



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Solórzano Salas, Julieta; García Artavia, Eugenia;  
Herrera Ulloa, Leonora; Montero Segura, Jorge  
**Caracterización de trabajos finales de graduación de Licenciatura  
en Educación Especial, Universidad de Costa Rica 2013-2023**

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en  
Educación", vol. 25, núm. 1, 2025, Enero-Abril, pp. 1-33

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60654>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780305004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



# **Caracterización de trabajos finales de graduación de Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Costa Rica 2013-2023**

Characterization of the final graduation projects in Special Education at  
the University of Costa Rica from 2013 to 2023

Volumen 25, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-33

Julieta Solórzano Salas  
Eugenia García Artavia  
Leonor Herrera Ulloa  
Jorge Montero Segura

## **Citar este documento según modelo APA**

Solórzano Salas, Julieta., García Artavia, Eugenia., Herrera Ulloa, Leonor., y Montero Segura, Jorge. (2025). Caracterización de trabajos finales de graduación de Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Costa Rica 2013-2023. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60654>

## Caracterización de trabajos finales de graduación de Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Costa Rica 2013-2023

Characterization of the final graduation projects in Special Education at the University of Costa Rica from 2013 to 2023

Julieta Solórzano Salas\*  
Eugenia García Artavia  
Leonor Herrera Ulloa  
Jorge Montero Segura

**Resumen.** La guía en los procesos de investigación en el grado de Licenciatura pretende guiar al profesorado en formación a dar sus primeros pasos en este campo y desarrollar habilidades con el fin de sistematizar la toma de decisiones curriculares e innovar en el quehacer disciplinar. La Universidad de Costa Rica incorpora el trabajo final de graduación (TFG) como tarea investigativa en el proceso formativo, mediante el acompañamiento de un comité asesor. El objetivo de esta investigación consistió en caracterizar los 45 TFG producidos en la década de 2013 a 2023 de la Licenciatura de Educación Especial para el análisis de la investigación que se realiza en la carrera. Se utilizó una revisión documental sistematizada, descriptiva con 8 categorías de interés, durante los meses de octubre 2023 a mayo 2024. Dentro de los principales hallazgos, se rescata la importancia de motivar TFG la investigación interdisciplinaria como interés del estudiantado, utilizar diferentes niveles de la taxonomía de Bloom, coherentes con las temáticas que se investigan, promover la implementación de metodologías mixtas en la investigación, así como incorporar temáticas poco analizadas, como lo es el trabajo con familias y la autonomía de personas adultas en situación de discapacidad, y otras actuales referentes a espacios educativos inclusivos. Es necesario que la carrera haga uso de la producción académica, tanto en los cursos como en las investigaciones futuras en la Licenciatura en Educación Especial.

**Palabras clave:** educación especial, formación universitaria, trabajo final de graduación, investigación en principiantes.

**Abstract:** The bachelor's degree research training is designed to guide future professionals as they embark on their journey in the field of education and develop the necessary skills to organize curriculum decisions and introduce innovations in interdisciplinary work. At the University of Costa Rica, the Final Graduation Project is integrated into a training process, with the support of an advisory committee, to provide a practical approach to developing research skills. The main objective of this study was to analyze and characterize 45 final graduation projects completed between 2013 and 2023 in the Special Education Degree program, to understand the nature of research training at this academic level. A systematic, descriptive documentary review was conducted using 8 categories of interest during the months of October 2023 to May 2024. Some of the key findings highlighted the importance of promoting interdisciplinary research among students, using various levels of Bloom's taxonomy, consistent with the topics being investigated, promoting the implementation of mixed methodologies in research, as well as incorporating under-analyzed thematic, such as work with families and the autonomy of adults with disabilities and other current topics related to inclusive educational spaces. The degree makes use of academic production, both in the courses and in future research in the Bachelor's Degree in Special Education.

**Keywords:** special education, university education, graduation thesis, beginner research.

---

\* Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: [julieta.solorzano@ucr.ac.cr](mailto:julieta.solorzano@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 26 de junio, 2024

**Enviado a corrección:** 23 de setiembre, 2024

**Aprobado:** 25 de noviembre, 2024

## 1. Introducción

La Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE) de la Universidad de Costa Rica (UCR) forma profesionales en los grados académicos de bachillerato y licenciatura en las carreras de Orientación y Educación Especial, quienes se distinguen por la comprensión de la realidad socioeducativa y la promoción de acciones que favorecen el desarrollo de las personas, mediante el conocimiento y la innovación, a partir del liderazgo, la ética y la equidad, según la misión y la visión estratégica (EOEE, 2023).

En Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2004) establece que el grado académico de licenciatura que sigue a un bachillerato universitario está compuesto por un rango de 30 a 36 créditos. Cada crédito equivale a tres horas reloj semanales, a lo largo de un periodo de 16 semanas (CONARE, 1976); además, debe desarrollar un trabajo final de graduación (TFG) como requisito para optar por el título.

Para la UCR, el TFG es una actividad académica que le demanda al estudiantado aplicar los conocimientos disciplinares en la búsqueda de soluciones creativas y analíticas a problemas que se han evidenciado en su quehacer formativo, utilizando los métodos de investigación apropiados para abordar los objetos de estudio. Por otra parte, la normativa universitaria permite el desarrollo de TFG multidisciplinarios en los que pueden participar estudiantes de diferentes carreras (Consejo Universitario, 2020a). Para el caso específico de la EOEE, se desarrollan dos modalidades de TFG: las tesis de graduación y los seminarios de graduación (Resolución VI-27-2020, Consejo Universitario, 2020b).

Las tesis de graduación corresponden a un trabajo de investigación científica que genera conocimiento teórico o práctico de forma novedosa, generalmente participan dos estudiantes. Por su parte, los seminarios de graduación pueden estar integrados por hasta seis estudiantes y, de forma grupal, se abocan a la tarea de generar conocimiento científico o profesional a partir de las teorías y los métodos propios de las disciplinas (Consejo Universitario, 2020a).

Para que el estudiantado del grado de Licenciatura desarrolle el TFG en cualquiera de las modalidades citadas, debe presentar una propuesta de investigación que cumpla con los criterios de viabilidad, pertinencia, actualidad, relevancia, congruencia interna, fundamentación teórica y práctica, entre otros aspectos, los cuales son evaluados por la Comisión de TFG y la dirección de la Unidad Académica, en adelante UA (Consejo Universitario, 2020b). Además, durante este proceso de investigación, se da el

acompañamiento de un comité asesor, integrado por al menos tres personas, una de las cuales asume el rol de dirección; las otras dos se denominan lectoras.

La Licenciatura en Educación Especial (LEE) pretende la formación de personas profesionales que puedan responder, con acciones pedagógicas, a las demandas de los servicios educativos con poblaciones que requieran de apoyos específicos para el aprendizaje y la autonomía o que asisten a centros específicos de Educación Especial, pues el país aún convive, a nivel educativo, con prácticas docentes excluyentes y normalistas. Asimismo, la LEE instruye para dar respuestas educativas a poblaciones con alto desempeño, talento y creatividad. Es importante la producción que se realiza en los TFG desarrollados en cada uno de los énfasis de la LEE, ya que, como lo indican Davis-Sánchez y Fallas-Rodríguez (2023), generan conocimiento en el área específica; asimismo, las personas en formación aplican los aprendizajes teóricos y metodológicos, así como el dominio de aspectos éticos y normativos, además; estos primeros pasos en investigación en el campo educativo son un soporte para, posteriormente, realizar estudios a nivel de posgrado.

En el marco de la celebración de los 50 años de la carrera de Educación Especial, esta investigación se abocó a caracterizar los TFG de la LEE, con el fin de aportar información a la carrera que funcione como un insumo para la toma de decisiones en la formación y en la investigación que se realiza en este nivel académico.

## **2. Referente teórico**

Este apartado se organizó desde dos perspectivas; en la primera, se exponen los principales rasgos académicos del plan de estudios de interés; y, en la segunda, se muestra la sistematización del aporte de la comunidad científica en la formación del profesorado novel en investigación.

### **2.1. Licenciatura en Educación Especial**

La LEE se aprobó en el año 2010 (Resolución VD-R-8593-2010, Vicerrectoría de Docencia, 2010) y tiene cinco énfasis que se ofertan de manera alterna: Educación de las personas sordas (EPS), Educación de las personas con discapacidad visual (EDV), Educación de las personas con discapacidad múltiple (EDM), Educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta (ETEC) y Aprendizaje diverso (AD), el cual fue el primero en ofertarse en el año 2011.

La LEE se desarrolló como respuesta a las necesidades expresadas por el estudiantado del plan de estudios anterior, la Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales (Resolución VD-R-7183-2002, Vicerrectoría de Docencia, 2002). Para conocer estas necesidades, también se consultó a estudiantes del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial y a las autoridades del Ministerio de Educación Pública (MEP). Ante la presencia, en el contexto nacional, de los servicios de apoyo educativos fijos e itinerantes, se valoró la necesidad de formar profesionales con conocimientos específicos en diferentes condiciones, asociadas o no a discapacidad. Se consideraron las áreas sensoriales visual y auditiva, la discapacidad múltiple, el área emocional y de conducta, así como el aprendizaje diverso, que abarca estudiantes con altas habilidades, discapacidad intelectual y condiciones diversas de aprendizaje (Sección de Educación Especial, 2010).

La Sección de Educación Especial (SEE, 2010) señaló que el objetivo de la LEE es la formación de docentes, con dominio conceptual y metodológico, para transformar la visión social de las personas estudiantes. Con ello, se busca garantizar la educación a la diversidad y la equiparación de oportunidades en diferentes entornos.

El plan de estudios no detalla temáticas de investigación específicas, pero refiere una serie de ejes de interés. Entre ellos, están el reconocimiento de la pluralidad existente en las diferencias individuales y colectivas, la promoción de la vida independiente, la relación de procesos educativos formales con familia y comunidad, el trabajo en equipo, la investigación como un “proceso organizado y sistemático de experiencias para generar conocimiento de la realidad inmediata y contextualizada” (SEE, 2010, p. 21) y, finalmente, la evaluación de las personas y de la actuación docente.

La formación en la LEE implica 33 créditos que se aprueban en un año y, aparte, se desarrolla el TFG, el cual demanda de uno a dos años de trabajo de investigación en el campo. La malla curricular está integrada por dos grandes núcleos, como se detalla a continuación:

- a. Cursos comunes en los cinco énfasis: un total de 21 créditos; forman al estudiantado en los ejes de investigación cualitativa y cuantitativa en Educación Especial, Neuropedagogía, técnicas avanzadas de modificación de conducta, inserción e inclusión laboral y el diseño de nuevas propuestas para buscar soluciones a problemáticas diversas.
- b. Cursos especializados propios de cada énfasis: corresponde a los restantes 12 créditos, los cuales procuran desarrollar temáticas específicas, como los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en las poblaciones que lo requieran, diseño de estrategias

educativas específicas, la evaluación educativa, comunidad y cultura sorda, o bien, habilidades y técnicas de desplazamiento para la persona con discapacidad visual.

**Tabla 1**  
**Énfasis de la LEE según cantidad de promociones y años en que se ha ofertado, Universidad de Costa Rica, 2011-2023**

Énfasis de licenciatura	Cantidad de promociones	Año en que se impartió
Aprendizaje diverso (AD)	6	2011, 2013, 2016, 2017, 2018, 2022
Educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta (ETEC)	4	2011, 2013, 2019, 2023
Educación de las personas con discapacidad múltiple (EDM)	6	2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2020
Educación de las personas sordas (EPS)	1	2015
Educación de las personas con discapacidad visual (EDV)	1	2016

**Fuente:** Elaboración propia con las Resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia (2011-2023), UCR, 2023.

La oferta de cada uno de los énfasis se ha realizado según el interés de la mayoría de la población estudiantil del Bachillerato; en la Tabla 1 se sistematiza esta información. Los énfasis menos ofertados son los propios del área sensorial. Esto se debe al poco interés del estudiantado, ya que los requerimientos del perfil de ingreso son muy específicos. Por ejemplo, en el área de EPS es necesario un alto desempeño en Lengua de Señas Costarricense y, en el énfasis de EDV, son necesarios conocimientos en Braille y uso de estrategias como el ábaco, entre otras (SEE, 2010). Los énfasis mayormente ofertados son AD y EDM, ambos con seis promociones. Es necesario añadir que, en el plan anterior existía el énfasis de Necesidades Educativas Especiales (LNEE); sin embargo, este no se incorpora en la investigación como eje de análisis, por corresponder a otro plan de estudios (Resolución VD-R-7183-2002-07-23, Vicerrectoría de Docencia, 2002).

Ahora bien, como parte de la gestión curricular del plan de estudios, el cuerpo docente realiza revisiones colegiadas de los programas de los cursos en cada promoción. Así, se incorporan actualizaciones en cada tema de interés y se garantiza una formación pertinente a las necesidades de la población estudiantil que requieren servicios de apoyo educativo. El primer grupo de TFG de la Licenciatura inicia en el año 2013 en el énfasis de AD, como se detallará en el apartado de resultados.

## 2.2. Investigación en la formación de docentes de Educación Especial

Este apartado se centra en la formación en investigación que es relevante en el grado de Educación Especial; considera las habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales que permean este ejercicio formativo. Además, se aborda tanto el rol que asume el profesorado en formación, ante esta primera experiencia, como la función del profesorado formador.

Es importante destacar que, en la EOEE, históricamente, se ha reconocido tiempo docente al profesorado encargado de la dirección de los TFG, quien lo hace dentro de sus responsabilidades de contratación. Esto se debe a su esencia eminentemente educativa (Davis-Sánchez y Fallas-Rodríguez, 2023), la cual implica un acompañamiento y una mediación constante en cada fase, ya sea la gestión administrativa, el desarrollo de la investigación, la escritura del informe final o la preparación de la defensa pública.

La revisión teórica permitió confirmar que la escritura académica referente a la formación en investigación se da principalmente en el posgrado. Por ello, se extrapolaron los aportes teóricos a lo correspondiente a la licenciatura y en docentes noveles que se inician en buscar explicaciones y nuevas comprensiones a los fenómenos educativos.

Instruir en investigación en la LEE supone generar escenarios para la promoción del desarrollo y el cambio social en beneficio de las personas, mediante la transformación e innovación en el conocimiento, la política, la cultura y la sociedad. Es un eje de formación de las universidades, lo que a su vez favorece la interlocución con los sectores externos para retroalimentar su quehacer social y formativo (Catalán, 2020; Céspedes y Zambrano Moreno, 2018; Medina, 2022).

En esta misma línea, Gamboa Araya (2017) indica que “el investigador crítico observa los hechos desde la perspectiva marcada por el momento histórico, cultural y social de su tiempo” (p. 48). Es decir, la persona que investiga es parte de ese contexto en el que se desenvuelve y es necesario que en la formación investigativa se comprenda esa articulación.

Por su parte, en Educación Especial se busca establecer métodos sistematizados para comprender las realidades educativas propias, con el fin de aportar en la resolución de enigmas con interés político, cultural, educativo y epistémico para generar nuevos órdenes en los apoyos educativos para diferentes personas y necesidades. Lo anterior, debe verse reforzado desde la inter y multidisciplinariedad como lo exponen Numa-Sanjuan y Márquez (2019) al indicar que

La investigación debería considerarse como un eje transversal en el currículo o en el plan de estudios de una determinada carrera, por lo que rebasa los límites de una disciplina para desarrollarse en todas ellas de forma inter o multidisciplinaria superando de esta manera la fragmentación o el reduccionismo tradicional del currículo. (p. 235)

El acercamiento a comunidades integradas por personas expertas, docentes, estudiantes, familias y otros, le permite a la persona investigadora en formación aprehender y construir posicionamientos para los problemas que se investigan; tal y como lo explica Levalle (2022). Probablemente, el estudiantado de investigación novel asume esta tarea como un requisito de graduación sin percatarse de la tarea que emprende. Este espacio formativo permite crear actitudes propositivas y de indagación sobre nuevas formas de explicar las realidades, pero desde la rigurosidad y la autocrítica, en conjunto con habilidades de comunicación y escucha.

Ahora bien, las investigaciones del profesorado principiante, o que inicia su formación en investigación, deben estar caracterizadas por propuestas que movilicen nuevas prácticas docentes y el aporte en la episteme a partir de develar lo “tradicional” (Martin et al., 2020; Medina, 2022). Catalán (2020) agrega que, cuando el profesorado se forma en investigación, logra construir sus propios referentes; por lo tanto, gana autonomía en la toma de decisiones ya que “Depende fundamentalmente de sus propios descubrimientos, de la teoría que va elaborando en su hacer pedagógico reflexionado permanentemente” (p. 2770).

También, se puede afirmar que el profesorado investigador novel también construye carácter al defender las propias posiciones en un contexto en el que se pueden encontrar múltiples explicaciones según las ciencias sociales, las disciplinas y las propias complejidades que encuadran a los fenómenos de investigación educativa (Medina, 2022; Levalle, 2022). Por su parte, el profesorado formador o experto, es mediador y modelo “desde la horizontalidad” (Davis-Sánchez y Fallas-Rodríguez, 2023) y, por lo tanto, debe dominar la investigación educativa, incentivar la curiosidad del docente investigador novel y ayudarlo a asumir el ejercicio dejando de lado la idea de la obligación académica.

Su contraparte, el docente investigador novel, debe realizar ejercicios metacognitivos para rectificar, defender posturas y escuchar las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas, así como asumir una postura crítica y con habilidades para resolver conflictos de diferente origen, sea “cognitivo, procedimental o actitudinal en su hacer como futuro

docente” (Catalán, 2020, p. 2775). Se puede deducir que a las personas investigadoras noveles en Educación Especial y a nivel de grado les corresponde comprender que la ciencia educativa es una construcción social en constante evolución y que su ejercicio formativo aporta en las “rupturas de prácticas tradicionales” (Martin et al., 2020, p. 13), y desde la mediación pedagógica, al ofrecer más apoyos a las poblaciones con necesidades diversas de aprendizaje.

### 3. Metodología

#### 3.1 Enfoque

Se realizó una revisión documental descriptiva y sistematizada aplicando los pasos que refieren Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez (2020), tal y como se detalla a continuación:

- Formular la pregunta. Este trabajo académico tiene como pregunta orientadora: ¿cuál es la caracterización de los TFG de la LEE, años 2013- 2023 para la toma de decisiones en la formación y la investigación que realiza la carrera?
- Planificar los criterios de elegibilidad. Consistió en la identificación de cada uno de los documentos a partir de las actas de defensa pública entre los años 2013-2023. En el año 2013 se realizó la primera defensa en el énfasis de AD.
- Planificar la metodología. Se consultaron las bases de datos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI), UCR. Como parte de los requisitos de graduación, se debe hacer entrega de una versión impresa y en digital del documento final del TFG. Todos los documentos encontrados se subieron en una carpeta en OneDrive® para ser consultados por las personas investigadoras. Mediante la herramienta Microsoft Excel®, se inició la sistematización de las categorías de interés y el enlace que llevaba al documento.
- Buscar los estudios. Consistió en ubicar los documentos de TFG disponibles.
- Análisis y presentación de los resultados. Se establecen técnicas para la síntesis de la información como el resumen de la Tabla 2.

### 3.2 Unidades de análisis

Correspondió a todos los TFG ubicados, un total de 45 documentos, de los años 2013 a 2023 y en versión PDF. Estos se organizaron en carpetas por año para la consulta frecuente por parte de las personas investigadoras. No se aplicaron criterios de elegibilidad o de exclusión porque se trabajó con el universo de TFG, controlando el riesgo del sesgo. La investigación se realizó entre los meses de octubre 2023 a mayo 2024. La lista de TFG se muestra en el documento adjunto.

### 3.3 Técnicas de recolección

Para resumir la información, se utilizó la herramienta Microsoft Excel®, preparando el resumen de la Tabla 2, la cual detalla la ubicación de cada TFG en las categorías de análisis para su posterior sistematización en valores absolutos y relativos. Se utilizaron, como apoyo visual, gráficos y tablas para lograr la descripción de los hallazgos.

### 3.4 Procesamiento de análisis

Los análisis se guiaron con las siguientes categorías de *a priori*. La comprensión conceptual se construyó de forma deductiva, según el contenido de los TFG y la experiencia de las personas investigadoras:

- Año de defensa: se consigna, con el acta formal de la UA, la fecha en que se realizó la defensa pública del TFG.
- Interdisciplinariedad: todos los TFG que integran estudiantes de diferentes carreras o bien, se encuentran poblaciones estudiantiles de dos o más énfasis de la LEE.
- Tipo de aprobación: según establece el Consejo Universitario (2020a, p. 8), la calificación que se asigna a un TFG es “aprobado” o “no aprobado” y, ante un trabajo sobresaliente, se puede “conceder una aprobación con distinción si así lo acuerda el tribunal examinador, por una votación de cuatro votos favorables” (artículo 26). Adicionalmente, esta entidad estableció un instrumento para la UA que permite al tribunal examinador valorar si el trabajo es sobresaliente a partir de los criterios de aporte disciplinar, rigurosidad, fundamentación teórica, calidad del documento escrito y de la defensa oral (Consejo Universitario, 2020b).

- Objetivos generales y específicos: se ubicó cada tipo de objetivo en los niveles de pensamiento de la Taxonomía de Bloom.
- Población: corresponde a los grupos de sujetos considerados en cada TFG. Se identificaron tres y se le asignó un código a cada grupo:
  - ✓ *Población estudiantil*: las personas participantes se encuentran en una condición de estudiante en alguno de los diferentes servicios educativos, desde los 0 años hasta adultos; por ejemplo, estudiantes universitarios y su rol o acciones alrededor del fenómeno que se estudia. CÓDIGO: PE.
  - ✓ *Docentes*: las personas informantes participan por su experiencia en la mediación pedagógica con los objetos de estudio; se consideran todos los niveles educativos y modalidades, tanto a nivel público o privado. CÓDIGO: D.
  - ✓ *Otras poblaciones*: corresponde a profesionales, personas con discapacidad en su propia vivencia laboral y personas cuidadoras de personas con discapacidad. CÓDIGO: OP.
- Paradigma y enfoque: en este punto, se comprende la complejidad de la definición de los paradigmas en investigación educativa. Esto ocurre no solo por las aproximaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas relacionadas con los objetos estudiados, sino también por las críticas inherentes a cada uno de parte de la comunidad científica (Albert, 2007). Se realizó la siguiente categorización inductiva para lograr una mayor representatividad de los TFG, acompañada de su respectiva codificación:
  - ✓ *Naturalista cualitativa*: hace referencia al paradigma naturalista, al enfoque cualitativo o ambos. CÓDIGO: NC.
  - ✓ *Positivista cuantitativa*: refiere al paradigma positivista, al enfoque cuantitativo o ambos. CÓDIGO: PC.
  - ✓ *Enfoque mixto*: hacen referencia a la aproximación del naturalista cualitativo y el positivista cuantitativo. CÓDIGO: EM.
  - ✓ *Diversidad de enfoques*: se detallan múltiples paradigmas, diseños o enfoques. CÓDIGO: DE.
- Temas de investigación: se establecieron buscando la saturación. Estos son:
  - ✓ *Acompañamientos a docentes y otros profesionales*: TFG que abordan el apoyo al personal docente y otros profesionales en el desarrollo de diferentes habilidades. CÓDIGO: ADO.

- ✓ *Mediación pedagógica*: procesos educativos que realiza el profesorado en diferentes habilidades y con diversidad de estrategias educativas. CÓDIGO: MP.
- ✓ *Evaluación de habilidades*: exponen aspectos como la elaboración y aplicación de instrumentos, así como la implementación de estrategias de evaluación. CÓDIGO: EV.
- ✓ *Rol docente*: las acciones que realiza el docente en el ejercicio de las funciones asociadas a su profesión. CÓDIGO: RD.
- ✓ *Población adulta y discapacidad*: investigan fenómenos en la población edad adulta y en condición de discapacidad. CÓDIGO: D.
- ✓ *Acompañamiento a familias*: apoyan a las familias de personas en condición de discapacidad para el desarrollo de diferentes habilidades. CÓDIGO: AF.
- ✓ *Otras temáticas*: aspectos como la gestión de la carrera universitaria, estimulación de procesos cognitivos y accesibilidad en espacios. CÓDIGO: O.

Para la clasificación de los diferentes TFG, se asignó un énfasis de la licenciatura a cada persona investigadora quien, inicialmente, debía realizar la clasificación. Posteriormente, se contrastó el criterio con otra de las investigadoras y, en caso de falta de consenso, se incorporó a una tercera persona para alcanzar una decisión final. En todos los casos se logró el consenso y se resumió la información que se detalla en la Tabla 2 con el apoyo de la herramienta Microsoft Excel®.

**Tabla 2**  
**Sistematización de cada TFG en las categorías de análisis, LEE, Universidad de Costa Rica, 2011-2023**

Citas	Año de defensa	Énfasis						Tipo de aprobación	Interdisciplinariedad	Objetivos						Temática						Población			Enfoque											
		EA	ED	ETE	EP	ED	Otros			Objetivo general Nivel de taxonomía	Nivel de taxonomía						AD	M	E	R	D	A	F	O	P	D	O	N	P	E	D	N				
											RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR																				
Bonilla Fernández et al. (2013)	2013	1		1				AD	Sí	Analizar		Obj. 1, 2 y 3	Obj. 4														1			1						
Fernández Calderón et al. (2013)	2013			1				AD	No	Analizar		Obj. 1, 2 y 3	Obj. 4																						1	
Calvo Meléndez et al. (2013)	2013			1				AD	No	Analizar (Obj. 1) y Aplicar (Obj. 2)		Obj. 1 al 4	Obj. 5																						1	
Céspedes Chaves et al. (2013)	2013	1						AD	No	Analizar (Obj. 1) y Aplicar (Obj. 2)		Obj. 1, 2 y 3	Obj. 4																							1
Chavarría Chacón et al. (2013)	2013	1		1				A	Sí	Aplicar		Obj. 1 y 2	Obj. 3 y 4																							1
Arias Leiva et al. (2015)	2015		1					A	No	Evaluar			Obj. 1, 2, 3 y 4		Obj. 5																					1
Barquero Guzmán et al. (2015)	2015	1					NEE	A	Sí	Analizar		Obj. 1, 2 y 3																								1
Chavarría Chacón et al. (2015)	2015		1					A	No	Comprender		Obj. 1, 2, 3	Obj. 4																							1







Citas	Año de defensa	Énfasis						Tipo de aprobación	Interdisciplinaria	Objetivo general Nivel de taxonomía	Objetivos Nivel de taxonomía						Temática						Población			Enfoque													
		EA D	ED M	ETE C	EP S	ED V	Otros				RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR	AD O	M P	E V	R D	D	A F	O	P E	D	O P	N C	P C	E M	D E	N E								
Arias Leiva et al. (2019)	2019					1		AD	No	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3							1	1	1					1												
Brenes Fernández et al. (2019)	2019	1						A	No	Comprender		Obj. 1 y 2	Obj. 3												1			1											
Castro Gómez et al. (2020)	2020	1	1					A	Sí	Analizar		Obj. 1, 2 y 3	Obj. 4 y 5													1		1											
Bonilla Herrera et al. (2020)	2020	1					NEE	A	Sí	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3																										
Arias Ureña et al. (2020)	2020		1		1	1		AD	Sí	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3																							1			
Blanco Méndez et al. (2021)	2021		1					A	No	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3													1													
Alfaro Porras et al. (2021)	2021	1	1				O	AD	Sí	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3.																										
Campos Sánchez et al. (2021)	2021	1	1					A	Sí	Aplicar		Obj. 1	Obj. 2 y 3																										
Cordero Ríos et al. (2021)	2021			1				AD	No	Analizar		Obj. 1, 2 y 3	Obj. 4																										
Alvarado Moya et al. (2021)	2021			1				AD	No	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3																										
Carvajal Salazar et al. (2021)	2021			1				AD	No	Analizar		Obj. 1 y 2	Obj. 3																										

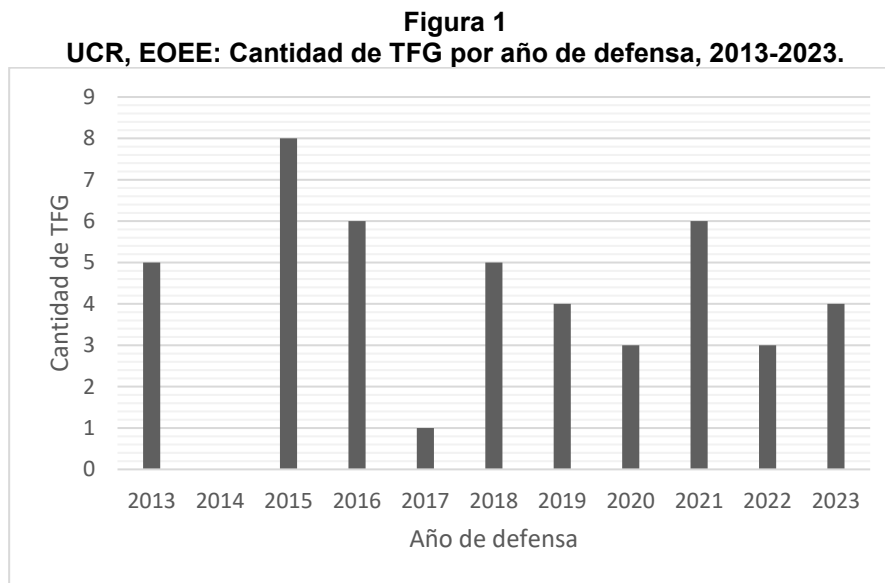
Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





#### 4. Resultados

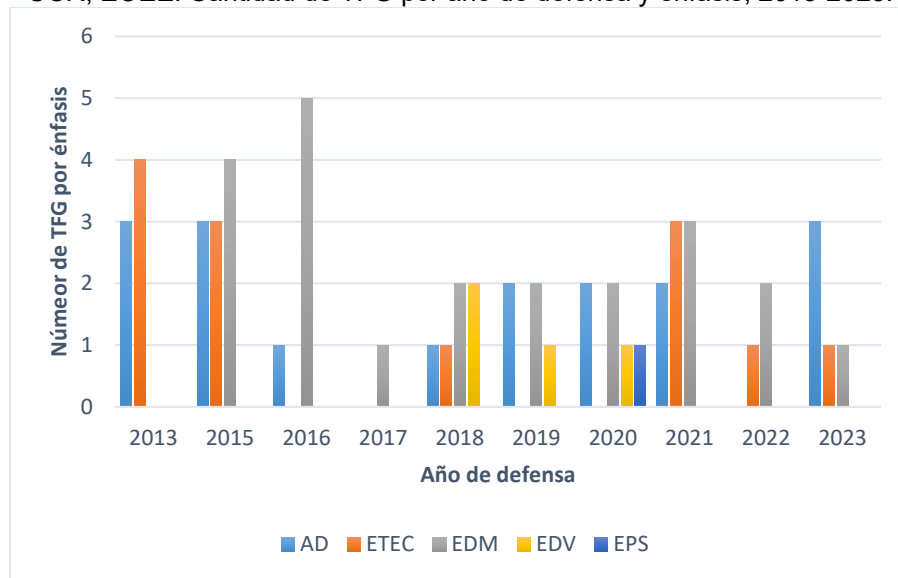
A continuación, se presentan los resultados de la caracterización de los 45 TFG y de la LEE de 2013 a 2023, en las ocho categorías de análisis dispuestas para esta investigación.



**Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

En relación con la primera categoría de análisis, se observa en la Figura 1 que 2015 fue el año en que se defendió la mayor cantidad de TFG, caso contrario a 2014, en el que no se dieron defensas. En los años restantes se han defendido de 1 a 6 TFG.

**Figura 2**  
 UCR, EOEE: Cantidad de TFG por año de defensa y énfasis, 2013-2023.



*Nota.* Se elimina el año 2014 debido a la ausencia de la defensa de TFG. AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

En la Figura 2 y coherente con la oferta de los énfasis, el de AD y EDM tuvieron la mayor cantidad de TFG en la década en estudio. La mayor cantidad de TFG se dio en los años 2015 y 2021. En el año 2016, se presentó la mayor concentración de TFG con 5 en EDM. Los énfasis de las áreas sensoriales (EDV y EPS) se ofertaron en una ocasión, y el de EDV generó 5 TFG defendidos.

**Tabla 3**  
 UCR, EOEE: Distribución de TFG según énfasis o interdisciplinariedad, 2013-2023.

Énfasis	Cantidad de TFG	Solo énfasis n(%)	Interdisciplinario n(%)
AD	17	8 47%	9 53%
TEC	13	8 61.5%	5 38.5%
DM	22	3 59%	9 41%
PS	1	0 0%	1 100%
DV	5	3 60%	2 40%

*Nota.* AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

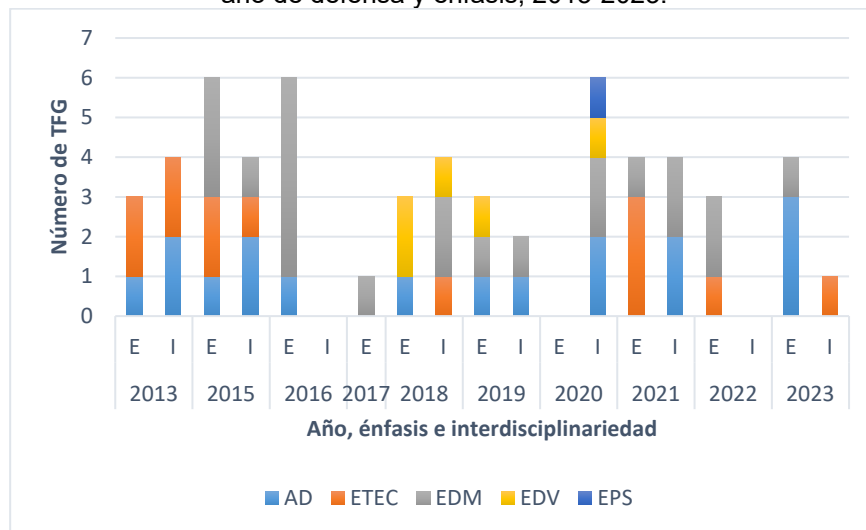
Con respecto a la interdisciplinariedad, y como se puede leer en la Tabla 3, la producción de los TFG en la LEE se distribuyó, principalmente, entre trabajos disciplinarios como, por ejemplo, en ETEC el 61.5% y en EDM el 59% se encontraron en esta categoría. A su vez, se han desarrollado con otros énfasis o disciplinas; por ejemplo, en AD se desarrollaron nueve TFG (53%) en conjunto con ETEC, EDM, la LNEE (Barquero Guzmán et al., 2015; Bonilla Herrera et al., 2020) y la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación (Valverde Mora et al., 2018; Alfaro Porras et al., 2021). En dos trabajos participaron estudiantes de tres énfasis de la Licenciatura (Arce Villalobos et al., 2015; Arias Ureña et al., 2020).

Algunos de los TFG desarrollados de forma interdisciplinaria (ver Tabla 3) surgieron como un esfuerzo de la gestión de la carrera para apoyar al estudiantado rezagado en los diferentes énfasis de la licenciatura, más que por la propia decisión de las personas estudiantes. Esta información es de dominio de las personas investigadoras por encontrarse inmersas en el contexto de estudio.

Lo anterior ha sido un acierto, en el tanto se llevaron a cabo experiencias investigativas en las que se compartieron los conocimientos de diferentes énfasis, pero también plantearon el reto de que las investigaciones interdisciplinarias podrían no ser del interés del estudiantado. Infante-Malachias y Araya-Crisóstomo (2023) advierten que es necesario superar los modelos unidisciplinarios de enseñanza e investigación que llevan a una división del conocimiento, limitando la reflexión y el análisis de los problemas entre las personas en formación, lo que va en detrimento de una visión global y la resolución conjunta de problemas.

**Figura 3**

UCR, EOOE: Distribución de la cantidad TFG por énfasis o interdisciplinariedad Cantidad de TFG por año de defensa y énfasis, 2013-2023.



Nota. E: énfasis, I: interdisciplinariedad. AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual. **Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

En la Figura 3 se aprecia que en 2020 se dio la mayor cantidad de TFG interdisciplinarios. De esta forma, en 2015 se presentaron seis trabajos solo de énfasis y cuatro interdisciplinarios; en 2016, hubo seis proyectos solo de énfasis y ninguno interdisciplinario.

**Tabla 4**  
 UCR, EOOE: TFG con distinción y sin distinción, según énfasis e interdisciplinariedad, 2013-2023.

Énfasis	Solo énfasis		Interdisciplinario	
	Con distinción	Sin distinción	Con distinción	Sin distinción
AD	2	3	4	6
ETEC	6	0	2	4
EDM	6	6	5	3
EPS	0	0	1	0
EDV	3	0	1	1

Nota. AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual. **Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

Con respecto al tipo de aprobación, en la Tabla 4 se observa que, todos los TFG desarrollados en el énfasis en ETEC obtuvieron el reconocimiento de distinción o sobresaliente. En el caso de EDM, se han aprobado TFG y con distinción en igual cantidad, conformado por grupos de estudiantes del énfasis o en los interdisciplinarios. En AD, la distribución igualmente se dio de manera equitativa en los TFG solo del énfasis o interdisciplinario aprobados con o sin distinción. Este dato es sorprendente, ya que el profesorado consideraba que la mayoría de TFG eran aprobados con distinción.

A continuación, se expone el nivel en el que se encuentran los objetivos generales como los específicos de cada uno de los TFG analizados siguiendo la Taxonomía de Bloom. En el caso de los objetivos generales, la mayoría de los trabajos tenía uno. Solo cuatro TFG (Calvo Meléndez et al., 2013; Céspedes Chaves et al., 2013; Fernández Guevara et al., 2015; Arce Villalobos et al., 2015) propusieron dos objetivos generales, uno que refería al análisis del fenómeno estudiado y otro en el que elaboraron propuestas educativas para mediar el eje de investigación, como se puede leer a continuación:

1. Analizar el aporte del Proyecto de Inteligencia Harvard en el desarrollo del razonamiento de niños y niñas de 10 a 12 años en situación de vulnerabilidad social o cultural, que asisten a la Escuela Los Pinos, Alajuelita.
2. Elaborar un conjunto de estrategias pedagógicas para el desarrollo del razonamiento de niños y niñas de 10 a 12 años en situación de vulnerabilidad social o cultural (Fernández Guevara et al., 2015, pp. 26, 27).

**Tabla 5**  
Distribución de los objetivos generales de los TFG según la Taxonomía de Bloom, LEE, EOEE, UCR, 2013-2023

Énfasis	Niveles de la taxonomía de Bloom					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
AD	0	2	5	14	0	0
ETEC	0	2	4	9	0	0
EDM	0	3	2	18	1	0
EDV	0	0	0	5	0	0
EPS	0	0	0	1	0	0
Total	0	7	11	47	1	0

*Nota.* AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024.

Ahora bien, según se detalla en la Tabla 5, la mayoría de TFG se propusieron analizar los ejes de interés investigativo y generar propuestas educativas, lo que coincide con lo que exponen Zamora Antuñano et al. (2009) al advertir que, en el ámbito de la docencia, las motivaciones primordiales del profesorado son la enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Esta situación se puede presentar por ser docentes noveles en investigación que concentran su praxis en la enseñanza y el aprendizaje.

En los niveles superiores de la taxonomía, como evaluar y crear, hubo prácticamente ausencia de propuestas. Esto se puede deber a que el estudiantado en formación investigativa se encuentra en nivel inicial y aún están en desarrollo las herramientas y la experiencia para hacer estudios con niveles de análisis superior o con mayor complejidad. Así lo exponen Numa-Sanjuan y Marqués-Delgado (2019) al afirmar que

La discusión ontoepistemológica que existe en las ciencias de la educación trae como consecuencia dificultades para investigar en ese ámbito, más aún cuando se trata de investigadores noveles que se están formando y que requieren sólidas bases sobre lo que significa investigar en esa ciencia. (p. 234)

**Tabla 6**  
**Distribución de los objetivos específicos de los TFG según la taxonomía de Bloom, LEE, EOEE, UCR, 2013-2023**

Énfasis	Niveles de la taxonomía de Bloom					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
AD	0	44	17	1	0	0
ETEC	0	34	14	0	0	0
EDM	0	47	26	0	1	0
EDV	0	10	5	0	0	0
EPS	0	2	1	0	0	0
Total	0	137	63	1	1	0

*Nota.* AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024.

Por su parte, los objetivos específicos indicados en la tabla 6 se concentraron en comprender y aplicar conocimientos, a pesar de que en los temas de interés resaltó el tema de la evaluación de las habilidades, como se discutirá con la Tabla 7. En los TFG hubo un interés especial por ofrecer estrategias, guías y modelos para mediar el aprendizaje, pero la

mayoría fueron propuestas que no se acompañaron de una fase de validación con personas expertas. Es recomendable que esas propuestas sean validadas con otras poblaciones estudiantiles y dar continuidad a los productos que se generan en la LEE.

**Tabla 7**  
**Distribución de TFG según las poblaciones, LEE, EOEE, UCR, 2013-2023**

Énfasis	Poblaciones		
	PE	D	OP
AD	6	10	1
ETEC	5	4	4
EDM	2	11	8
EDV	1	3	1
EPS	0	0	0
Total	14	28	14

Nota. PE: población estudiantil, D: docentes, OP: otras poblaciones, AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024.

Referente a las poblaciones incluidas en el trabajo de campo, en la Tabla 7 se puede observar que la más consultada fue la de docentes; le siguen la población estudiantil y otras poblaciones, con la misma frecuencia cada una. Destaca que, en los énfasis de AD y EDM, el tipo de población con la que más se trabajó fue la de docentes, con 10 y 11 referencias, respectivamente. El grupo OP tuvo 14 referencias distribuidas entre los énfasis de ETEC y EDM, estas poblaciones incluyeron familias y otros profesionales como, por ejemplo, personas cuidadoras (Alfaro Aguilar et al., 2016), docentes de primaria, ingeniería eléctrica y trabajadora social (Brenes Camacho et al., 2016) y, finalmente, personas egresadas del Bachillerato en Educación Especial y docentes universitarios (Castro Gómez et al., 2020).

Se destaca que, en el énfasis de EPS (Arias Ureña et al., 2020), no se mencionó una población específica, ya que se trata de un TFG realizado de forma interdisciplinar con EDM y EDV, el cual valoró las condiciones de accesibilidad de instituciones educativas.

**Tabla 8**  
**UCR, EOEE: Distribución de TFG según énfasis y el enfoque de investigación, 2013-2023. LEE, EOEE, UCR, 2013-2023**

Énfasis	Paradigma y enfoque			
	NC	PC	EM	DE
AD	7	7	2	0
ETEC	5	5	2	1
EDM	15	7	1	0
EDV	3	0	2	0
EPS	0	0	1	0
Total	30	19	8	1

Nota. NC: naturalista cualitativa, PC: positivista cuantitativa, EM: enfoque mixto, DE: diversidad de enfoques, AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

Al identificar el paradigma y el enfoque que refieren los TFG, según la Tabla 8, se contabilizaron, principalmente, 30 documentos con aproximaciones metodológicas de corte naturalista cuantitativa. Adicionalmente, 15 fueron del énfasis de EDM y los 15 restantes se distribuyeron en los demás énfasis, excepto en EPS (Arias Ureña et al., 2020).

Paralelamente, se destacó el paradigma positivista cuantitativo con 19 TFG, presentes en los énfasis de AD y EDM con siete trabajos, respectivamente, y ETEC, con cinco. A su vez, ocho proyectos refirieron la implementación de enfoques mixtos y uno se definió como diversidad de enfoques como se lee a continuación:

en la modalidad de una investigación cualitativa, la cual tiene "Orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento" (Hernández, Fernández y Baptista; 2006:24). Además, se visualiza como "... una concepción fenomenológica, inductiva (...) Pone énfasis en la profundidad y sus análisis no necesariamente, son traducidos a términos matemáticos" (Barrantes; 2010: 71). (Fernández Calderón et al., 2013, p. 138)

La LEE incluye un curso para la investigación cualitativa y otro para la cuantitativa. Al respecto, sorprende que se hayan desarrollado TFG con otro tipo de aproximaciones metodológicas. Es probable que el profesorado formador se decante por la aproximación de métodos mixtos o diversos debido a la complejidad que explica a los objetos de investigación y lleve al profesorado novel por estos itinerarios metodológicos.

**Tabla 9**  
**UCR, EOOE: Distribución de TFG según énfasis y los temas de investigación, 2013-2023.**

Énfasis	Temas de investigación						
	ADO	MP	EV	RD	D	AF	O
AD	5	4	4	2	1	0	1
ETEC	1	3	7	1	0	1	0
EDM	0	4	8	7	1	0	2
EDV	0	1	0	1	0	0	3
EPS	0	0	0	0	0	0	1
Total	6	12	19	11	2	1	7

Nota. ADO: acompañamientos a docentes y otros profesionales, MP: mediación pedagógica, EV: evaluación de habilidades, RD; rol docente, D: población adulta y discapacidad, AF: acompañamiento a familias, O: otras temáticas, AD: aprendizaje diverso, ETEC: educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta, EDM: educación de las personas con discapacidad múltiple, EPS: educación de las personas sordas, EDV: educación de las personas con discapacidad visual.

**Fuente:** elaboración propia, 2024. Corresponde a los TFG de la LEE.

En esta caracterización, se exploraron los temas de investigación de interés en cada TFG. En la Tabla 9 se destaca que hubo una inclinación primordial por evaluar diferentes habilidades como las funciones ejecutivas en primera infancia (Fernández Calderón et al., 2013), prácticas inclusivas de convivencia y participación (Campos Sánchez et al., 2021) y habilidades de comunicación en estudiantes con DM (Chavarría Chacón et al., 2015). En relación con dichas temáticas, Herrera-Seda (2018) menciona la importancia de que el profesorado en formación cuente con espacios reflexivos que le permitan reafirmar una perspectiva inclusiva a través de la investigación y que son necesarias en el campo educativo.

También destacaron los temas de mediación pedagógica con trabajos como enseñanza de la lectura y escritura (Berrocal Paniagua et al., 2016), sistemas atencionales en la primera infancia (Araya Fernández et al., 2016) y habilidades de autodeterminación en población con DM (Bonilla Amador et al., 2022).

Además, se priorizó la temática del rol docente, en la que se incluyen estrategias para la competencia comunicativa del estudiantado con DM (Calderón Araya et al., 2019) y acompañamiento pedagógico del servicio de apoyo itinerante de DM (Bravo Méndez et al., 2019). Evidentemente, existe un faltante en otros temas también relevantes para el área disciplinar, como el acompañamiento a familias y las necesidades de la población adulta y discapacidad.

En la categoría de otras temáticas, se incluyeron tópicos relacionados con el análisis del perfil profesional de personas graduadas (Castro Gómez et al., 2020). También, se incluye accesibilidad física (Arias Ureña et al., 2020), acceso a la información en la población con DV (Badilla Barrantes et al., 2018) y aporte del movimiento creativo en estudiantes con DV (Arias Leiva et al., 2019).

Hallazgos similares identificaron Gallego y Rodríguez (2015), quienes afirman que, en las líneas de investigación en educación especial, se encuentran, primordialmente, los aspectos curriculares que ofrecen estrategias didácticas para la diversidad en el aula, así como las condiciones de aprendizaje del estudiantado. No sucede lo mismo con investigaciones referentes a las situaciones contextuales y del profesorado. En el caso del contexto, el interés ha girado primordialmente en las familias, el clima de aula y los centros educativos. En el caso del profesorado, se ha estudiado la ausencia de conocimientos para la toma de decisiones, los estudios de personas graduadas y la formación inicial.

Es importante rescatar, en este punto, que todas las temáticas fueron importantes y permiten al profesorado en formación acercarse a la investigación, además aportan conocimientos valiosos a la disciplina. Como lo menciona Vásquez (2014), cuando el profesorado observa reflexivamente el quehacer en las aulas, le permite entender las necesidades en las que se inscribe la labor docente y transformar las prácticas.

## 5. Conclusiones

Esta investigación caracterizó los 45 TFG producidos durante la década 2013-2023, periodo en que los cinco énfasis de la LEE se han ofertado. La investigación en la formación de docentes noveles en Educación Especial es fundamental para vincular la toma de decisiones bajo los preceptos de las tendencias teóricas y metodológicas novedosas. Esto permite que la persona profesional concrete oportunidades para formular rupturas de lo tradicional e innovar.

Como parte de la caracterización, se concluye que la mayor cantidad de TFG se defendió en 2015, con un total de ocho, y en el 2014 no se presentó ninguno. Referente al tipo de aprobación, se dio una distribución similar entre aprobados y aprobados con distinción; adicionalmente, todos los del énfasis de ETEC se encuentran en esta última condición.

Los trabajos interdisciplinarios se presentaron incluyendo diferentes carreras y énfasis, y se distribuyeron de manera equitativa. Es importante recordar que este tipo de experiencias

inciden en la formación de habilidades para el trabajo en equipo, pues cada integrante del TFG aporta desde su énfasis para enriquecer la experiencia investigativa del colectivo, así como promueve la confianza, empatía y sentido de pertenencia de las personas estudiantes, además, fortalece la resolución alternativa de conflictos y el respeto a las diferentes opiniones.

Ante la experiencia positiva de los trabajos interdisciplinarios, es necesario estimular este aspecto en el proceso de formación inicial del estudiantado, promoviendo espacios de investigación con otras disciplinas mediante charlas, seminarios, simposios y análisis de los alcances de la investigación interdisciplinaria.

En relación con los objetivos generales, estos se ubicaron, principalmente, en las categorías de analizar y aplicar, según la Taxonomía de Bloom. Por su parte, los objetivos específicos se concentraron en las habilidades de comprender y aplicar.

En cuanto a las poblaciones, la mayoría de los TFG se concentraron en personas docentes. Referente al paradigma y enfoque, existe una prioridad por el posicionamiento naturalista cualitativo, seguido del positivista cuantitativo, coincidente con lo expresado en el plan de estudios de la LEE. A su vez, el análisis permitió identificar interés por las aproximaciones mixtas.

En cuanto a los temas de investigación, se priorizó la evaluación de habilidades, aunque esto no sea coincidente con lo propuesto en los objetivos analizados. Los temas de familia y población adulta con discapacidad comprendieron tres TFG, lo cual es un dato preocupante, tomando en cuenta el modelo social de discapacidad.

Como recomendaciones para la formación en investigación, es importante que el profesorado de la carrera discuta sobre la pertinencia de inscribirse en dos posiciones paradigmáticas cuando, evidentemente, al hacer la revisión de los TFG, se recuperan múltiples enfoques y métodos que podrían sugerir hasta una combinación. A su vez, se podría incursionar en métodos de corte emergente y emancipadores, como la investigación-acción para sistematizar las prácticas de aula.

En esta misma línea, es importante que el profesorado reflexione de manera crítica los motivos que han orientado la selección de los fenómenos analizados, los ejes temáticos abarcados y los pendientes, el interés por lo disciplinar y la influencia del profesorado que dirige entre otros. Es relevante retomar temas pendientes en la investigación de la LEE, como las familias, la comunidad, la promoción de vida independiente y la relación de escuela y comunidad. Además, es necesario incursionar en ejes actuales, como el uso de las tecnologías

en el apoyo de la mediación pedagógica, el análisis de las metodologías activas y prácticas educativas inclusivas.

Es trascendental avanzar en la validación con personas expertas de materiales producidos en los TFG y, a su vez, sea material de consulta en los cursos del bachillerato.

También, el equipo investigador valoró como una oportunidad continuar estimulando la interdisciplinariedad en la investigación, principalmente con otras áreas disciplinares e impulsar la mirada inclusiva y el modelo social de la discapacidad en las temáticas a desarrollar.

Como limitación de la investigación, se detalla el haber utilizado únicamente los trabajos escritos, por lo que se recomienda recuperar las experiencias del estudiantado y del profesorado que integraron los comités asesores. Lo anterior con el fin de profundizar en las nociones alrededor de la experiencia formativa en investigación que implica el TFG.

Es indispensable que las personas responsables de la dirección de los TFG conozcan las diferentes temáticas estudiadas para poder orientar al estudiantado en los problemas u objetivos a investigar, así como en las posibles metodologías a implementar. De esta forma, se valora la posibilidad de profundizar en propuestas anteriores, reforzando la interdisciplinariedad y logrando un mayor impacto en las comunidades beneficiadas.

## 8. Agradecimientos

A la señorita Natalia Ramírez Quirós, asistente que apoyó en la sistematización preliminar de los resultados. Al personal administrativo de la EOEE por su apoyo en la gestión de la documentación.

## 9. Referencias

Albert, María José. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S. A. U.

Catalán Cueto, Juan Pablo. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 15(4), 2768-2776. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>

Céspedes, Yolanda., y Zambrano Moreno, Luisa. (2018). Tendencias, tensiones y transformaciones en los procesos de investigación en Educación a Distancia. *Revista Educación*, 43(1), 345-363. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29042>

- Consejo Nacional de Rectores. (1976). Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica. En *Compendio: Leyes, decretos y convenios de la Educación Superior universitaria estatal de Costa Rica* (pp.85-86). [https://biblioteca.conare.ac.cr/images/docs/normativa\\_legislacion/administrativa/Leyes\\_decretos\\_convenios.pdf](https://biblioteca.conare.ac.cr/images/docs/normativa_legislacion/administrativa/Leyes_decretos_convenios.pdf)
- Consejo Nacional de Rectores. (2004). Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior universitaria estatal. [https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/nomenclatura\\_grados\\_titulos.pdf](https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/nomenclatura_grados_titulos.pdf)
- Consejo Universitario. (2020a). *Reglamento general de los Trabajos Finales de Graduación en grado para la Universidad de Costa Rica. Reforma Integral aprobada en Sesión N.º 6357, artículo 05 del 05/03/2020.* [https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_ucruniversitycouncildatabases/normative/trabajos\\_finales\\_graduacion.pdf](https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/trabajos_finales_graduacion.pdf)
- Consejo Universitario. (2020b). *Resolución VI-27-2020. Normas complementarias para la elaboración del trabajo final de graduación de la Licenciatura en Orientación y Educación Especial.* <https://eoee.ucr.ac.cr/comision-ftg>
- Davis-Sánchez, Luis Alberto., y Fallas-Rodríguez, Diana Elena. (2023). Experiencia didáctica durante la guía de estudiantes en proceso de sus trabajos finales de graduación. *Revista Educación*, 47(2), 1-24. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.52009>
- Escuela de Orientación y Educación Especial [EOEE]. (2023). *Misión, Visión y Valores-EOEE.* <https://eoee.ucr.ac.cr/>
- Gallego Ortega, José Luis., y Rodríguez Fuentes, Antonio. (2015). Líneas de investigación sobre Educación Especial en España: un estudio bibliométrico (2006-2010). *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 219-233. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28041012002>
- Gamboa Araya, Ronny. (2017). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(21), 53-70. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/download/55610/56625/247544>
- Herrera-Seda, Constanza. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Infante-Malachias, María Elena., y Araya-Crisóstomo, Sandra. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación Em Revista*, 39, e88371. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>
- Levalle, Sebastián. (2022). Investigación e imaginación: incitaciones creativas para la producción de tesis en ciencias sociales y humanidades. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260317>

- Martin, Rocío., Melgar, María Fernanda., y Elizondo, Romina. (2020). Compartir: Investigaciones y propuestas en educación. Servicios Académicos Intercontinentales. En *Creatividad, Tecnologías y Neurociencias: Teorías y prácticas para repensar los contextos educativos* (pp. 8-17). Servicios Académicos Intercontinentales. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145607>
- Medina Núñez, Ignacio. (2022). El espíritu científico en la investigación en ciencias sociales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 26(55), 101-124. <https://www.redalyc.org/journal/316/31671726010/html/>
- Numa-Sanjuan, Nahín., y Márquez Delgado, Rodolfo Alfonso. (2019). The "Incubators" as Research Spaces for the Novice Researcher. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 230-248. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>
- Pardal-Refoyo, José Luis., y Pardal-Peláez, Beatriz. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Sección de Educación Especial [SEE]. (2010). *Plan de estudios de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de las personas sordas, Educación de las personas con discapacidad visual, Educación de las personas con discapacidad múltiple, Educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta y Aprendizaje diverso*. Universidad de Costa Rica.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2014). Entre desafíos y esperanzas perfil del docente de las próximas décadas. En Paulo Emilio Oviedo (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp.7-12). CLACSO.
- Vicerrectoría de Docencia. (2002). *Resolución VD-R-7183-2002. Por la cual se establece la aprobación de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Necesidades Educativas Especiales*.
- Vicerrectoría de Docencia. (2010). *Resolución VD-R-8593-2010. Por la cual se establece la aprobación de la Licenciatura en Educación Especial con los siguientes énfasis: Educación de las personas sordas, Educación de las personas con discapacidad visual, Educación de las personas con discapacidad múltiple, Educación de las personas con trastornos emocionales y de conducta y Aprendizaje diverso*.
- Zamora Antuñano, Marco Antonio., Zamora Aboytes, Jesús Salvador., y Cano López, José Antonio. (2009). Análisis de las funciones del profesorado universitario y sus limitaciones para realizar investigación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-16.

## Información de las personas autoras

**Julieta Solórzano Salas.** Docente asociada e investigadora de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Labora en la Escuela de Orientación y Educación Especial. Doctorado académico en Educación, Universidad Estatal a Distancia. Dirección electrónica: [julieta.solorzano@ucr.ac.cr](mailto:julieta.solorzano@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1063-327X>

**Eugenia García Artavia.** Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Labora en la Escuela de Orientación y Educación Especial, Investigadora INEE. Máster Estudios Interdisciplinarios en Discapacidad con Énfasis en Discapacidad Múltiple y Sordoceguera, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: [eugenia.garciaartavia@ucr.ac.cr](mailto:eugenia.garciaartavia@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0827-8309>

**Leonora Herrera Ulloa.** Profesora de servicio de apoyo en discapacidad intelectual del Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. Profesora en la Universidad de Costa Rica. Maestría en psicopedagogía de la Universidad de La Salle. Dirección electrónica: [leonor.herrera@ucr.ac.cr](mailto:leonor.herrera@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0009-0000-6224-9205>

**Jorge Montero Segura.** Asesor Nacional de Enseñanza Especial, Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. Profesor universitario UNED-UCR. Máster en Pedagogía con Énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos, Universidad Nacional. Dirección electrónica: [jorge.monterosegura@ucr.ac.cr](mailto:jorge.monterosegura@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4229-8963>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

