resultados expuestos en el capítulo IV, su análisis y las discusiones que se presentaron se han obtenido las principales conclusiones que se describen a continuación.

5.1.1 Conclusiones sobre las perspectivas que presenta el profesorado que imparte primer año, sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado con Síndrome de Down.

Existen diferencias en torno a las perspectivas sobre de las capacidades que requiere el estudiantado que presenta la condición de Síndrome de Down para el logro del proceso lectoescritor. Desde perspectivas que obvian las capacidades cognitivas y habilidades lingüísticas que intervienen en el aprendizaje de estos procesos y priorizan las capacidades a nivel social, hasta las posturas que manifiestan bajas expectativas sobre el logro de la lectura y la escritura en el primer año de primaria, suponiendo que la mejor opción educativa lo constituyen los Centros de Enseñanza Especial o los Servicios de Aula Integradas que atiende a población con discapacidad intelectual.

Sobre las perspectivas acerca de las capacidades como docentes para la enseñanza de la lectoescritura, las maestras participantes manifiestan en general un desconocimiento de los referentes teóricos y prácticos sobre la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, así como de las habilidades de lectoescritura emergente en la población con SD, debido a la carencia de procesos de formación y capacitación, así como a debilidades en los currículos de formación docente, lo que da cuenta de una brecha importante entre la formación y la práctica pedagógica que se desarrolla.

Sobre los retos para la enseñanza y aprendizaje prevalece entre las docentes, preocupación por las barreras del contexto, por las condiciones físicas y organizativas propias del contexto escolar costarricense, como la saturación de estudiantes por grupo, el exceso de funciones administrativas y la falta de recursos didácticos, elementos que aseguran limitan la oferta educativa que el profesorado puede ofrecer.

Se destacan como fortalezas para superar los desafíos: las oportunidades de trabajo colaborativo, asesoría y acompañamiento del cuerpo docente a cargo de los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la educación especial, el apoyo de la Asesoría Regional de Educación Especial, el notorio interés de las docentes por tomar cursos de actualización para contar con herramientas teóricas para atender a la diversidad del estudiantado y la importancia que otorgan las docentes a la promoción de la motivación como potenciador del aprendizaje de la lectoescritura.

Se evidencian concepciones favorables para el logro de la inclusión educativa en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y se destacan cuatro elementos clave: la formación docente, el trabajo colaborativo, los servicios de apoyo educativo y el apoyo de la familia.

5.1.2 Conclusiones sobre las teorías implícitas, fija o de crecimiento que evidencia el grupo docente participante respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado que presenta la condición de Síndrome de Down.

Existen posiciones dicotómicas sobre las teorías implícitas hacia las que se inclinan las docentes dependiendo de la categoría a la cual se hace referencia

En la categoría relacionada a las capacidades del estudiantado, la mayoría de las docentes enfatizan en que las personas que presentan Síndrome de Down pueden llegar a lograr la lectura y la escritura en la medida en que se respete en todo momento su diversidad en cuanto a formas y ritmos de aprendizaje, gustos, preferencias y motivaciones. Ofreciendo apoyos en varias direcciones, con el fin de agotar todas las alternativas posibles. Manifestando una teoría orientada al crecimiento en donde se concibe que las capacidades y habilidades para el aprendizaje se pueden potenciar.

Perciben el logro de la lectoescritura en el estudiantado con SD como un desafío personal como docentes, retándose a diseñar diversas estrategias para lograr esta meta. Se enfocan en la búsqueda de alternativas y la motivación como motor para alcanzar las metas.

En una minoría se percibe teorías implícitas de carácter fijo, considerando que la inteligencia es invariable, desde su postura, indican que el proceso de aprendizaje del estudiantado con SD no es el mismo que el resto de la población estudiantil y no es posible obviar sus características particulares, por lo que insisten en la importancia de la atención individualizada con estos estudiantes, la necesidad de contar con el acompañamiento por parte de una persona especialista y de implementar ajustes al currículo.

En cuanto la categoría de capacidades como docentes para la enseñanza de la lectoescritura, las docentes participantes manifiestan en general una tendencia hacia las teorías implícitas de tipo incremental desplegando una serie de comentarios dirigidos a la

creencia de que se deben agotar todas las posibilidades, intentando abordar el proceso lectoescritor desde diversas estrategias y alternativas, así como métodos, pero nunca desistir de intentarlo.

En lo que respecta a las categorías de retos, superación de retos y formas de potenciar el aprendizaje y la enseñanza, se observan disonancias entre los comentarios y posturas de las docentes. La mayoría perciben como desafiante la enseñanza de la lectoescritura en la población que presenta la condición de Síndrome de Down, tanto para el profesorado como para el mismo estudiantado, lo que requiere de un esfuerzo por parte de ambos, percibiéndolo como una forma de superar desafíos y no como una limitación. Demostrando un pensamiento orientado al crecimiento, mostrando entusiasmo para asumir retos y trabajar por superarlos.

Cuatro docentes externan comentarios asociados a una teoría fija del aprendizaje en las categorías antes mencionadas, enfatizan en las dificultades a nivel social que puede presentar la población con Síndrome de Down, las cuales perciben como retos tanto para el estudiantado como para ellas como docentes.

5.1.3 Conclusiones sobre el tipo de teoría implícita fija o de crecimiento que predomina en el profesorado participante respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado que presenta la condición de Síndrome de Down.

Se encontró que, en el grupo de docentes participantes, a nivel general, hubo una prevalencia de la mentalidad de crecimiento sobre la fija. En el análisis de cada categoría, se encontró, para la mentalidad de crecimiento, mayor cantidad de comentarios y opiniones en las que las docentes resaltan el esfuerzo y la motivación hacia el aprendizaje así como la búsqueda de estrategias, como aspectos que ayudan a aumentar las posibilidades de logro y desarrollo de habilidades.

Se observó esta mentalidad de crecimiento en cuanto que las docentes centran su atención en los procesos más que en los resultados, tomando los desaciertos como posibles desafíos y oportunidades de aprendizaje, en lugar de considerarlos fracasos.

Mientras que la mentalidad fija se comprueba en un grupo minoritario de las docentes participantes, quienes consideran que el aprendizaje de las personas con Síndrome de Down depende de capacidades que ya se poseen y que no se pueden modificar, percibiendo que el esfuerzo no vale la pena, por lo que no se debe insistir con ciertos estudiantes.

Para Gómez (2008) una de las maneras de mejorar la práctica docente, va más allá del simple hecho de apoyarles con cursos de capacitación, asegura que es necesario llevarlos a la reflexión sobre su propia práctica educativa, para develar teorías tácitas bajo su acción, de otra manera la formación no tendrá efecto en el aula a menos que los nuevos conocimientos estén acompañados de un cambio en la concepción educativa de los docentes.

En este estudio el grupo de docentes participantes logró llegar a la reflexión de sus perspectivas y teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, develando sus propias concepciones de aprendizaje, las prácticas de enseñanza que ponen en práctica y los conocimientos teóricos que manejan sobre la temática. Una de las participantes menciona al respecto: “esto hace como que uno escarbe dentro de sí mismo, pensar ¿qué hago?, ¿cómo lo haría?, ¿qué debo hacer si tengo un estudiante en este caso con Síndrome de Down? (D1, L25). Lo que evidencia algún grado de reflexión sobre los pensamientos y creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el profesorado participante.

Capítulo VI. Recomendaciones

Según los resultados de la investigación, se presentan a continuación algunas sugerencias dirigidas a los principales actores que se ven involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en ambientes inclusivos.

Para el Ministerio de Educación Pública

- Aumentar la apertura de códigos y nombramientos en los Servicios de Apoyo Educativo desde la Educación Especial tanto fijos como itinerantes, que permitan mayor cobertura, llegando a las diferentes regiones, circuitos y centros educativos, especialmente a zonas rurales y centros unidocentes que tiene poco acompañamiento.
- A las Asesorías de las diferentes especialidades, brindar un mayor acompañamiento al profesorado desde las escuelas, modelando estrategias inclusivas y facilitando recursos para la implementación de los programas.
- A la Asesoría de Educación Especial, establecer un sistema de monitoreo estricto de las labores desempeñadas por el profesorado de educación especial, alineado con las disposiciones establecidas en las Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se dan desde la Educación Especial.

Para las universidades

- Diseñar cursos libres de actualización docente sobre la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas de formación docente de las facultades de educación, que permitan a las personas estudiantes egresadas un mejor desempeño docente a través de una práctica innovadora y actualizada.

- Incorporar el tema de los trastornos del desarrollo en los programas y de los cursos de las carreras de formación docente, que les permitan a los futuros profesores y profesoras, tener un conocimiento general de las características en el aprendizaje del estudiante que presenta alguna condición asociada a discapacidad, para que logren realizar una mediación educativa que responda a la diversidad del estudiantado.
- Promover la realización de investigaciones, tanto en los cursos como en trabajos finales de graduación, desde la mirada de la educación inclusiva.

Para el personal docente

- El llamado al cuerpo docente que trabaja en los primeros años escolares y tiene a cargo la implementación de la lectoescritura, es el de convertirse en investigadores incansables de estrategias y metodologías basados en evidencias, que le permitan desarrollar con éxito el proceso lector, tomando en cuenta las características del estudiante, desde una perspectiva inclusiva.
- Se invita al cuerpo docente de primer ciclo, a buscar opciones de capacitación y actualización sobre la enseñanza de la lectoescritura y cursos de extensión afines como los que ofrecen recurrentemente la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en sus programas de extensión docente, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Arte (COLYPRO).
- Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) dentro de la planificación docente, para fomentar el respeto hacia la diversidad del estudiantado, minimizando los obstáculos que pudiera presentar para el acceso al aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, se hace necesario ampliar las líneas de acción en el campo de esta investigación para tener una perspectiva más amplia, considerando otros factores, por lo que se sugiere:

- Ampliar la cantidad de participantes para una mejor comprensión del fenómeno de estudio.

- Comparar estos resultados con otros que se obtengan de personas docentes de otros circuitos y regiones educativas.

- Aplicar la investigación a profesores de centros educativos privados

- Investigar la relación entre las perspectivas del profesorado y el rendimiento de sus estudiantes en el área de la lectoescritura.

- Averiguar las teorías implícitas sobre el aprendizaje que maneja el estudiado que presenta la condición de Síndrome de Down u otras condiciones.

Capítulo VI. Referencias

- Alemaný Arrebola, I. y Villuendas Giménez, M^a. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. 11 (34): 183-215.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. 1^o Ed. Editorial Paidós. Mexicana, S. A.
- Andrade-Calderón, P., Stone, R. y Vijil, J. (202). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 20 (2): 1-33.
- Angulo Domínguez, M., Gijón Sánchez, A., Luna Reche, M. y Prieto Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas del Síndrome de Down*. Tecnographic, S.L.
- Araya Ramírez, J. y Ramírez Molina, C. (2020). Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 20 (2): 1-21.
- Arias Cerdas, F., Badilla Dover, L., Chinchilla Meza, A., Mata Orozco, J. Orozco Brenes, J. y Carpio Brenes, M. (2007). Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís. *Conocimiento Educativo*. 4: 111-125.

- Armijo Solís, S. (2019). Políticas públicas en torno al fomento lector y personas en situación de discapacidad: una aproximación a la lectura estética inclusiva en Chile. *Estudios Pedagógicos*. 45 (3): 239-260.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173565055013>
- Arroyo Herrera, N., Campos Sánchez, F., Carballo Ulate, M., González Porras, G., Solano Bastos, A. y Vargas Chaves, E. (2018). *Metodología utilizada por el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la región de San José en la enseñanza de la lectura del sistema braille a la población estudiantil en condición de ceguera*. Seminario de graduación de licenciatura. Universidad de Costa Rica.
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/5925>
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1957). *Ley 2160: Ley Fundamental de Educación*. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2008). Ley N°8661 sobre la Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Costa Rica.
- Berríos, C. (2018). Docentes y sus creencias sobre la inteligencia: ¿Están en sintonía con las discusiones actuales? *CASTALIA*. 30: 68-78.

- Berrocal, D., Hidalgo, E., Mora, E., Ortiz, M., Rojas, F. y Solórzano, A. (2016). *La enseñanza de la lectura y escritura con personas con discapacidad múltiple: estudio de caso con tres estudiantes de un centro de educación especial*. Seminario de graduación. Universidad de Costa Rica.
- Bonadiu Pelosi, M., Santos, G., Mousinho, R. y Herzer, N. (2018). Actividades lúdicas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita para niños y adolescentes con síndrome de down. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 24 (4): 529-544.
- Cabezas Gómez, D. y Carpintero Molina, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé*. 5 (1): 129-142.
- Carpintero Molina, E., Cabezas Gómez, D., González Barbera, C., Poveda Fernández, M. (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de educación primaria. *Edupsykhé*, 2 (1): 81-105.
- Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (s.f). *Derechos de las personas con discapacidad en la legislación costarricense*. Compendio de normas jurídicas. <https://www.binasss.sa.cr/opacms//media/digitales/Derechos%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad%20en%20la%20legislacion%20costarricense.pdf>
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2011). *Política Nacional en Discapacidad para 2011-2021*. 1 ed. Costa Rica. https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4318/resumen_ponadis.pdf
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*. 2: 97-113.

- Cossío Gutiérrez, E. y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21 (71); 1135-1164.
- Coto Jiménez, M. y Morales Rodríguez, M. (2020). Tecnologías del habla para la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1): 1-24.
- Cotto Girón, E. y Del Valle Catalán, M. (2018). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura*. 8ª ed. Wolters Kluwer España, S.A.,
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. 8ª Ed. Wolters Kluwer España, S.A
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 20: 25-44.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. 1ª ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Deliyore Vega, M. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 20 (31):165-187. DOI:10.19053/01227238.8600.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, M. y Sanhueza J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*. 9 (25): 421-436.
- Díaz, M. (2004). *Las voces del silencio una comunicación sin límites*. 2ª ed. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.
- http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/115dd907e_comunicacionsinlimites.pdf

- Dweck, C. (2006). *Mindset, la actitud del éxito*. Editorial Sirio, S.A.
- Fajardo, L. (2018). *La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fundación Síndrome de Down de Madrid (2019, 06 de noviembre) Down Madrid fomenta la lectura y escritura en las personas con discapacidad intelectual con un método de lectoescritura. *Down Madrid*. <https://downmadrid.org/down-madrid-fomenta-la-lectura-escritura-las-personas-discapacidad-intelectual-metodo-lectoescritura/>
- Gaete, B., Mellado, C. y Hernández, M. (2012). Trastornos neurológicos en niños con Síndrome de Down. *Revista Médica Chile*. 140: 214-218.
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Rey, R. y Checa, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. 35 (1): 111-122.
- Galvis Aparicio, M., Cala Rueda, M. y Adarve Palacio, S. (2010). *Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del Municipio de Girón, Santander*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Gayón Valle, L. (2010). *Relaciones entre las teorías implícitas de la inteligencia de padres e hijos y rendimiento académico*. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30: 1-14.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hernández Martínez, M., Pastor Duran, X. y Navarro Navarro, J. (2011). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad en los niños con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre Síndrome de Down*. 15 (2): 18-22.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v->
- Herrera-Seda, C., Echeita, G., y Pérez-Salas, C. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa. *Formación Universitaria*. 9(5), 49-64.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos*. <https://www.inec.cr/>
- Jaramillo, Claudia. (2018). Diseño de estrategias lúdico-pedagógicas para enseñanza lectoescritura a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. *Educación y Territorio*, 8 (14): 29-48.
- Jiménez, D. y Flórez, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61 (2): 175-184.
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (5): 1-22.
- Jiménez, J., O'Shanahan, I., Rodríguez, C., Suárez, N. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente

- metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 4 (1): 55-65.
- Lavra-Pinto, B., Segabinazi, J., Hübner, L. (2014). Phonological awareness and writing development in Down Syndrome: A longitudinal case study. *Revista CEFAC*. 16 (5): 1669-1679.
- López-Vargas, B., Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*. 13 (2): 275-291.
- Macchiarola, V. y Vogliotti, A. (2003, 01 de junio). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia: Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Marrero Baute, A. (2022) *Aprendizaje de la lectura en niños con Síndrome de Down*. Trabajo de fin de grado de la Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de La Laguna
- Meléndez Rodríguez, L. (2019). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (79): 325-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Costa Rica
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar: ciclo materno infantil (grupo interactivo II) y ciclo de transición*. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular. Educar para una nueva ciudadanía*.

Ministerio de Educación Pública. (2018). *Líneas de acción para los servicios de apoyo que se brindan desde la educación especial en la Educación Preescolar y el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. San José. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Nómina de Centros Educativos Clasificados por dirección regional y circuito*. Departamento de Análisis Estadístico de la Dirección y Planificación Institucional. <http://www.cse.go.cr/actas/nomina-de-centros-educativos-clasificados-por-direccion-regional-y-circuito>

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Tasas de escolaridad en la educación Tradicional y en el sistema educativo 2010- 2020*.

https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/TasasdeEscolaridadenlaEducacionTradicionalyenelSistemaEducativo2010-2020.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2021). *Servicios de Educación Especial 2015-2019*.

Costa Rica. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Servicios-de-Educacion-Especial-2015-2020.pdf

Ministerio de Educación Pública.

<https://www.mep.go.cr/transparenciainstitucional/informacion/marco-filosofico>

Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombina.

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*. 9 (1): 25-40.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14 (3): 68-79.

- Murillo Rojas, M., Ramírez Molina, C., Barquero Mejías, K. (2018). Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del Programa de Español en las aulas. *Séptimo Informe Estado de la Educación (2019)*. Costa Rica.
- Ocampo González, A. (2016). *Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad*. Ediciones CELEI.
- Ojeda, M., Marín, D., y Romero, M. M. (2020). Intervenciones para el aprendizaje de la lectura en alumnado con discapacidad intelectual: un estudio bibliográfico. *Tendencias Pedagógicas*. 36: 164-175.
- Oliveira Machado, A., Kirchner Guimarães, S. (2016). Desarrollo y aprendizaje de habilidades metafonológicas de lectura y escritura en estudiantes con Síndrome de Down. *Revista Brasileña de Educación Especial Marilia*. 22 (3): 381-398.
- Organización de las Naciones de Unidas. (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones de Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Palomo, R. (2003). Lectura y discapacidad. *Revista Puertas a la lectura de la Universidad de Extremadura*. 4: 11-20.
- Paz-Delgado, C. L., y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial docentes sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*. 4 (2): 112-126.

- Pérez-García, I. y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 22 (1): 1-26. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49072>
- Perpiñan, S. (2018). *Tengo un alumno con Síndrome de Down. Estrategias de intervención educativa*. NARCEA, Madrid.
- Poder Ejecutivo. (2018). Decreto Ejecutivo N° 40955: Establecimiento de la inclusión y accesibilidad en el sistema educativo costarricense. *Diario Oficial La Gaceta*, 19 de Marzo del 2018. San José.
- Pontrelli, T., Pereira de Almeida, C., Botelho da, P. y Coutinho, E. (2015). Perfil de Habilidades Cognitivas Não-Verbais na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 21 (2): 213-228.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos M., Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, capítulo 3 en Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., De la Cruz, M., Martín, E. y Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. 1. Edición. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34: 201-216.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 23 (1): 9-17.
- Rodino Pierri, A. (2018). Encuentros y desencuentros de los actores educativos respecto a las concepciones sobre el Programa de Preescolar y la lectoescritura inicial. Los desafíos de la implementación. *Informe Estado de la Educación 2019*. Costa Rica.

- Rodríguez, Y., Rodríguez, O., y García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Revista Conrado*. 14 (63): 274-278. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Sastre-Gómez, L., Celis-Leal, N., Roa-De la Torre, J., Luengas-Monroy, C. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*. 20 (2): 175-190. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.1
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*. 40 (3): 3-14.
- Siqueiros-Quintana, M., Silva- ballesteros, B. y Mungarro- Robles, G. (2017). *Teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en maestros de educación primaria en Sonora*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-11.
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Millar, A., Ordóñez, G., Torres D., y Tezanos-Pinto, P. (2012). Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile. *Revista de Psicología Social*. 27 (2): 199-210.
- Soriano, A. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Repositorio Digital de la Ciencia y Cultura de El Salvador REDICCES. 8 (13): 19-40.
- Troncoso, M. y Del Cerro, M. (2009). Síndrome de Down: Lectura y Escritura. *Fundación Iberoamericana Down21*. <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/index.htm>

- Valdívía, R., Pfeifer, L., Panuncio-Pinto M., Ferreira Santos, J. y Gomes Anhão, P. (2013). Habilidades e interacciones sociales de los niños con Síndrome de Down en la educación ordinaria. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*. 17 (2): 29-34.
- Valls Gubern, T. (2010). La etapa escolar y el alumno con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*. 14 (2): 31-33.
- Vilanova, L., Mateos-Sanz, M., y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación superior*. 3 (2): 53-75.
<http://ries.universia.net>
- Villamizar, G. (2019). Teorías implícitas sobre inteligencia de niños escolarizados. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*. 43 (1): 16-30.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415002>
- Westermeier Abusleme, K. y Tenorio Eitel, S. (2018). Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (33): 59-80. Doi: 10.21703/rexe.20181733kwestermeier4

Capítulo VII. Apéndice

Apéndice A. *Guía de entrevista semiestructurada.*

GUÍA DE ENTREVISTA

Nombre del docente: _____

Fecha y hora: _____

Datos generales:

✓ Tiempo de experiencia laboral

✓ Tiempo de laborar en este centro educativo

✓ Tiempo de impartir primer año

✓ Grado académico.

✓ Categoría profesional. _____

✓ Universidad(es) en la(s) que cursó la especialidad.

(1) ¿Ha tenido usted a cargo estudiantes que presentan la condición de Síndrome de Down durante su labor docente? SÍ_____ (pase a la pregunta 1) NO_____ (pase a la pregunta 2)

Enseñanza

1. Refiérase a su experiencia como docente de una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down.
2. ¿Qué se necesita para enseñar a leer y a escribir a una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down? Refiérase a su experiencia como docente de una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down.
3. ¿Cómo (implementó) implementaría el proceso de la lectoescritura si estuviera incluido en su grupo de primer año una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down?
4. ¿Cuáles (fueron) serían sus retos o desafíos ante proceso de enseñanza de la lectoescritura a una persona que presenta la condición de Síndrome de Down?
5. ¿Qué (necesitó) necesitaría para afrontar los obstáculos, imprevistos o desaciertos que pudieran surgir durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en estudiantes que presentan la condición de Síndrome de Down?
6. ¿Cuáles serían las formas de apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de una persona estudiante con Síndrome de Down en caso de que no avance?

Aprendizaje

7. ¿Cuáles serían sus expectativas sobre el aprendizaje de la persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down?
8. ¿Qué necesita (destrezas, habilidades) la persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down para aprender a leer y escribir?
9. ¿Cómo (asumió) asumiría el proceso de la lectoescritura una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down?
10. ¿Cuáles serían los retos o desafíos a los que se enfrentaría la persona estudiante que presentan la condición de Síndrome de Down ante el aprendizaje de la lectoescritura?
11. ¿Cómo afrontaría la persona estudiante con Síndrome de Down esos retos o desafíos en el aprendizaje de la lectoescritura?
12. ¿Cómo potenciaría su aprendizaje de la lectoescritura una persona estudiante con Síndrome de Down en caso de presentar dificultad en su adquisición?
13. ¿Qué le motiva a usted como docente para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en las personas que presentan la condición de Síndrome de Down?
14. ¿Cuál sería la motivación de la persona estudiante para aprender a leer y escribir?

Apéndice B. *Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos por parte de expertos*

Costa Rica, junio de 2022

Señor/a

Puesto

Lugar de trabajo

Me dirijo a usted, tomando en consideración su formación profesional y trayectoria laboral, con la finalidad de solicitarle su valiosa colaboración como persona experta para evaluar la guía de entrevista, realizada por mi persona, como estudiante de maestría de la Universidad del Valle de Guatemala para la investigación de Trabajo Final de Graduación, el cual lleva por nombre: “Teorías implícitas del profesorado de Cartago, Costa Rica en el 2022, sobre el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantado con Síndrome de Down ”

El objetivo general de la investigación que realizaré es el siguiente: Explicar las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectoescritura en la población con Síndrome de Down del profesorado que imparte primer año, en el circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica

La entrevista pretende atender los objetivos específicos de la investigación:

1. Identificar las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado que presenta la condición de Síndrome de Down, del profesorado que imparte primer año del circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica, en el 202, mediante el análisis cualitativo de contenido de entrevistas.
2. Describir las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la población que presenta la condición de con Síndrome de Down a partir de las perspectivas del profesorado de primer año del circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica, en el 2022 y la comparación con el Marco teórico.
3. Determinar el tipo de teoría implícita (fija o de crecimiento) que predomina en el profesorado del circuito 01 de la Región educativa de Cartago con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado con Síndrome de Down, mediante el contraste del análisis cualitativo de contenido de las entrevistas realizadas con el fundamento teórico.

Mediante el siguiente instrumento se pretende determinar la validez de la entrevista que se realizará a las personas participantes del estudio. Por lo tanto, se le solicita su colaboración llenando la tabla de Excel anexa, eligiendo un indicador para cada ítem que considere se ajusta más a su criterio de experto.

Para efectos la valoración de los ítems propuestos se ofrece la siguiente guía:

Criterio	Calificación e indicador
<p>Claridad. El ítem tiene una redacción que permite su fácil comprensión.</p>	<p>0- No es claro. 1- Requiere modificaciones en su redacción. 2- Es claro.</p>
<p>Relevancia. El ítem es esencial o importante por lo que debe ser incluido.</p>	<p>0 - No es importante. 1- Tiene poca importancia. 2- Es importante</p>
<p>Pertinencia. El ítem es oportuno para lograr los objetivos propuestos.</p>	<p>0- No es oportuno. 1- Es poco oportuno. 2- Es oportuno.</p>

Agradezco de antemano su cooperación y realimentación. El plazo para la devolución es el 17 de junio.

Atentamente,

Licda. Ana María Chinchilla Meza

Apéndice C. Unificación de criterios de expertos

Unificación de criterios de expertos para la evaluación y validación de instrumento

Ítem	Claridad					Relevancia					Pertinencia				
	EV 1	EV 2	EV 3	EV 4	EV 5	EV 1	EV 2	EV 3	EV 4	EV 5	EV 1	EV 2	EV 3	EV 4	EV 5
1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2
4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2
8	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2
9	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
12	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Unificación de criterios de expertos parte I

	1	2	3	4			5	6	7	
Pregunta corregida con aportes	¿Ha tenido usted a cargo estudiantes que presentan la condición de Síndrome de Down durante su labor docente? SI_NO_	Referirse a su experiencia como docente de una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down	¿Cómo se puede potenciar el aprendizaje de una persona estudiante con Síndrome de Down?	¿Cuál es la relevancia para usted como docente de enseñar a leer y escribir a una persona que presenta la condición de Síndrome de Down?	¿Qué importancia considera usted le otorga la persona que presenta la condición de Síndrome de Down, al proceso de aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cuáles habilidades y destrezas requiere la persona estudiante que presenta la condición de SD para el aprendizaje de la lectoescritura?	¿Qué se necesita para enseñar a leer y a escribir a una persona estudiante con Síndrome de Down?	¿Cómo implementaría el proceso de la lectoescritura, si estuviera incluido en su grupo de primer año una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down?	Se elimina pregunta	¿Cuáles serían sus retos o desafíos ante proceso de enseñanza de la lectoescritura a una persona que presenta la condición de Síndrome de Down?
Pregunta Original	¿Ha tenido usted a cargo estudiantes con Síndrome de Down durante su labor docente? SI_NO_	Describa su experiencia como docente de una persona estudiante con Síndrome de Down	¿Cómo se puede potenciar el aprendizaje de una persona estudiante con Síndrome de Down?	¿Cuál es la relevancia de enseñarle a leer y escribir?	Se incluye esta pregunta para responder a la subdimensión "relevancia" de la dimensión perspectivas sobre el aprendizaje.	Se incluye esta pregunta para responder a la subdimensión "estrategias" de la dimensión perspectivas sobre el aprendizaje.	¿Qué se necesita para enseñar a leer y a escribir a una persona estudiante con Síndrome de Down?	Ante el escenario de una persona estudiante con Síndrome de Down incluido en su grupo de primer año.¿Cómo implementaría el proceso de enseñanza de la lectoescritura?	¿Cuál sería su actitud ante los obstáculos, imprevistos e incluso errores durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura?	Se incluye esta pregunta para responder a la subdimensión "retos" de la dimensión perspectivas sobre la enseñanza
Validador 1		1 Las personas podrían no saber por dónde empezar, analicen si calza con el método preguntar ¿Cómo caracteriza usted... y pedirles que se refieran a 3 o 4 caract.	1 No es que no sea importante, es que el interés es el aprendizaje de algo específico (la lecto.escritura) no general. Recomiendo eliminar la 3 y escoger una entre la 5 y la 6.				erencia preg 5 o 6. Si alguien le pidiera la receta para enseñar lectoescritura a estudiantes ... ¿cuáles serían los (4, 5) ingredientes principales)		Pueden entender de forma diferente qué es actitud.Bueno pero puede unirse con la 8	
Validador 2		Con respecto a la pregunta dos, describa, podría especificarse si ampliamente o de manera concreta, según sea tu intención.								
Validador 3			: agregar, Cuáles técnicas y/o estrategias ha utilizado para apoyar a la persona estudiante con Síndrome de Down en el aprendizaje de la lectura y la escritura.				: cambiar redacción; Cuáles habilidades y destrezas considera usted que se requieren para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura.			
Validador 4			Valorar la pertinencia de la misma a la luz del objetivo general de la investigación ya que "aprendizaje" es muy amplio. interesa el aprendizaje de la lectoescritura en sí y no de otras habilidades							Replantear ya que al hacer alusión a los "errores" podría alguna persona docente sentirse amenazada con la pregunta y evadirla o contestar a la ligera Sugiero que se utilice "desaciertos"enlugar
Validador 5	1 que presentan la condición	1 Mismo comentario	1 Mismo comentario. Acá no sé si de debe de enriquecer el aprendizaje en...	1 La percibo muy escueta la pregunta. ¿Para quién es la relevancia?			1 ¿Qué se requiere o no sé si más bien apoyos que..?	1 Yo iría directamente a la pregunta e incluiría ¿cómo implementaría el proceso...si estuviera incluido en su grupo de primer año una persona estudiante que presenta la condición de...	1 acá no sé si le hizo falta a la pregunta " persona estudiante que presenta la condición de... o es en general a todos los estudiantes	

Unificación de criterios de expertos parte II

8	9	10			11	12	13	14	15
¿Qué se necesita para enfrentar los obstáculos, imprevistos o desaciertos que se pudieran presentar durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en estudiantes que	¿Cuáles medidas tomaría si esta persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down, no avanza en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cuáles serían sus expectativas con respecto al aprendizaje de la lectoescritura de la persona estudiante que presenta la condición de SD	¿Cómo cree que una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down puede desarrollar la motivación para el aprendizaje.	¿Qué le motiva a usted como docente para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en las personas que presentan la condición de Síndrome de Down?	¿Cuáles son las formas de apoyar a una persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cuáles serían los retos o desafíos a los que se enfrentaría la persona estudiante que presenta la condición de Síndrome de Down ante el aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cómo enfrentaría la persona estudiante con Síndrome de Down esos retos o desafíos en el aprendizaje de la lectoescritura?	Se elimina pregunta	Se elimina pregunta
¿Cómo enfrentaría los obstáculos, imprevistos o errores que se pudieran presentar durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura?	¿Cuáles medidas tomaría si esta persona estudiante no avanza en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?	¿Cuáles serían sus expectativas con respecto al aprendizaje de la lectoescritura?	Se incluye pregunta para responder a la subdimensión " motivación"	Se incluye pregunta para responder a la subdimensión " motivación"	¿Cómo afrontaría la persona estudiante con Síndrome de Down el proceso de enseñanza de la lectoescritura? ?	¿Cuáles serían los retos o desafíos de la persona estudiante con Síndrome de Down ante el aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cómo enfrentaría la persona estudiante con Síndrome de Down esos retos o desafíos en el aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cuáles obstáculos podría encontrar la persona estudiante con Síndrome de Down durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?	¿Cómo cree que superaría esos obstáculos la persona estudiante con Síndrome de Down?
Bueno pero puede unirse con la 7. Unir 7 y 8:		Aunque le puse todos los puntos a la 10, la investigadora puede tener en su mente el tema de las expectativas en las otras preguntas e introducirlo en la discusión, recordemos que no es solo	Preg 11. Creo que sería más claro. ¿Cómo cree que una persona estudiante con... desarrolla la motivación para...¿Cómo afrontaría la persona estudiante con Síndrome de Down el				Similar a la 14. Valorar cual dejar	Similar a la 15.	Es posible que se queden en lo cognitivo, creo que la pregunta debe plantearse de forma que se refieran a todos los ámbitos de la persona estudiantes, por ej," hablemos de los
	cambiar la palabra medida por apoyo.								cambiar redacción: Qué apoyos brindaría usted desde su práctica docente para que la persona estudiante con Síndrome de Down adquiriera el proceso de la lectura y la escritura
Para la pregunta número 8 sugiero ver las mismas observaciones de la pregunta 7.									
	1 el mismo comentario que la anterior	1 igual es general sólo del proceso. Con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en personas estudiantes...			1 La siento confusa, porque es más dirigida al mismo estudiante o familias. Porque lo percibo más para una observación	1 a los que se enfrentaría la persona...	1 igual que la anterior, es muy personal	1 no sé si se podrá unificar con la pregunta 12	1 yo modificaría la pregunta dirigida que con los apoyos que se cuentan actualmente en el contexto educativo cómo...

Apéndice D. Consentimiento informado

Nota: El consentimiento informado para la presente investigación, se recopilará antes de iniciarse la entrevista a cada una de las personas participantes.

Participaré en una investigación realizada por Ana María Chinchilla Meza, estudiante de maestría de la Universidad de Valle de Guatemala, como parte de su Trabajo Final de Graduación.

El objetivo de la entrevista es conocer mi perspectiva como docente sobre el aprendizaje lectoescritor del estudiantado con Síndrome de Down, tema que guía su investigación, la cual tiene como objetivo general: “Explicar las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectoescritura en la población con Síndrome de Down del profesorado que imparte primer año, en el circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica en el 2022”,

Dentro de este proceso, reconozco que se me ha informado y que doy mi consentimiento sobre los siguientes asuntos:

- ✓ La información suministrada podrá ser analizada para fines exclusivamente investigativos.
- ✓ Toda la información suministrada es verídica.
- ✓ Se me ha informado que toda la información otorgada será utilizada de forma estrictamente confidencial, profesional y de modo que no comprometa la ética o moral de mi persona.

- ✓ Mi nombre no será revelado en ninguna publicación relacionada con la investigación, a menos de que yo exprese por escrito mi consentimiento.
- ✓ Para la protección de la información que daré, la investigadora es la única persona propietaria de los datos, y no podrá cederlas a terceros.
- ✓ Doy mi autorización para que la investigadora pueda hacer una grabación en audio de la entrevista individual.
- ✓ En caso de consulta sobre este estudio, puedo comunicarme de forma directa con la investigadora a través de los siguientes medios: Teléfono: 85724359 y Correo electrónico: **anychi85@gmail.com**

Estoy conforme con participar en la investigación: Sí () No ()

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Se respetó, por completo, el relato de cada una de las personas docentes respecto a sus propias vivencias y la investigadora estuvo dispuesta a escuchar y recibir cuanto el participante deseó expresar sobre su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003).

Apéndice E. *Carta contacto con escuelas participantes*

Costa Rica, mayo del 2022.

Señora: _____

Asesora de Educación Especial

Dirección Regional Educativa de Cartago

Estimado señora:

Reciba un saludo de paz y bien, deseándole éxitos en sus labores. Por medio de la presente, le solicito colaboración para lograr un contacto eficaz con algunos de los centro educativos de su región.

Actualmente como parte de mi actualización y crecimiento profesional, me encuentro cursando una Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial en la Universidad del Valle de Guatemala. En estos momentos estoy en proceso de realizar mi trabajo de tesis el cual es requisito para obtener el grado académico de maestría.

Para lograr llevar a cabo mi investigación, debo tener acceso a docentes de diferentes escuelas, que estén impartiendo primer grado en el curso lectivo 2022 con el fin de poder realizarles una entrevista, la cual versa sobre el tema “Proceso de aprendizaje del estudiantado con Síndrome de Down” en cual pretendo desarrollar en las escuelas del circuito 01 de la región educativa a su cargo.

El objetivo mi investigación es: Analizar las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectoescritura en la población con Síndrome de Down del profesorado que imparte primer año, en el circuito 01 de la Región Educativa de Cartago en Costa Rica, en el curso lectivo 2022. Para ello utilizaré como técnica de recolección de información una entrevista a profundidad en la cual pueda captar la vivencia del profesorado.

Por tanto, requiero de su apoyo para contactar a los directores de los centros educativos del circuito 01 y que estos puedan seleccionar a un docente de su escuela, el que consideren oportuno para la entrevista.

Valorando la importancia del tema, usted podría ser un intermediario entre mi persona y los directores.

Mi directora de tesis es la Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes, investigadora y profesora de la Universidad de Costa Rica, así mismo mi profesora de taller de investigación y guía en este proceso es la Dra. Silvia Camacho Calvo, también investigadora y profesora de la UCR. Por lo cual comprenderá la seriedad del estudio.

Esperando pueda colaborar al respecto y agradeciendo su colaboración se despide:

Licda. Ana María Chinchilla

Meza

*Contacto:

*Correo: