

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
Sección de Educación Especial

**El Rol de la Persona “Docente Sombra” que Labora con
Estudiantes en Condición de Discapacidad Intelectual en
Escuelas Privadas**

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado académico de
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ÉNFASIS EN APRENDIZAJE
DIVERSO

Helena Brenes Fernández B21101
Melizza Chaves Yu B11915
María Fernanda Esna Castro B12355
Gabiella Monge Schaer B14260
Priscilla Muñoz Sobrado B24648
Mariana Rodríguez De Abate B15547

CIUDAD UNIVERSITARIA RODRIGO FACIO
2018

**Tribunal Examinador
Hoja de Firmas**



**Dra. Flor Jiménez Segura
Directora
Escuela de Orientación y Educación Especial**



**Dra. Viviana Carazo Vargas
Representante
Escuela de Orientación y Educación Especial**



**MSc. Maribel Morales Rodríguez
Directora del Seminario**



**Dra. María del Rocío Deliyore Vega
Lectora del Seminario**



**M.Ed. Julieta Solorzano Salas
Lectora del Seminario**

Dedicatoria y Agradecimiento

Este proyecto final de graduación lo dedicamos a los y las docentes que cada día se esmeran en su labor, con el fin de alcanzar una educación inclusiva para todo el estudiantado dentro de las aulas costarricenses. Así mismo a los padres y madres o encargados de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual que permanecen en la lucha constante por una equidad de oportunidades para sus hijos e hijas. Por otro lado, a la escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica por el compromiso en la formación de profesionales de excelencia, enfocados en la mejora continua del proceso de enseñanza en nuestro país.

Agradecemos a la directora del seminario de investigación Maribel Morales Rodríguez y a las dos lectoras María del Rocío Deliyore Vega y Julieta Solórzano Salas por su guía constante durante este proceso tan enriquecedor. Igualmente, a las 5 docentes que participaron en la validación de las guías de entrevista y todos aquellos que tuvieron algún consejo o aporte valioso que contribuyó a mejorar este trabajo. Extendemos nuestro agradecimiento a las docentes y madres que nos brindaron aportes fundamentales durante las entrevistas para el análisis y desarrollo de los objetivos planteados. Así mismo, agradecemos a los centros educativos que nos abrieron sus puertas para llevar a cabo parte de la investigación. Finalmente, agradecemos a Dios y a nuestras familias por su apoyo incondicional a lo largo de toda nuestra formación profesional, sin los que nada de esto habría sido posible.

Helena Brenes Fernández

Melizza Chaves Yu

María Fernanda Esna Castro

Gabriella Monge Schaer

Priscilla Muñoz Sobrado

Mariana Rodríguez De Abate

Índice de Contenidos

	Página
Resumen.....	ix
Introducción.....	11
Antecedentes	11
Justificación	14
Título del tema de estudio.....	18
Problema de investigación.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
Marco Teórico	19
Sistema educativo costarricense	19
Educación privada.....	21
Educación especial.....	24
Discapacidad intelectual	27
La vigencia del modelo integrador en la educación	30
Persona profesional que labora como "docente sombra"	33
Enfoque de la educación inclusiva.....	36
DUA: Diseño Universal del Aprendizaje.....	38
Padres y madres de familia o encargados.....	43
Marco Metodológico	45
Tipo y diseño de la investigación	45
Descripción de las personas participantes.....	47
Técnicas y procedimientos de recolección de la información	50
Entrevista a profundidad.....	50
Confesiones.....	53
Procedimiento de análisis de la información	54
Etapa previa.....	54
Etapa descriptiva.....	55
Etapa estructural.....	56
Etapa cooperativa dialógica.....	57
Fiabilidad de la información	59
Categorías	63
Análisis de los Resultados	65

Características profesionales.....	65
Grado académico.....	65
Área de formación.....	65
El o la "docente sombra".....	66
Conocimiento informal.....	66
División de responsabilidades.....	67
Trabajo en equipo interdisciplinario.....	72
Habilidades adaptativas.....	74
Ventajas para el estudiantado.....	75
Ventajas personales.....	76
Desventajas.....	76
Desapego al enfoque actual.....	78
Relación profesional "docente sombra" y docente de primaria.....	79
Experiencia con "docente sombra".....	80
Dinámica de trabajo.....	80
Ventajas para docente de primaria.....	83
Falta de participación en la toma de decisiones.....	85
Diferencias entre "docente sombra" y docente de primaria.....	86
Padres y madres de familia o encargados.....	89
Relación interpersonal.....	89
Comunicación: barreras y vías.....	89
Desacuerdos familia - institución.....	91
Condiciones laborales.....	94
Proceso de contratación.....	94
Contrato laboral.....	95
Motivo de contratación.....	96
Pago.....	98
Garantías laborales.....	101
Horario.....	103
Relación "docente sombra" - institución.....	104
Sentido de pertenencia.....	104
Jerarquía institucional.....	106
Expectativas de la institución.....	107
Apoyos educativos en la educación privada.....	108
Educación privada.....	108
Motivo de la elección.....	109
Requisitos de la educación privada.....	110
Apoyos educativos institucionales.....	111
Educación inclusiva.....	113
Percepción de la inclusión.....	113
Retos para la educación inclusiva.....	115

Conclusiones.....	118
Objetivo 1 y 2.....	118
Objetivo 3.....	124
Recomendaciones.....	126
Instituciones educativas privadas de Costa Rica	127
Docentes de primaria de centros educativos privados.....	128
"Docentes sombra" (actual).....	128
Padres y madres de familia o encargados	129
Escuela de Orientación y Educación Especial	130
Ministerio de Educación Pública	130
Limitaciones	131
Referencias Bibliográficas.....	132
Anexos.....	142

Índice de Figuras

	Página
Figura 1	Organigrama del Ministerio de Educación Pública.....19
Figura 2	Organización del sistema educativo costarricense.....20
Figura 3	Organización del Ministerio de Educación Pública.....23
Figura 4	Organigrama de tipos de adecuaciones en Costa Rica.....32
Figura 5	Diagrama del proceso metodológico de la investigación.....59
Figura 6	Red de división de responsabilidades.....160
Figura 7	Red de trabajo con el equipo interdisciplinario.....161
Figura 8	Red de apoyos para DR.....162
Figura 9	Red de ventajas para el DR.....163
Figura 10	Red de vías de comunicación.....164
Figura 11	Red de relación con la familia.....165
Figura 12	Red de contratación.....166
Figura 13	Red de relación con la institución.....167
Figura 14	Red de apoyos educativos institucionales.....168
Figura 15	Red de educación privada.....169
Figura 16	Red de definición de educación inclusiva.....170
Figura 17	Red de retos para la educación inclusiva.....171

Índice de Tablas

	Página
Tabla 1	"Docentes sombra" participantes.....49
Tabla 2	Docentes de primaria participantes.....49
Tabla 3	Padres y madres de familia o encargados participantes..... 50
Tabla 4	Equipo participante en la validación de las entrevistas.....51
Tabla 5	Categorías.....63

Lista de Abreviaturas

AAIDD	American Association on Intellectual Developmental Disabilities
ACS	Adecuaciones Curriculares Significativas
CAIPAD	Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad
CAE	Comité de Apoyo Educativo
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CI	Coeficiente Intelectual
DSM-V	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
DECDOP	Departamento de Centros Docentes Privados
DEP	Dirección de Educación Privada
DUA	Diseño Universal del Aprendizaje
DR	Docente de Primaria
DS	Docente Sombra
MEP	Ministerio de Educación Pública
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PF	Madre de Familia
RM	Retardo Mental
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Resumen

Brenes, H., Chaves, M., Esna, MF., Monge, G., Muñoz, P., Rodríguez, M. (2018). *El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas*. (Memoria de Seminario de Graduación). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Directora del Seminario: MSc. Maribel Morales Rodríguez

Palabras clave: "docente sombra", discapacidad intelectual, educación privada, educación inclusiva.

Objetivo General: Determinar el rol de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual contrastado al modelo de inclusión educativa.

Descripción y principales resultados del estudio: La presente investigación parte del aumento en la frecuencia de aparición del puesto de "docente sombra" dentro de los centros educativos privados del país como apoyo para el estudiantado en condición de discapacidad intelectual en las aulas de primaria. Se realiza una indagación bibliográfica sobre la teoría relacionada a esta figura emergente. Esta propuesta fue realizada desde un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico con el fin de indagar sobre la realidad del puesto de "docente sombra" utilizando las experiencias individuales y subjetivas de las participantes. Se realizaron tres tipos de entrevista a profundidad a 11 "docentes sombra", 12 docentes de primaria y 4 madres de familia de centros educativos privados en la gran área metropolitana. Además de esto se utilizó la herramienta de la confesión por parte del equipo investigador. De igual manera, se realizó una triangulación de la información obtenida por medio de las técnicas y las referencias bibliográficas consultadas. El análisis de los resultados se subdividió en 6 categorías de análisis: las características profesionales del "docente sombra", las características del puesto de docente sombra, la relación docente sombra y docente de primaria, el papel de los padres y madres de familia, las condiciones laborales del puesto, los apoyos educativos en la educación privada y el rol de estos docentes dentro de la educación inclusiva. Dentro de las conclusiones de la investigación se determina la falta de un perfil descriptivo para este puesto dentro de las instituciones, desencadenando

como consecuencia apoyos inadecuados brindados por las "docentes sombra". Las irregularidades que se dan en muchos de los procesos de contratación provocan a su vez una posición vulnerable para los profesionales que laboran en este puesto. Se sistematizan a su vez las ventajas y desventajas que conlleva esta figura para el estudiantado en condición de discapacidad intelectual, para el o la docente de primaria y para sí misma. Se incluyen recomendaciones para las instituciones educativas privadas, el cuerpo docente de primaria de centros educativos privados, las personas profesionales que laboran como "docente sombra" y la escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Entre ellas se encuentran la elaboración de un perfil con las características del puesto, el cumplimiento de los derechos laborales y que las responsabilidades de cada profesional sean asumidas durante el proceso de educación inclusiva de las personas en condición de discapacidad intelectual en la educación privada.

Introducción

Antecedentes

En 1939, Costa Rica inició el largo camino en busca de la mejora educativa, y actualmente el país se sigue moviendo hacia esta meta. Se han superado paradigmas y modelos segregantes; se ha pasado por la adjudicación de la discapacidad como castigo divino, posteriormente, a una situación en la que se considera una condición que se debe curar, para poder llegar al entendimiento finalmente, de que lo primordial con esta población es ofrecer herramientas para que se alcance la autonomía personal dentro de sus posibilidades, al igual que el resto de la ciudadanía costarricense. Aunque se han dado grandes pasos hacia el paradigma social y en busca de la educación inclusiva, queda mucho camino por recorrer para erradicar por completo la exclusión de esta población.

Actualmente, en el ámbito educativo, estudiantes en condición de discapacidad son admitidos en instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, en la educación privada, se cuentan con procesos de admisión que varían de institución a institución y que determinan cuáles niños ingresan y bajo qué condiciones se permite la participación dentro del centro educativo.

Esta variabilidad en los procesos de atención pedagógica para la población en condición de discapacidad ha hecho popular el término de "asistente académico", "auxiliar terapéutico pedagógico", "asistente en el aula regular", "*shadow teacher*" o "tutor sombra". Estos términos se refieren, a grandes rasgos, a la persona encargada de ayudar y apoyar al estudiantado en condición de discapacidad dentro del aula, de tal manera que el o la docente de primaria reciba el apoyo profesional a la hora de impartir sus lecciones.

Jacobo (2012) indica la importancia de la "docente sombra" en el proceso educativo del estudiantado y sus familias, ya que "tiene una función que es la de brindar apoyo al niño y a la niña con dificultades en el aprendizaje, ayudándolo en las áreas que necesita reforzar, permitiendo que con el paso del tiempo pueda ir trabajando de manera independiente" (p. 1).

Orellana y Comín (2017) aseguran que el o la "docente sombra" puede desempeñar diferentes roles:

- Asistente educativo (su papel real)
- Niñera (tergiversación de su papel)

- Canal de contacto del niño con autismo con el resto de la Comunidad Educativa (inicialmente puede ser de ayuda, si lo sigue haciendo de forma permanente se convierte en un problema).
- Fuente de información exclusiva para los padres (peligro serio). (párr.8).

Asimismo, Runte-Geidel (2013) explica el objetivo de la "educación en la sombra" (como la autora nombra esta modalidad educativa), consiste en complementar los contenidos dados en la enseñanza formal, tratándose, más bien, de clases individuales o en grupo con profesores particulares, o clases impartidas en academias dedicadas al refuerzo escolar, e incluso como ocurre en algunos países, clases en sofisticadas empresas educativas a gran escala (p.251).

En documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública (MEP) la figura de "docente sombra" no se encuentra presente. No hay una definición que la describa y que indique el rol que debe cumplir esta persona dentro del aula, ni en relación con el estudiantado en condición de discapacidad. Por otro lado, se hace difícil obtener información confiable que hagan referencia a este puesto dentro de las instituciones educativas, ya que su rol varía de institución a institución y de país a país. Sin embargo, es posible encontrar información, investigaciones y artículos científicos que desarrollan como tema la educación inclusiva. De esta manera es posible notar la presencia de este abstracto perfil de trabajo dentro del proceso de cambio social hacia lo que se cree que es la inclusión. Esta figura educativa se ha convertido en uno de los requisitos más populares de admisión para la población infantil en condición de discapacidad en instituciones privadas.

Por medio de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se llevó a cabo en Salamanca en el año 1994, surgieron los siguientes planteamientos que describen Egea y Sarabia (2004):

- Promover los principios de la no discriminación hacia la persona independientemente de su condición de discapacidad.

- Brindarles a todos y todas las mejores oportunidades y condiciones (dentro del sistema educativo es importante proveer materiales y apoyos necesarios que repercutan de manera positiva en el estudiantado).
- Incluir a todos y todas en las mismas actividades, procurando que sean pertinentes para cada edad (en instituciones educativas implica tanto para las actividades curriculares como las extracurriculares).

Se habla de cómo llegar a un sistema educativo inclusivo, y se menciona la necesidad de lograr que la totalidad del estudiantado llegue a tener las mejores condiciones. Se justifica el aumento de personal dentro de las instituciones educativas, con la esperanza de que estas adiciones lleguen a repercutir positivamente en el estudiantado. En ningún momento se menciona que estas personas profesionales en el área de educación tienen como única responsabilidad a la población infantil en condición de discapacidad que se encuentran matriculados dentro de la institución educativa, sino que se pretende que sean un apoyo para que la jornada académica y el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo con la mayor facilidad posible.

Echeita (2008) expone que "En este sentido trabajar para la educación inclusiva es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas" (p. 11). La persona encargada de brindar este apoyo al estudiantado resulta ser un gran recurso para favorecer el aprendizaje en el aula. Sin embargo, existen también autores que consideran que

se necesita un cambio de actitud en la sociedad para que las personas con discapacidad logren la igualdad de condición; se deben eliminar todas las prácticas culturales y sociales relacionadas con el asistencialismo, la lástima y el rechazo. Dado que las personas con discapacidad tienen teóricamente los mismos derechos que todas las

demás; pero en la práctica, son objeto de discriminación en todas las aristas de la vida, incluidos el empleo, la educación, la atención de la salud y el ejercicio de sus derechos jurídicos. Pese a que esas personas están haciendo innumerables aportes a la sociedad y podrían hacer mayores aportes si estuvieran plenamente incluidos en sus comunidades, la limitación principal con la que se enfrentan es la ignorancia del resto de las personas (Aguilar et al., 2012, p. 28).

La educación inclusiva actualmente intenta abrirse paso entre la realidad que se vive en el día a día. Es trabajo de todas las partes involucradas en el proceso educativo contribuir para avanzar hacia la filosofía de la inclusión. Las actitudes, las estrategias, los recursos y las metodologías actuales son la base para los cambios del mañana. En la cita anterior se menciona que es de gran importancia un cambio actitudinal inmediato y por lo tanto un cambio en la visión de los apoyos que se ofrecen actualmente en las instituciones educativas a las personas en condición de discapacidad.

Se considera que la presente investigación es un aporte importante para tratar esta línea de estudio de las personas “docente sombra” y de la inclusión en Costa Rica, especialmente en las instituciones privadas que es en donde se evidencia dicha modalidad de profesorado.

Justificación

La atención educativa que se ofrece para las personas en condición de discapacidad ha venido cambiando y evolucionando radicalmente durante los últimos 50 años. En los años setenta existía una actitud asistencialista, centrada en el déficit y basada en la educación institucionalizada. Posteriormente, en la década de los ochenta y principios de los noventa, surge en el país el principio de normalización e integración, abriendo por primera vez las puertas de las escuelas primarias para el estudiantado con alguna condición de discapacidad en aulas diferenciadas, que posteriormente se denominaron aulas integradas. Es hasta finales de los años noventa que se genera un compromiso por la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Nace un movimiento que busca la

atención integral, permitiendo el acceso al sistema educativo por medio de la inclusión.

La educación inclusiva no se basa únicamente en la atención de la población en condición de discapacidad, sino que busca que este enfoque, dentro de las escuelas, esté fundamentado en el acceso a una educación de calidad para todos y todas. Tal y como lo menciona Arnaiz (1996), "la atención a la diversidad no es solamente atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todos los alumnos escolarizados en un centro educativo" (p. 3). Es por esto que dicho enfoque ha obligado a las escuelas a modificar sus prácticas educativas, con el fin de brindar igualdad de oportunidades y equidad a todo el estudiantado, independientemente de si presenta alguna condición de discapacidad, respetando los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y ofertando una enseñanza individualizada.

Así como dicha atención a la población estudiantil evoluciona, el papel de la persona profesional en Educación Especial también atraviesa cambios. Se pasa de ser protagonista del proceso de enseñanza del estudiantado con aprendizaje diverso asociado o no a una discapacidad, a funcionar como apoyo, fuente de asesoría y facilitador de la mediación pedagógica en las aulas. Luego de más de dos décadas del ingreso de la Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en el país, es de vital importancia que se evalúe la atención brindada al estudiantado con el fin de determinar si estos realmente responden a los principios que plantea la ley y el enfoque de inclusión. A lo largo de la historia esta responsabilidad ha sido del o la docente de Educación Especial que se ha encargado de orientar la educación inclusivas dentro de las escuelas públicas y privadas.

Cabe mencionar que este cambio hacia el modelo social, enfocado en los derechos humanos, se encuentra respaldado por leyes y decretos. A nivel internacional, se tiene: la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Declaración de Salamanca y con el Marco de Acción Sobre las Necesidades Educativas Especiales (1994) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1994). A nivel nacional, se puede hablar de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996), la Ley 8661 Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y la Ley 9379 para la Promoción de la Autonomía Personal

de las Personas con Discapacidad (2016). Es importante tomar en cuenta que las escuelas privadas se rigen por el Decreto Ejecutivo Reglamento sobre Centros Docentes Privados, N°24017 (1995), el cual no los exonera de la responsabilidad de cumplir lo que se decreta en los instrumentos jurídicos anteriormente mencionados.

Asimismo, el marco de la presente investigación se delimitó al análisis de las modalidades de apoyo que reciben las personas en condición de discapacidad intelectual en siete centros educativos privados del país, en I y II Ciclo de la Educación General Básica.

Dentro de este paradigma social, basado en los derechos humanos, se utiliza el concepto de discapacidad intelectual para sustituir al que antes era conocido como Retardo Mental (RM). Si bien esta terminología no se ajusta al enfoque inclusivo, se hace referencia a ella en el desarrollo de la investigación debido a que es el término que se encuentra actualmente en la nomenclatura de los lineamientos empleados por el MEP.

Algunas de las personas encargadas de la población infantil en condición de discapacidad intelectual optan por considerar la educación privada como la opción óptima para su formación integral. No obstante, muchas de las instituciones privadas no cuentan con los apoyos que pueden encontrarse en las escuelas públicas. Es gracias a la necesidad de estas instituciones privadas y de las familias que surge una nueva modalidad de apoyo conocida como "docentes sombra", también llamada "*shadow teacher*" por su traducción en inglés.

Este cargo es una contratación realizada directamente por las familias, para que una persona acompañe a la persona en condición de discapacidad intelectual, dentro del aula, tal y como lo describe Parrilla (2012) al definir que los y las "docentes sombra" "prestan su atención profesional a aquellos alumnos con necesidades especiales y que están integrados en aulas ordinarias" (p. 53). Esta tendencia de la figura de "docentes sombra" surge con el objetivo de potenciar la educación inclusiva de la población con diversidad de aprendizaje y se incrementa su uso con el pasar de los años. Existen diferentes términos, según la institución donde laboren, para nombrar a este tipo de puesto; entre ellos: "tutora sombra", "niñera", "maestra asistente", "facilitadora académica", "docente de apoyo individual", entre otros.

Se decidió desarrollar la investigación en torno al término "docente sombra" ya que es el más conocido en el ámbito educativo nacional, por lo que se facilita su análisis, crítica y comparación con el componente teórico que plantea la educación inclusiva. Sin embargo, se debe hacer la aclaración sobre la connotación segregante que conlleva este concepto de "docente sombra", según la opinión del equipo investigador, ya que implica pensar que el estudiantado requiere de una persona que le acompañe constante y permanentemente en todas sus actividades (principalmente académicas), como una sombra pegada a su cuerpo, de manera diferenciada al resto de sus pares. Es por esta connotación que el concepto puede resultar excluyente, ya que no solo distancia al estudiante que cuenta con dicho recurso de sus compañeros y compañeras, sino también lo diferencia frente al profesorado y al resto del personal del centro educativo.

Por otra parte, la figura del "docente sombra" abre una nueva oportunidad laboral para las personas profesionales en Educación Especial, quienes deben optar por alternativas para insertarse en el ámbito educativo.

Una gran parte del estudiantado con aprendizaje diverso que se encuentra incluido en el sistema privado cuenta con este apoyo de forma permanente, e inclusive se presume que pueden llegar a considerarse como un requisito para su admisión en el centro educativo. Por esta razón, nació la importancia de investigar sus funciones y características, para determinar si efectivamente se consideran una respuesta a un enfoque social e inclusivo, o si por el contrario representan un retroceso hacia procesos más segregantes correspondientes al enfoque integrador. También se quiere estudiar dicho tema porque muchas de las personas que egresan de la Licenciatura de Aprendizaje Diverso de la Universidad de Costa Rica han encontrado en esta modalidad de servicio una oportunidad laboral.

Título del Tema de Estudio

El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas.

Problema de Investigación

¿Cuál es el rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas?

Objetivo General

1. Determinar el rol de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual contrastado al modelo de inclusión educativa.

Objetivos Específicos

- 1.1. Caracterizar el rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual.
- 1.2. Analizar la pertinencia del rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con respecto a la educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.
- 1.3. Establecer recomendaciones para el abordaje educativo del estudiantado de educación primaria privada en condición de discapacidad intelectual por parte de la persona "docente sombra".

Marco Teórico

Para este marco teórico se seleccionaron los siguientes ejes temáticos: sistema educativo costarricense, educación privada, educación especial, discapacidad intelectual, la vigencia del modelo integrador de la educación, "docente sombra", educación inclusiva y DUA: Diseño Universal del Aprendizaje y padres y madres de familia o encargados. Las temáticas seleccionadas constituyeron elementos fundamentales para determinar el rol la persona "docente sombra" dentro de las aulas del sector de la educación privada y la efectividad que brinda esta figura dentro de la educación inclusiva al trabajar con el estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Por ende, es importante mencionar que, la persona "docente sombra" es un apoyo empleado en la atención de la población en condición de discapacidad y además durante el proceso de enseñanza primaria.

Surgió la intención de determinar el rol de la figura de "docente sombra", y de especificar cuáles son las bases teóricas a nivel internacional con el fin de contrastarlo con la realidad nacional, estas mismas siendo utilizadas en las aulas de educación primaria privada. Además, se pretendió definir qué tanto se acerca esta teoría a la realidad cotidiana.

Sistema Educativo Costarricense

Costa Rica cuenta con una entidad rectora de todo el Sistema Educativo del país llamado Ministerio de Educación Pública (MEP). Este ente es el encargado de promover el desarrollo de la educación, procurando la excelencia académica y permitiendo el acceso de toda la población. Dicho Ministerio es liderado por el Ministro de Educación, el cual es elegido cada cuatro años por el presidente de la República. La organización del Ministerio de Educación Pública es la siguiente:



Figura 1. Organigrama del Ministerio de Educación Pública que representa los tres principales cargos. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Dentro del MEP se encuentra el Consejo Superior de Educación, el cual se encarga de gestionar la educación formal en el país. Actualmente el Sistema Educativo Costarricense se divide en cuatro niveles que son: preescolar, primaria, secundaria y superior. En Costa Rica, según se menciona en la Constitución Política de la República (1949) en el Artículo 78, "La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuito y costeado por la Nación" (p. 18).

Organización del Sistema Educativo Costarricense

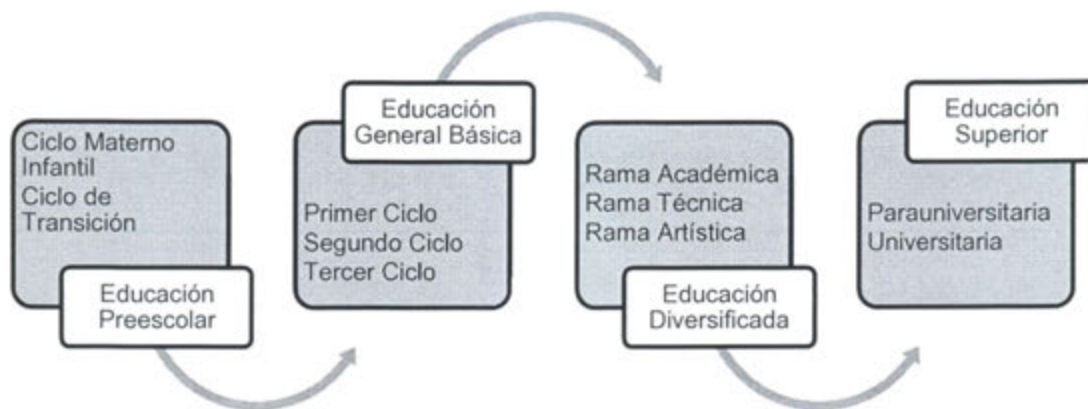


Figura 2. Organización del Sistema Educativo Costarricense en donde se muestran todos los niveles de enseñanza que se abordan a nivel nacional. Adaptado de "Consejo Superior de Educación", por Gobierno de la República de Costa Rica, 2018, párr. 2.

El nivel de preescolar abarca la atención educativa dirigida a niños y niñas desde los cuatro años y medio a los seis años y medio. Su objetivo es desarrollar potencialidades físicas, sociales, psicomotrices e intelectuales, para satisfacer las necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras del estudiantado. El ciclo de Materno es de carácter opcional sin embargo el de Transición es obligatorio, siendo este un requisito para poder ingresar a la educación primaria.

La Educación General Básica es aquella que comprende 11 cursos de carácter obligatorio divididos en dos ciclos: seis años en primaria y cinco años en secundaria, durante los cuales cada persona recibe la base mínima de educación personal, física, intelectual y académica que se considera adecuada para cada costarricense. Según el Programa Estado de la Nación (2017)

A lo largo del siglo XX, la enseñanza primaria fue el principal bastión de la educación costarricense. Fue en ese nivel que el país alcanzó sus primeros logros relevantes, no solo por la temprana declaratoria de su obligatoriedad, sino también por la consecución de una cobertura casi universal (p. 41)

La enseñanza primaria es aquella encargada de asumir y fomentar el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño o niña entre los 6 y 12 años, según la Ley Fundamental de Educación (1957): "Artículo 1. La escuela primaria tiene por objeto favorecer y dirigir gradual y simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del educando. Artículo 2. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria" (p. 5).

La educación secundaria va de los 13 a los 17 años. Dentro de este se encuentra la educación diversificada que tiene una duración de dos o tres años y se divide en tres grandes ramas: académica, artística y técnica, todas ellas, a su vez subdivididas en diferentes categorías que engloban todas las esferas del conocimiento. El objetivo de este ciclo es preparar a sus estudiantes para eventuales estudios universitarios.

Como parte de la Educación General Básica se ofrecen servicios que responden a las necesidades del estudiantado que presenta una diversidad de aprendizaje. A partir del año 1957, responder a dichas necesidades educativas pasó a ser responsabilidad del Estado.

La última etapa es la educación superior o también conocida como la universitaria. Esta no es obligatoria ni gratuita y consiste en la especialización científica del estudiantado, de acuerdo con sus preferencias vocacionales. En esta se otorgan títulos en diferentes áreas del conocimiento, según la Ley 6541 que Regula Instituciones de Enseñanza Superior Parauniversitaria (1980).

Educación privada. Además de la educación pública, el Sistema Educativo Costarricense también cuenta con la opción del ámbito privado. Estos centros educativos tuvieron un veloz crecimiento luego de a la crisis económica de 1980, según Molina y Palmer (2003)

la crisis económica de 1980 y los programas de ajuste estructural posteriores (...) fueron el contexto de (...) un veloz crecimiento de los centros escolares privados: tal era el carácter del 5,8 por ciento de las escuelas y el 30,9 por ciento de los colegios en 1997 (p.50).

Los cambios socioeconómicos en Costa Rica han promovido la presencia de la opción educativa privada, pues según indicaron Molina y Palmer (2003), las escuelas privadas responden al derecho de los ciudadanos de poder elegir el tipo de educación que prefieran y que más se ajuste a sus necesidades, tanto económicas, como físicas y sociales.

La Constitución Política de la República (1949) menciona en su Artículo 80 que "la iniciativa privada en materia educacional merecerá estímulo del Estado, en la forma que indique la ley" (p. 18), lo que ha abierto la posibilidad de interpretar que el sector de centros educativos de carácter privado, sean reconocidos de igual forma que las llamadas "escuelas oficiales". Según el Congreso Constitucional de la República de Costa Rica en el Código de Educación (1944),

Artículo 251.- Los alumnos de escuelas particulares cuyo funcionamiento esté autorizado y cuyos estudios sean especialmente reconocidos por la Secretaría de Educación Pública, al terminar con aprobación el último curso escolar recibirán el correspondiente certificado que tendrá el mismo valor que los que expidan las escuelas oficiales (p. 50).

A su vez el Estado velará por el adecuado funcionamiento de las instituciones privadas, como se menciona en el artículo 79, "se garantiza la libertad de enseñanza. No obstante, todo centro docente privado estará bajo la inspección del Estado" (Constitución Política de la República, 1949, p. 28).

A raíz de esto se creó un órgano que forma parte del MEP llamado Dirección de Educación Privada. En sus inicios esta instancia fue dirigida por el Consejo Superior de Educación, luego por la Dirección de Control de Calidad y fue hasta 1995 que se configura como Departamento de Centros Docentes Privados (DECDOP), basándose en el Decreto 24017-MEP del 27 de febrero de 1995, el cual

es conocido como el actual reglamento de Centros Docentes Privados. En el 2014 el Poder Ejecutivo a través de la Organización Administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, publicaron el Decreto N° 38170 en el que se menciona la transformación del DECDOP en la actual Dirección de Educación Privada (DEP),

en el Área Académica se requiere fortalecer los procesos relacionados con la autorización y fiscalización de los centros educativos privados, previendo para tales efectos, la transformación del Departamento de Centros Privados, con el fin de crear la Dirección de Educación Privada, con una organización propia y una adecuada articulación con las dependencias especializadas de la Dirección de Desarrollo Curricular (parr. 11).



Figura 3. Organización del Ministerio de Educación Pública en donde se muestran los entes reguladores de la educación pública y la educación privada en Costa Rica. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

La DEP es parte del Despacho Académico del Ministerio de Educación Pública y toda su organización legal se puede encontrar en el Decreto N.º 38170-MEP (2014).

En el artículo 117 de dicho Decreto se menciona que la DEP es responsable de la acreditación, supervisión, fiscalización, inspección y control de los centros educativos privados. Es su deber atender a todos los centros educativos privados a nivel nacional en los niveles de la Educación Preescolar, I, II y III Ciclos de la

Educación General Básica y Educación Diversificada, así como los centros de atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD). Además, debe dar seguimiento a las líneas estratégicas de las propuestas emitidas por el ministro y viceministros, procurando siempre el cumplimiento del lema de esta administración: "Educar para una nueva Ciudadanía".

Para efectos de esta investigación, se centró el análisis del fenómeno de estudio dentro de la etapa General Básica que se desarrolla durante la escuela primaria, es decir, el I y II Ciclo de la educación privada.

Educación Especial

La Educación Especial en Costa Rica se ha visto determinada por una variedad de paradigmas durante las últimas décadas. Se puede decir que estos paradigmas han evolucionado paulatinamente, variando así la visión de la sociedad costarricense en cuanto a las características, los deberes y derechos de la población estudiantil del país.

Es difícil determinar una fecha en la que inició este proceso evolutivo en el área. Sin embargo, se pueden destacar hitos que marcan momentos históricos en el desarrollo del país a nivel educativo y social.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) desarrolla, de manera detallada y clara, algunos de estos hitos en el video "La Historia de la Educación Especial" (2016). Se destaca la llegada de epidemias como el polio y la rubeola, como la principal causa de deficiencias sensoriales y motoras dentro de la población costarricense durante el año 1930. En 1939 se inicia la labor por encontrar una manera de dar respuesta educativa y de carácter privado, como se menciona en la publicación de la UNED, a las personas afectadas por estas epidemias, es decir, personas en condición de discapacidad. Es así como se crea la fundación de la Escuela de Educación Especial Fernando Centeno Güell en 1940.

La atención educativa para personas en condición de discapacidad se daba de manera segregada en instituciones especializadas, como la anteriormente mencionada. Durante años posteriores, aumentó la existencia de estos centros especializados dentro del país, como el caso de la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil, por ejemplo. De esta forma se comenzó a dar más apertura a la atención de un mayor número de estudiantes en condición de discapacidad en el territorio nacional, luego se inició la formación de docentes.

Posteriormente se da la oportunidad de que algunas maestras se especialicen en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica en España en 1960 (...) para 1969 se da la creación de la primera oficina de Asesoría y Supervisión Nacional en Educación Especial dentro del Ministerio de Educación (Universidad Estatal a Distancia, 2016).

Aún con la existencia de centros especializados desde el año 1940 se puede encontrar evidencia de que la búsqueda por un sistema educativo que desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo el estudiantado del país continúa hasta el día de hoy.

El trabajo por mejorar la calidad educativa del país puede verse en la actualidad tanto en centros educativos públicos como privados. Algunos de los últimos cuentan con programas creados específicamente para apoyar a los estudiantes tanto en el ámbito académico como en el emocional. En el caso de que alguna institución privada no cuente con programas o sistemas de apoyo que satisfagan las necesidades educativas de todo el estudiantado, existe la posibilidad de crear un puente de comunicación. El mismo, entre terapeutas y docentes externos que sí puedan cumplir con estas necesidades educativas, ampliando así la red de apoyo y permitiendo el trabajo en conjunto de instituciones educativas y terapeutas externos. Los centros educativos públicos, cuentan con comités de apoyo y personal capacitado que refuerza la labor de los docentes de aula, procurando facilitar el aprendizaje y el desarrollo a todo el estudiantado que así lo requiera, sin significar un costo adicional para las familias. El contraste anterior despertó dudas acerca de cuáles centros brindan una educación integral a la población estudiantil en general.

Dengo (1995) menciona que

Una situación que se ha considerado relevante en el país son los problemas de aprendizaje que presentan muy frecuentemente los escolares de primero y segundo ciclo. El Ministerio de Educación Pública, desde varios lustros atrás, ha brindado atención a los niños que presentan estos problemas (p. 350).

Se han creado servicios con el fin de mejorar la calidad educativa para el estudiantado en condición de discapacidad, iniciando así el camino hacia el cambio social, en el que se busca reconocer a la persona como individuo con características específicas y necesidades únicas. "La aparición de estos nuevos servicios educativos no obedece a un simple cuestionamiento, sino al surgimiento de nuevas concepciones y principios; así como a un replanteamiento de las valoraciones socioculturales y pedagógicas de la discapacidad" (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva [CENAREC], 2012, p. 6).

Como lo menciona el CENAREC (2012), a finales de los años 50 surgió el principio de la normalización.

Así pues, este principio de normalización modificó la concepción de la discapacidad en esta época, de modo que en la educación dirigida a este grupo poblacional surge la "integración educativa" y se define como educar juntos a los estudiantes con discapacidad y sin esta (CENAREC, 2012, p.6).

Como se menciona, la integración educativa hace referencia a la convivencia social más no académica, entre el estudiantado con y sin discapacidad, de manera que se puede observar un cambio importante en el paradigma educativo. Así es como se abandona el modelo de atención especializada y tecnificada y se comienza a pensar en términos de accesibilidad, siguiendo un paradigma de autonomía personal. Este cambio lleva al país a firmar acuerdos que obligan a las instituciones a participar en ese proceso de integración.

se acuerda, por parte de la Asesoría General de Educación Especial y el Departamento de Educación Preescolar, "integrar" a las niñas y los niños con discapacidad en jardines de niños ubicados en diferentes regiones del país; este acuerdo no se concretó sino hasta en 1990 (CENAREC, 2012, pp. 9-10).

Según Nieto (citado en CENAREC, 2012), en 1975 se crean las asesorías regionales de problemas de aprendizaje con el propósito de asesorar a docentes de

I y II ciclo de la educación general básica para que, a su vez, pudieran detectar y atender los problemas de aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma, toman fuerza los distintos servicios de atención al estudiantado dentro de los centros educativos de país. El MEP se encarga de supervisar el funcionamiento de estos y de asesorar al personal para lograr en los niños y las niñas el desarrollo de su mayor potencial. Durante décadas, el estudiantado de los centros educativos públicos ha tenido la oportunidad de asistir a los diferentes Servicios de Apoyo para suplir sus necesidades educativas. De igual forma, dentro de los centros educativos privados, el paso del tiempo ha abierto puertas a estudiantes con diversidad de aprendizaje, construyendo así dentro de estas instituciones educativas servicios de apoyo semejantes a los anteriormente mencionados. Estos cambios en las escuelas y colegios, en conjunto con el paradigma social que se busca utilizar actualmente, favorecen la inclusión de las personas en condición de discapacidad en la sociedad costarricense.

Este cambio de ideología social ha provocado que se cuestione la existencia de los servicios de apoyo existentes en las instituciones educativas. La legislación al respecto, se inclina hacia la eliminación de una atención individualizada en recinto aparte, con el fin de que el estudiantado reciba estos apoyos dentro del aula de primaria, fomentando así la puesta en práctica de una educación inclusiva y menos integradora.

Discapacidad Intelectual

Es importante rescatar la definición de discapacidad intelectual que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. El Centro Documentación de Estudios y Oposiciones (2013) describe los criterios que se encuentran en el DSM-V de la Asociación Americana de Psiquiatría, los cuales definen el término de discapacidad intelectual como

Déficits en el funcionamiento intelectual, tal como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia, confirmado por evaluaciones clínicas a través de tests de inteligencia estandarizados aplicados individualmente (p. 4).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011) la define como una condición en donde se presentan limitaciones en el funcionamiento cognitivo, es decir un coeficiente intelectual (CI) por debajo de la media, y limitaciones en el comportamiento adaptativo, afectando entonces las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la persona. Su edad de aparición es antes de los 18 años.

Por otra parte, otros autores se refieren a la discapacidad intelectual utilizando el término de retraso mental, cuya definición se presenta a continuación.

el retraso mental ha de definirse en un contexto social, y el retraso mental no es un rasgo absoluto expresado únicamente por la persona, sino que es una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con unas capacidades intelectuales y habilidades de adaptación limitadas y su ambiente. Esta aproximación contextual al retraso mental resalta la importancia de centrarse tanto sobre las conductas funcionales como en los apoyos (Schalock, 1999, p. 4).

Es relevante definir que, para efectos de este trabajo de investigación, se utilizó el concepto de discapacidad intelectual en vez del definido anteriormente como retraso mental. Esto debido a que "la principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas" (Verdugo, 2002, p. 3). Por lo tanto, la condición de discapacidad intelectual debe verse en la actualidad desde una perspectiva que establezca en primer lugar a las personas como cualquier otro individuo que está presente en la sociedad, sin caer en una connotación negativa o que perjudique la integridad de las personas.

Por otro lado, una persona que presenta una discapacidad intelectual durante su período educativo puede presentar varios retos a nivel cognitivo relacionados al currículo académico u otras áreas en el marco de las habilidades adaptativas. Según González (2000) las características del aprendizaje diverso pueden presentarse de manera general o específica. Además, están ligadas a las particularidades y condiciones de cada uno de los y las estudiantes y de lo que su

ambiente (físico, familiar y social) le brinda. De igual manera, la identificación de estas características de aprendizaje está basada en la actuación que se presenta dentro del contexto educativo. Si se ofrecen los apoyos pedagógicos oportunos se puede mejorar el proceso formativo del estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Desde esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes con necesidades educativas especiales son definidos por la singular demanda educativa que plantean, por los específicos recursos personales, materiales y técnicos que pueden precisar, por el suplemento y concreción de la educación que necesita (...) las necesidades educativas especiales se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, aquellas a las que se puede responder con ligeras modificaciones al currículo ordinario, a las más graves, aquellas que van a precisar de medidas educativas más particulares (González, 2000, p. 335).

En la actualidad, las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiantado ya no se perciben solamente como aquellas variables biológicas y personales que generan una barrera para acceder a la educación, sino que como lo mencionan López y Valenzuela (2015) se deben de tomar en cuenta también las respuestas educativas que promueven las instituciones de enseñanza, las particularidades de estos centros que pudieran beneficiar al estudiantado, los estilos de aprendizaje de la persona y el apoyo que tiene cada uno por parte de sus familiares y del entorno en el que se desenvuelven. Es decir, como afirman López y Valenzuela (2015), desde este enfoque, las dificultades de aprendizaje pueden ser definidas en función de los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículum escolar y que, de no proporcionarlas, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Tanto las instituciones educativas públicas como las privadas, si tienen entre sus estudiantes alguno(s) en condición de discapacidad intelectual, están obligados a ofrecer los apoyos educativos necesarios para que estos se desenvuelvan en un

ambiente que propicie el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es necesario aclarar que debido a la particularidad de cada estudiante los apoyos son personales. En condiciones generales, para cualquier población incluyendo el estudiantado en condición de discapacidad intelectual, deben respetarse las bases que sustenta el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) y así de esta manera se podrá procurar una mejor calidad de vida en el estudiantado. Algunos apoyos generales buscan fortalecer la conducta adaptativa que presenta la AAIDD (2011), que son:

- **Habilidades conceptuales:** estas involucran todo lo referente a conceptos como el lenguaje, la alfabetización, los conceptos del dinero, tiempo y número y la autodirección.
- **Habilidades sociales:** involucran las habilidades intra e interpersonales, la responsabilidad social, el autoestima, credibilidad, ingenuidad o cautela, resolución de problemas sociales, capacidad de seguir las reglas, así como lo que es obedecer las leyes y demás.
- **Habilidades prácticas:** todo lo referente a la vida diaria como el cuidado personal, habilidades ocupacionales, atención médica, viajes, transporte, horarios, rutinas, seguridad, uso del dinero y del teléfono.

Según la AAIDD (2011) el comportamiento adaptativo es el conjunto de las habilidades descritas anteriormente y que a lo largo del tiempo las personas van aprendiendo para así aplicarlas en su diario vivir. Este aspecto es considerado básico para obtener un desempeño adecuado en la vida de una persona.

La Vigencia del Modelo Integrador en la Educación

En Costa Rica se han adoptado diversos modelos educativos, con el fin de responder al derecho humano del acceso a una educación en equidad de oportunidades, que son la integración y la educación inclusiva. La integración educativa surge como una contrapuesta a la exclusión que antes enfrentaban las

personas en condición de discapacidad, previo a la década de los noventas. En este modelo se buscó, como indica Arnaiz (1997), que en los centros educativos "recibieran la educación más acorde a sus necesidades y a su manera específica de ser y estar en el mundo" (p.49).

El modelo integrador es el que abre paso en la educación a una serie de apoyos, que buscan lograr acortar la brecha que debe enfrentar el estudiantado en condición de discapacidad en las aulas de primaria. Entre ellos se encuentran las aulas integradas, los servicios de apoyo fijos e itinerantes, así como las adecuaciones curriculares. En todos estos apoyos sigue presentándose la constante de lograr que el estudiantado acceda a la información, en lugar de hacer que la misma sea accesible para todos y todas. Tomando en cuenta esto, es la integración educativa la que ha predominado en la educación costarricense en las últimas décadas.

La demarcación poblacional de esta investigación se refirió a los y las estudiantes en condición de discapacidad intelectual. La población estudiantil cuenta con diferentes tipos de adecuaciones con el fin de garantizar una atención oportuna a sus necesidades. Por esta razón, resulta necesario definir los diferentes tipos de oferta que existen en el país en esta área.

Las adecuaciones son definidas como "apoyos educativos que los docentes de escuelas y colegios les brindan a los estudiantes que los necesitan" (MEP, 2005a, p.12), las cuales responden, según afirma Esquivel (2009), a la necesidad de adaptar el currículo base a las necesidades del estudiantado que así lo requiera, sin embargo lo mencionado es parte de la normativa vigente hasta el año 2018, ya que en el 2018 comienzan a regir las Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica (MEP, 2018).

El sistema educativo costarricense, ofrece tres tipos de adecuaciones: la adecuación de acceso, la adecuación curricular no significativa y la adecuación curricular significativa.



Figura 4. Diagrama de los diferentes tipos de adecuaciones que existen en Costa Rica, así como sus respectivas definiciones. Adaptado de "La atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención de las necesidades educativas especiales", por MEP, 2005b, p. 9.

Es importante mencionar que el país actualmente se encuentra en un periodo de transición y en el documento de las Líneas de acción (MEP, 2018) no se conceptualizan de esta manera. Sin embargo, en la práctica educativa se mantiene esta denominación, de ahí su referencia.

Para efectos de este trabajo, la adecuación curricular significativa, es la que cobra mayor relevancia, ya que desde 1998 es considerada un derecho establecido para la población en condición de discapacidad intelectual según la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996), además de encontrarse ligada a la presencia del apoyo de la persona "docente sombra" en los centros educativos privados. Aunque a su vez es importante mencionar que los y las "docentes sombras" no solo se encargan de estas adecuaciones, sino que también, de brindar un apoyo general en las diferentes áreas académicas al estudiantado, incluidas a su vez las adecuaciones de acceso.

Para ampliar la definición de las Adecuaciones Curriculares Significativas (ACS), se dice que estas "consisten, principalmente, en la eliminación de contenidos y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas, con

la siguiente modificación de los criterios de evaluación" (Montoya, Mora, Morales, Peraza, Ruiz y Valverde, 2004, p. 17). Por esta razón, es necesario que el estudiantado cuente con un plan educativo individual, el cual le permita acceder a los aprendizajes más significativos para su desarrollo integral.

Además de aclarar la definición de este tipo de apoyo, es pertinente referirse a quienes se consideran responsables de realizar la aplicación de estas. El artículo 48 del Reglamento de la Ley 7600 indica que las adecuaciones serán recomendadas por el Comité de Apoyo Educativo (CAE). Es decir, es indispensable que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, cuenten con un CAE que cumpla con lo establecido en las Líneas de acción. Tal y como se ampliará posteriormente, los centros educativos privados cuentan con políticas institucionales que pueden modificar esta conformación, por lo que es necesario analizar el proceso de aplicación de las ACS y el rol que juegan los "docentes sombra" en el mismo.

Finalmente, la literatura indica que las ACS son aquellas que buscan "apoyar al estudiante dentro del aula y que modifican sustancialmente los factores internos del currículo (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) adaptándolo al nivel de funcionamiento del estudiante" (Fernández, 2014, p.12). Esto evidencia que las mismas responden al enfoque integrador, donde se parte de un currículum nacional el cual se adapta al nivel del estudiante. Esto mientras que, en un enfoque de educación inclusiva, se estaría hablando de una base curricular que responda a la diversidad de todo el estudiantado.

Esto se logra por medio del diseño universal del aprendizaje donde se toman en cuenta los estilos de aprendizaje de cada una de las personas involucradas en el proceso educativo; tomando en cuenta las Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar hasta I y II Ciclos de la Educación General Básica, los cuales buscan que el proceso educativo sea lo más inclusivo posible. Posteriormente se ampliará el concepto de educación inclusiva en un apartado específico.

Persona Profesional que Labora como "Docente Sombra"

La persona profesional en Educación Especial de Costa Rica se ha enfrentado, a través de los años, a una diversa gama de oportunidades laborales, desde trabajar en un centro de enseñanza especial, hasta consultorías privadas.

Una de las posibles oportunidades profesionales se centra en el trabajo como "docente sombra", cuyas funciones se basan en brindar apoyo a estudiantes con aprendizaje diverso. Para ahondar más en el tema, Runte-Geidel (2013) indica que

La expresión Shadow Education, o educación «en la sombra», hace referencia a la educación de carácter privado al margen de la escuela a la que acude el alumnado para mejorar sus resultados escolares. Los investigadores en este tema (Stevenson y Baker, 1992; Bray, 1999; Baker et al., 2001) utilizaron el término shadow para referirse a todo tipo de enseñanza que de alguna manera acompaña y sigue a la educación formal como una sombra (p. 250).

Asimismo, la autora indica también que esta modalidad de enseñanza tiene como fin el ser un complemento para las clases en las que el estudiantado está inmerso; por esta razón justamente, se considera un servicio que las familias comienzan a requerir, subiendo así la demanda de "docentes sombra" (Runte-Geidel, 2013).

La tendencia de los centros privados en nuestro país sigue siendo la contratación de "docente sombra" para tener apertura hacia la admisión y atención de estudiantes con aprendizaje diverso. Parrilla (2012) ratifica esto cuando indica que "Su principal tarea consiste en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario para la conclusión de su proceso educativo" (p. 53). Si bien es cierto, el modelo de educación inclusiva se presenta como el ideal para la educación en Costa Rica. Es esencial que haya claridad con respecto a la transición que aún se enfrenta desde el modelo integrador. En otras palabras, el modelo integrador sigue siendo la realidad que se vive en los centros educativos, a pesar de que se trabaja con miras hacia la educación inclusiva.

Es importante mencionar el impacto que este servicio tiene en las familias del estudiantado que así lo requiere, ya que, en la mayoría de los casos, debe ser financiado por los padres y madres directamente. Esto implicaría que el apoyo brindado a la o el estudiante depende del poder adquisitivo familiar y la clase socioeconómica a la que pertenecen (Runte-Geidel, 2013).

Con respecto a las funciones correspondientes al puesto de "docente sombra", Medina (2017) explica que este término comprende un puente importante entre el estudiantado con necesidades educativas especiales y sus docentes de primaria. Se debe enfatizar en el hecho de que las labores de la "docente sombra" deben estar directamente relacionadas con el apoyo brindado al equipo de docentes de primaria, y no solamente enfocadas en el trabajo con un solo o una sola estudiante. De igual forma, que el estudiantado con aprendizaje diverso sea atendido solamente por la "docente sombra", teniendo la mínima interacción con docentes de primaria, contribuye a la posible segregación del estudiantado al no ser percibido como miembro regular del grupo (Parrilla, 2012).

Jacobo (2012) asegura que "La maestra sombra o integradora apoya a que el niño pueda avanzar en los procesos de inclusión educativa, y trae los beneficios de un mejor aprendizaje educativo y social dentro del aula" (p. 17). A pesar de que el autor se refiere a la figura de "docente sombra" como "integradora", se debe contextualizar al objetivo educativo de que nuestro país se acerque cada vez más a la educación inclusiva. Se destaca que es esencial, para la educación inclusiva del estudiantado que cuenta con el apoyo del o la "docente sombra", el hecho de que la dinámica sea vista con naturalidad y comprensión, evitando que la comunidad estudiantil perciba la situación como extraña y excluyente. Ahora bien, se debe comprender que el apoyo del o la "docente sombra" no tendrá la misma intensidad durante todo el proceso educativo del estudiantado que lo requiera, sino que gradualmente se podrá ir retirando el apoyo para fomentar la independencia y la mejora del estudiantado en las áreas que requieren fortalecimiento (Jacobo, 2012).

Para laborar de la mejor manera, la persona que labora como "docente sombra" no puede ser un profesional en cualquier área, ni tampoco puede ser percibida como la niñera del estudiante. Es necesario que posea conocimientos teóricos relacionados con el desarrollo de lenguaje, social y cognitivo del estudiantado que cuenta con su apoyo, así como conocer las habilidades y rutinas del mismo (Jacobo, 2012).

Según lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la persona profesional en Educación Especial llega a verse como un elemento importante en la educación del estudiantado con diversidad de aprendizaje, el cual funciona como apoyo en la formación educativa de esta población, mediante el constante trabajo

con el equipo de docentes de primaria y el trabajo directo que refuerza lo que se ha venido trabajando dentro del aula.

Enfoque de la Educación Inclusiva

Cuando se habla sobre inclusión, se toma en cuenta la posibilidad de pertenecer a un grupo, sin pensar en el cómo, sino más bien como un hecho generalizado. Si se enfoca en el ámbito escolar, específicamente en la educación primaria, los y las estudiantes incluidos deben formar parte de la escuela en su totalidad, esto debe suceder de manera integral y más específicamente del aula y su dinámica como tal.

El puesto de "docente sombra" surge bajo la necesidad de responder a la inclusión, específicamente a la educación inclusiva. "La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo" (Arnaiz, 1996, p. 5). Lo mencionado es respuesta a los cambios de paradigma en los cuales la educación para todas y todos se convierte en un tema vital, tomando en cuenta que es, además, consecuencia de un nuevo marco de derechos, el cual busca eliminar la injusticia social y consolidar la aceptación ante la diversidad.

La inclusión en las escuelas conlleva grandes esfuerzos. Lograrlo va más allá de permitir a un estudiante en condición de discapacidad intelectual "entrar y permanecer" a un aula de primaria y compartir con sus pares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) enfatiza en esta afirmación mencionando que "el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación..." (UNESCO, 2005, p.14.)

Como se mencionó anteriormente, la inclusión no es fácil, Valenciano (2009) menciona que "se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad" (p.13) para lo cual, no solamente el sistema educativo debe estructurarse, sino, en general todos los ámbitos que se desarrollan en una sociedad. La sociedad como tal debe de participar activamente en la puesta en práctica de lo que la inclusión requiere para garantizar así su eficacia.

Costa Rica, como parte del proceso de cambio hacia una sociedad inclusiva, en el año 2016 comenzó a formar parte de un pacto de desarrollo sostenible,

conocido como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante el Decreto Ejecutivo N.º 40203-PLAN-RE-MINAE. Esto se creó "con el propósito de establecer un esquema institucional para organizar, articular, planificar, implementar, financiar y dar seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 en Costa Rica" (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2017, p. 9).

La ODS plantea 17 objetivos para mejora de la sociedad, que deben ser cumplidos para el año 2030. El objetivo 4 busca asegurar que todas las niñas y los niños completen su educación primaria y secundaria de manera gratuita. También aspira a proporcionar un acceso igualitario a la educación y formación técnica y a su vez, eliminar las desigualdades de género e ingresos. Además de buscar lograr el acceso universal a la educación primaria, secundaria y superior, y que a su vez esta sea de calidad, se pretende eliminar cualquier barrera existente para personas con aprendizaje diverso.

La inclusión es un proceso integral y actitudinal por parte de todos. Es necesario un compromiso real por parte de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa, solo así, la inclusión de personas en condición de discapacidad intelectual será una realidad y se podrá respetar la finalidad del enfoque inclusivo, el cual se basa en hacer sentir a cada persona como parte del todo, eliminando las barreras que representen una limitante en sus quehaceres ordinarios.

La UNESCO (2005) amplía lo anterior cuando afirma que la educación inclusiva como un proceso, debe seguir una serie de pasos para lograrlo. El principal propósito de la educación inclusiva "es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (p.14).

Es por ello que "el término inclusión está siendo adoptado por el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora" (Arnaiz, 2009, p.57). Ya que "La inclusión se define como un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, permitiéndoles acceder equitativamente al espacio de las oportunidades" (Meléndez, 2005, p.20). La integración no responde a las características mencionadas anteriormente, ya que

no vela por derechos equitativos y mucho menos brinda espacio de oportunidades para toda la sociedad. La exclusión y el acto mismo de segregar, no nace de los y las niñas, así como tampoco nace en la escuela, mucho menos cuando se habla de habilidades cognitivas. Por esto, los y las docentes deben propiciar la inclusión y la participación activa del estudiantado, enfatizando la diversidad de cualidades que posean.

Además, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad queda claro el apoyo que debe de proporcionar el Estado para lograr la inclusión integral de las personas con aprendizaje diverso. El artículo 24 menciona aspectos importantes para lograr el objetivo mencionado anteriormente, por ejemplo, el desarrollo de la autoestima, de la dignidad, el respeto, además, potencialización de las distintas formas de aprendizaje, de los talentos respetando fortalezas y debilidades.

Se menciona que el estado capacitará al personal para atender a la población a la que se están enfrentando, buscando responder a las necesidades de los mismos y logrando el máximo objetivo, que es la inclusión integral.

DUA: Diseño Universal del Aprendizaje

Antes de comenzar a describir un enfoque educativo basado en el diseño universal del aprendizaje, se debe procurar comprender cómo ha sido su construcción desde el entendimiento de la diversidad humana.

Durante la educación primaria se desarrollan procesos importantes de aprendizaje que deben ser utilizados posteriormente a lo largo de las demás etapas educativas. La atención a la diversidad según Arnaiz (2009) propicia igualdad que conlleva a desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje personalizadas de manera que la enseñanza sea enfocada en dinámicas para el estudiantado en general. Araque y Barrio, (2010) hacen énfasis en que

atención a la diversidad... consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (p.11).

En Costa Rica, la Ley 7600 (1996) destaca el derecho que tienen todos los costarricenses con o sin condición de discapacidad, de participar activamente de la sociedad para lograr una formación integral. Es aquí donde sin duda alguna se incluye la educación, y la importancia de que la misma busque la igualdad de oportunidades no solo en el ámbito escolar sino también para lograr un cambio de paradigma en la sociedad costarricense respecto al abordaje que se les ofrece a las personas en condición de discapacidad intelectual.

En el ámbito educativo, la Ley 7600 establece que "las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos; no podrán ser excluidas de ninguna actividad" (p.12).

De igual manera, dentro del país existe un sustento legal que ampara el derecho de todos los costarricenses a tener una participación activa en el aula. Establece a su vez que el grupo de docentes y el sistema educativo en general deben de ofrecer todos los apoyos académicos y de infraestructura necesarios para un desarrollo adecuado, sin importar el nivel o la edad del estudiantado. La misma ley indica que es obligación de cada institución educativa que "efectúen las adaptaciones necesarias y proporcionen los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo". (Ley 7600, 1996, p.12). Esta premisa permite velar por los derechos de inclusión del estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Otro documento legal que ampara la no discriminación a personas en condición de discapacidad Intelectual es la Ley 8661 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), cuando adquiere el compromiso de promover la accesibilidad no solo a nivel social o educativo, sino que a su vez en ámbitos públicos y privados en los que se podría desenvolver la persona en condición de discapacidad.

La accesibilidad tal y como se expone en la Ley 8661 (2007) debe plantearse de forma integral, buscando desde la independencia legal y económica de las personas en condición de discapacidad en su edad adulta, hasta la asistencia tecnológica y movilidad de calidad, al afirmar que "la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta" (p.15).

De igual manera, este instrumento legal indica que la accesibilidad se debe dar también en la educación formal. Desde la educación primaria hasta "la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás" (2007, p.20), realizando los ajustes necesarios para lograr el éxito en cada situación y garantizando que dichas oportunidades de aprendizajes sean de calidad y de acuerdo con las habilidades que tiene cada persona.

La palabra accesibilidad da énfasis al término desde una perspectiva educativa. Va más allá de infraestructura y tecnología, esto quiere decir que menciona los cambios pertinentes que se deben hacer para propiciar la educación inclusiva de personas en condición de discapacidad intelectual.

Es necesario ofrecer un abordaje integral de las necesidades que presenta el estudiantado en condición de Discapacidad Intelectual tanto en las áreas académicas como en las sociales. El término "accesible" en el ámbito de la educación, se refiere específicamente al currículum accesible, entendiendo aquel capaz de dar respuesta a las necesidades de todo el estudiantado, pues como menciona Segovia (2007), la "accesibilidad significa proporcionar flexibilidad para acomodarse a las necesidades de cada usuario y sus preferencias" (p.23). Este también es un punto que se destaca a nivel de regulaciones y leyes en el país, ya que según la Ley 7600 (1996) en su artículo 104, uno de los principios de la accesibilidad se basa en

Especificaciones técnicas y otras adaptaciones técnicas de acuerdo a la discapacidad, establecidos en el presente Reglamento se aplicarán para las construcciones nuevas, ampliaciones, remodelaciones de edificios, parques, aceras, jardines, plazas, vías u otras edificaciones públicas y privadas que brinden servicios al público, los programas de vivienda financiados con fondos públicos y los servicios de transporte público y privado que rigen en el territorio nacional (p. 66).

Todo lo anterior se considera la base en la cual se sostiene un común colectivo que lucha por el cumplimiento de los derechos humanos, comprendiendo que todos tienen derecho de acceder al entorno físico, social, económico y cultural,

a la salud, la educación, la información y las comunicaciones de igual manera. Es el tema por el cual las personas con alguna condición de discapacidad deben luchar por que se cumpla ya que, actualmente, a pesar de ser penado legalmente el incumplimiento de dichos accesos, no se respetan tal como se debería.

En este tema de derechos y accesibilidad, el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2012) menciona que se "considera la educación el medio por el cual la población con discapacidad puede desarrollar y ampliar sus habilidades y destrezas, acceder a su desarrollo inclusivo y exigir el cumplimiento de sus derechos" (p. 9). Respecto a lo anterior, la educación es vista como el medio donde se enseña, se muestra y ejemplifica sobre la accesibilidad. Esta se encarga no solo del estudiantado, sino que también del modelo social a nivel de país; razón por la cual, la participación activa de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual que permanecen en el sistema educativo privado, debe ser clave para sensibilizar al resto de la población sobre sus habilidades, fortalezas y oportunidades.

La inclusión en los centros educativos favorece también a nivel social ya que las y los compañeros de personas en condición de discapacidad desarrollan la conciencia de respetar, valorar e incluir a todos por igual. Así se derriban barreras y estereotipos presentes en la actualidad.

Dentro de los apoyos que requiere el estudiantado en condición de discapacidad intelectual durante el proceso de inclusión, se encuentra la intervención de un terapeuta ocupacional para observar los avances en el estudiantado, en cuanto a temas como coordinación, organización, habilidades básicas, independencia, entre otras. A su vez, en algunas ocasiones se requiere de un terapeuta físico que brinde seguimiento y continuidad a los procesos terapéuticos que requiere el estudiantado, esto con el fin de evitar lesiones a musculares y óseas que puedan dañar a físicamente al estudiantado y por lo tanto deteriorar la calidad de vida de este.

A nivel educativo es de suma importancia el apoyo del profesional especializado en discapacidad intelectual que, de manera semanal, quincenal o mensual, apoye y observe el desempeño académico y ofrezca acompañamiento tanto a los docentes que laboran diariamente con el grupo de estudiantes como a nivel familiar dando recomendaciones acerca de tareas, actividades y estrategias necesarias por trabajar con el estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Por último, en relación con la infraestructura se debe tener claro la necesidad de mantener dentro del aula material de apoyo, lápices de color, tijeras, reglas y

materiales cotidianos que cuenten con adaptaciones, que le permitan al estudiantado en condición de discapacidad intelectual poder realizar las actividades propuestas por el profesional de una manera similar a como la realizan sus compañeros y compañeras de clases.

Por otra parte, Hartmann (2011) observa el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una forma de educación renovada y lo define como "una metodología, una filosofía de la educación, que cambia la manera de pensar de la gente acerca de la educación y les ayuda a valorar la diversidad de todos los aprendices." (p. 1).

El DUA es un enfoque educativo en el cual se pretende que los planes de estudio puedan reducir al mínimo las barreras y así, se pueda maximizar el aprendizaje para todo el estudiantado presente en las aulas. Va más allá de accesibilidad, porque parte del hecho de que el currículo se diseña desde los apoyos y los retos del estudiantado, considerando el contexto de cada uno. El enfoque está planteado para que sea un diseño para todos y todas. Desde su nombre Universal se destaca que es un enfoque flexible y abierto a tomar en consideración las necesidades de toda la población estudiantil.

De igual manera, este modelo se basa en una filosofía de múltiples aprendices y múltiples formas de aprender. Cada una de las enseñanzas que se proporcionen deberá responder a la diversidad de los individuos y el currículo que se elabore deberá ser pertinente a estas individualidades. Finalmente, el DUA busca que la enseñanza se ponga en práctica de manera que todas las personas puedan aprender juntas y se puedan desarrollar diferentes habilidades para la vida.

El DUA plantea tres principios esenciales para lograr flexibilidad que le permita a cada estudiante progresar de manera individual dentro de un contexto de aula inclusivo, Hartmann (2011, p. 2) los enumera de la siguiente manera:

- Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación
- Principio 2: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión
- Principio 3: Proporcionar múltiples medios de compromiso

Estos principios guían la línea de objetivos planteados para cada clase, buscando un acercamiento más real por partes del estudiantado a todos los contenidos del currículo.

Padres y Madres de Familia o Encargados

Los padres y madres de familia son en un contexto biológico el ser vivo, ya sea hombre o mujer, que ha tenido una descendencia directa. A esta descendencia se le conoce como hijo o hija. Dichas figuras cumplen un rol importante en la vida de sus hijos, como lo dice en el artículo 140 del Código de Familia (1974) "Compete a los padres regir a los hijos, protegerlos, administrar sus bienes y representarlos legalmente. En caso de que exista entre ellos opuesto interés, los hijos serán representados por un curador especial" (p. 42).

El título de padres y madres de familia también puede ser dado a aquella persona que cumpla este papel sin estar vinculado biológicamente con el o la menor de edad, ya sea por caso de adopción o en función de encargados legales. El Código de Familia (1974) menciona en su artículo 179 que el tribunal podrá nombrar a una persona que cuente con las condiciones, cuando falten los parientes llamados por la ley (p. 55). Además, en el artículo 177 de esta misma ley, se dice que

A falta de tutor testamentario ejercerán la tutela: 1º.-Los abuelos; 2º.- Los hermanos consanguíneos; y 3º.- Los tíos. Cuando hubiere varios parientes de igual grado debe el Tribunal nombrar tutor al pariente que reúna las mejores condiciones de conocimiento y familiaridad con el menor, solvencia, idoneidad y preparación, que constituya una garantía para el desempeño satisfactorio de su cargo. En la tutela del hijo habido fuera del matrimonio serán llamados, en el orden expresado, los parientes de la línea materna (p. 54).

Tanto los progenitores, como los encargados legales de los niños y niñas tienen dentro de sus obligaciones el deber de la educación del menor, procurando siempre las mejores condiciones y que se satisfagan las necesidades educativas requeridas. Así se establece en el Código de Familia (1974)

Artículo 64º- Participación en el proceso educativo. Será obligación de los padres o encargados matricular a las personas menores de edad en el centro de enseñanza que corresponda, exigirles la asistencia regular y participar activamente en el proceso educativo (p. 19).

Es importante considerar que, cuando una familia tiene un hijo o hija en condición de discapacidad y/o diversidad en su aprendizaje, se enfrentan a una crisis. Muchas veces la palabra crisis podría tener una connotación negativa. Sin embargo, Núñez (2003) hace énfasis en el análisis semántico que se puede realizar de la palabra en otros idiomas. Por ejemplo, el término chino para la palabra "crisis" significa peligro y oportunidad al mismo tiempo. Asimismo, Núñez habla de la palabra en el idioma griego como un término que significa decisión y discernimiento (2003). Analizando el concepto de esta manera, se puede considerar entonces que los padres y madres de familia personas en condición de discapacidad tienen diferentes formas de sobrellevar la "crisis" a la que se enfrentan, lo cual incluye las decisiones que se tomen con respecto a la educación y el apoyo que se requeriría.

Asimismo, Núñez indica que "Los conflictos no surgen a nivel familiar como consecuencia directa de la discapacidad, sino en función de las posibilidades de la familia de implementar o no recursos para adaptarse a esta situación" (2003, p.142). Tomando esto en cuenta, se puede entonces pensar que las familias de los menores en alguna condición de discapacidad hacen todo lo posible por encontrar las mejores opciones educativas para la persona, en función de su atención en temas escolares, académicos, sociales, emocionales, entre otros aspectos.

Es común observar que la mayoría de las familias o encargados de cualquier niño o niña estarán determinados a hacer su mayor esfuerzo por ver a su hijo o hija tener éxito en la vida. Esto es verdad también en familias donde hay personas en alguna condición de discapacidad y/o diversidad en su aprendizaje.

Para efectos de esta investigación, el rol de los padres y madres de familia o encargados es fundamental, ya que, para cumplir los objetivos estipulados por el equipo investigador, es indispensable la participación y aporte que los padres y madres puedan dar al desarrollo del trabajo.

Marco Metodológico

Tipo y Diseño de la Investigación

Esta propuesta fue realizada desde un enfoque cualitativo, como una forma de asumir la realidad de manera comprensiva y permitiendo indagar los diversos elementos que conforman el rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

La investigación cualitativa es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados (Fernández, 2001, p. 14).

Asimismo, se puede decir que la investigación cualitativa "da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista 'fresco, natural y holístico' de los fenómenos, así como flexibilidad" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.16).

El interés por realizar esta investigación bajo el paradigma cualitativo radicó en la posibilidad de comprender e interpretar los significados que tienen las personas profesionales, las docentes de primaria y las madres de familia, sobre el rol de los y las "docentes sombra" que están a cargo de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, dado que la perspectiva cualitativa así como lo menciona Serbia (2007), busca la comprensión de los discursos individuales y grupales en donde aparecen deseos, creencias y valores que dicha población ejerce.

En el marco de lo mencionado anteriormente, se buscó tener un acercamiento con las personas por medio de una entrevista a profundidad lo que facilitó el diálogo igualitario entre la persona investigadora y la persona participante. De acuerdo con Fernández (2001) una entrevista se compone de vivencias y recuerdos de una persona que salen a la luz de manera natural, espontánea y

profunda gracias a la presencia y estímulo de otra persona que lo está indagando. Mediante esta herramienta, se logró conseguir los insumos necesarios para obtener una mirada holística del objeto de estudio y una proximidad a la realidad actual, así como una mejor comprensión e interpretación de lo que está sucediendo y lo que significa para cada persona participante de acuerdo a su contexto.

Por otro lado, para el desarrollo de esta investigación se seleccionó el diseño fenomenológico. Aguirre y Jaramillo (2012) mencionan que "la fenomenología es disciplina filosófica y método" (p. 60) además "es una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación" (p. 71). El diseño fenomenológico permite utilizar las experiencias individuales y subjetivas de los participantes para dotar de significado a un fenómeno que se experimenta, sea desde lo personal, grupal o comunal. Así como lo mencionan estos autores, la fenomenología busca la comprensión del fenómeno que un sujeto percibe desde su entorno y su experiencia.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que este enfoque cumple con una serie de características, como el hecho de que en el estudio se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. Como mencionan Aguirre y Jaramillo (2012), el método fenomenológico funciona como forma de investigar o indagar las realidades que vive una población en específico, para así generar claridad en la comprensión de los fenómenos cotidianos. De igual manera, estos autores mencionan que la aplicación de este método en las investigaciones del campo de la educación permite que el profesorado se haga cada vez más consciente de su función como educador, tomando en cuenta situaciones que aparecen en la vida escolar aunque no tengan relación directa al currículum escolar.

Por otra parte, también se analiza el quehacer de la persona investigadora desde la óptica del diseño fenomenológico, señalando las capacidades esperadas en ellos para el análisis de la información recopilada. En esta investigación se realizó un trabajo de contextualización de las experiencias obtenidas de los participantes, mediante la técnica de la entrevista, en términos relacionales y de temporalidad, considerando en todo momento las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los colaboradores.

Lo anterior, se ejecuta siguiendo cuatro etapas que propone Gurdíán (2007) para la ejecución de un proceso fenomenológico, las cuales se denominan: etapa previa, etapa descriptiva, etapa estructural y etapa cooperativa – dialógica. Dichas etapas se detallan más adelante en el apartado de procedimiento de análisis de la información.

Descripción de las Personas Participantes

Para esta investigación se seleccionó una población de tipo homogénea, Hernández, Fernández y Baptista (2014), explican que "en estas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares" (p.567). Debido a lo anterior, la población participante en esta investigación estuvo representada por tres grupos, conformados de la siguiente manera:

- Profesionales que laboraban o que habían laborado entre los años 2016 y 2018, como "docentes sombra", específicamente con una población estudiantil de primaria, en condición de discapacidad intelectual y en escuelas privadas.
- Docentes de primaria que trabajaban o habían trabajado junto a un o una "docente sombra" entre los años 2016 y 2018, específicamente con una población estudiantil de primaria, en condición de discapacidad intelectual y en escuelas privadas.
- Madres de la población estudiantil en condición de discapacidad intelectual y que contaran o que habían contado con un o una "docente sombra" entre los años 2016 y 2018.

Para la escogencia de las personas participantes se identificaron centros educativos privados de la Gran Área Metropolitana, donde se encontraron personas que cumplieran con las características necesarias descritas anteriormente. Se consideró pertinente realizar un sondeo telefónico inicial, el cual permitió identificar centros educativos privados que contaban con personas con las características específicas necesarias y que pudieran ser potenciales participantes. Luego de esto, en el mes de agosto del año 2018, se procedió a contactar, por medio de una carta (Anexo 4), a las autoridades correspondientes de dichas instituciones y se

solicitaron los permisos en términos formales para así poder iniciar con el proceso de las entrevistas.

En segundo lugar, se estableció contacto con las personas a entrevistar, en el mismo mes y se determinó la anuencia de estos a participar en la investigación. Además, era importante tomar en cuenta que la persona que se iba a entrevistar contara con disposición a colaborar, ya que la entrevista "permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores" (Gurdián, 2007, p. 198) y fue preciso que tuvieran el tiempo y el compromiso necesario para llevarla a cabo.

En la investigación cualitativa, se dice que las personas investigadoras deben contar con una buena "disposición anímica, la actitud y el interés, y ser positivos para lograr una plena identificación con el trabajo que se está realizando" (Fernández, 2001, p. 16). Es por esto, que en el proceso se procuró inspirar confianza, respeto y confidencialidad hacia la población entrevistada. De igual manera se demostró tener un alto grado de curiosidad, para que así se emprendiera un diálogo fluido, abierto y flexible con cada una de las personas durante las entrevistas realizadas.

De acuerdo con Fernández (2001), las personas a las que se entreviste en una investigación deben conocer de antemano los objetivos y la importancia o impacto que tiene la misma. Esto se procuró cumplir con el consentimiento informado (Anexo 1) que se les brindó a las participantes en el que se detallan las fases del proceso, los riesgos que asumen y lo que se espera de cada participante, así como los beneficios que pueden obtener de dicha participación.

Con el objetivo de profundizar en el tema de estudio y de enriquecer los resultados de la investigación que benefician a un contexto específico, se trabajó con una población participante de 11 "docentes sombra", 12 docentes de primaria y cuatro madres de familia que se describen a continuación.

Tabla 1 "Docentes sombra" participantes

Código del "docente sombra" participante	Sexo	Centro Educativo	Zona Geográfica
DS 1	femenino	West College	Guachipelín de Escazú
DS 2	femenino	Pan-American School	San Antonio de Belén
DS 3	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DS 4	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DS 5	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DS 6	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DS 7	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DS 8	femenino	Country Day School Movement	San Rafael de Alajuela
DS 9	femenino	Country Day School Movement	San Rafael de Alajuela
DS10	femenino	Saint Mary School	San Rafael de San José
DS11	femenino	Saint Margaret School	San Antonio de Heredia

Nota: DS = "docente sombra". Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Tabla 2 Docentes de primaria participantes

Código del docente de primaria participante	Sexo	Centro Educativo	Zona Geográfica
DR 1	femenino	West College	Guachipelín de Escazú
DR 2	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 3	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 4	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 5	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 6	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 7	femenino	Saint Claire School	San Diego de Curridabat
DR 8	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 9	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 10	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
DR 11	femenino	West College	Guachipelín de Escazú
DR 12	femenino	Saint Claire School	San Diego de Curridabat

Nota: DR = docente de primaria. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Tabla 3 Madres de familia participantes

Código de las madres de familia participantes	Sexo	Centro Educativo	Zona Geográfica
PF 1	femenino	Saint Claire School	San Diego de Curridabat
PF 2	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
PF 3	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú
PF 4	femenino	Arandú	San Rafael de Escazú

Nota: PF = Madres de familia. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Técnicas y Procedimientos de Recolección de la Información

Entrevista a profundidad. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista a profundidad entendiéndola como "una "conversación intencional" que permite obtener datos que, de otra manera, no se conseguirían por su carácter confidencial" (Mora, 2007, p. 105). Al respecto Taylor y Bodgan (1996) mencionan que la entrevista consiste en

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p. 101).

La entrevista a profundidad se realizó en la etapa descriptiva de dicha investigación y se describirá en apartados posteriores. Esta permitió recopilar información relevante que posibilitó un mejor análisis y comprensión del tema en estudio. Fueron tres guías de entrevista en total: una destinada a madres de familia (Anexo 5), otra para "docentes sombra" (Anexo 7) y finalmente una para docentes de primaria que tenían o tuvieron en algún momento estudiantes en condición de discapacidad intelectual acompañados de "docente sombra" (Anexo 6).

Las entrevistas, antes de ser aplicadas a docentes de primaria, a "docentes sombra" y a madres de familia, fueron sometidas a un proceso de fiabilidad por un equipo de docentes expertas en el área de educación especial y con experiencia en procesos de apoyo pedagógico en primaria; lo anterior con el fin de que avalaran el

instrumento para que este cumpliera con los objetivos de la investigación (Anexo 3). A continuación, se detalla los datos de quienes conformaron dicho equipo:

Tabla 4 Equipo participante en la validación de las entrevistas

Nombre de la experta	Formación académica
Johanna Castro	Master en Educación con énfasis en Retardo Mental
Jimena Zeledón	Master en Educación con énfasis en Psicopedagogía
Diana Quesada	Master en Administración Educativa
Melania Monge	Master en Educación con énfasis en Problemas de Aprendizaje
Martha Gross	Master en Educación con énfasis en Psicopedagogía y Discapacidad Visual
	Elaborado por el equipo investigador, 2018

Como parte del proceso se realizó una carta a cada una de las expertas (Anexo 2) solicitando la participación para dar fiabilidad al instrumento "Entrevista a docentes de Primaria", "Entrevista a Padres y Madres de Familia" y "Entrevista a Docentes Sombra".

Una vez que las expertas realizaron la devolución, se organizó una reunión con el grupo de investigadoras, en la cual se discutieron los diferentes argumentos y se tomaron en cuenta las recomendaciones que parecieron pertinentes. De esta manera, se hicieron las modificaciones necesarias a las guías de entrevista, tomando en cuenta los aportes sugeridos. Finalmente se sometieron una vez más a revaloración por parte del mismo grupo de expertas, para que así se pudieran empezar a aplicar en su debido momento.

El grupo de expertas que colaboró con la fiabilidad de las entrevistas estuvo conformado por 4 docentes de Educación Especial y 1 docente de Educación Primaria. Las personas validadoras brindaron sus comentarios y de este proceso se pudieron rescatar una serie de aportes valiosos que enriquecieron de gran manera las entrevistas. En cuanto al vocabulario utilizado en los documentos, las evaluadoras recomendaron un uso de vocabulario más inclusivo y asertivo a la hora de dirigirnos a los y las docentes de primaria, "docentes sombras" y familias. Asimismo, fueron de gran ayuda las recomendaciones con respecto a la clarificación de las ideas dentro de las preguntas realizadas, para poder obtener resultados concisos. Tener personas externas que revisaran los documentos que las

investigadoras habían revisado repetidas veces tuvo ventajas, ya que ellas fueron capaces de identificar errores que las investigadoras no habían visto, aparte de realizar aportes a partir de sus experiencias laborales las cuales enriquecieron aún más las preguntas a realizar.

Para registrar las respuestas dadas por las personas participantes se utilizó el instrumento de "guía de entrevista". Las tres guías, al ser destinadas a poblaciones diferentes fueron elaboradas de manera distinta. Según Trejo (2010) estas "se deben de estructurar en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor profundidad de lo vivido por el sujeto" (p. 100) A continuación se detalla la información relevante de cada una:

- Guía de entrevista a padres y madres de familia que cuentan con el servicio del o la "docente sombra": Cuenta con un apartado de datos generales mismo en el que se detallan datos como nombre de la persona entrevistada, edad, motivo por el cual cuenta con un o una "docente sombra", grado o nivel que cursa la persona menor de edad que recibe el apoyo y la escuela a la que asiste. Finalmente se plasmaron cada una de las 18 preguntas y las respuestas que emitieron las personas participantes. (Anexo 5)
- Guía de entrevista a profesionales que laboran como "docentes sombra": Datos personales mismo en el que se detallan datos como nombre de la persona entrevistada, género, edad, domicilio, grado académico, área de formación académica y la universidad de formación. Finalmente se plasmaron cada una de las 15 preguntas y las respuestas que emitieron las personas participantes. (Anexo 7)
- Guía de entrevista a docentes de primaria que han trabajado con un o una "docente sombra": Datos personales mismo en el que se detallan datos como nombre de la persona entrevistada, género, edad, grado académico, universidad en la que cursó sus estudios y los años de experiencia en el ámbito educativo. Finalmente se plasmaron cada una de las 14 preguntas y las respuestas que emitieron las personas participantes. (Anexo 6)

Las entrevistas se realizaron siguiendo una estructura, pero a la vez manteniendo un carácter flexible y una forma dinámica, todo esto con el fin de obtener la información de manera natural y mantener una relación asertiva con las

participantes. Las entrevistas fueron desarrolladas en un transcurso de aproximadamente tres meses. Se evidenciaron dificultades en la localización de personas que cumplieran con las características y requisitos necesarios para el estudio, la mayor dificultad fue localizar padres y madres de familia que estuvieran dispuestos a participar. A su vez la poca flexibilidad de horarios entre los trabajos de las entrevistadoras y las personas entrevistadas afectó el estudio, ya que se tomó más tiempo de lo que se esperaba en el proceso de entrevistas. Otra desventaja evidente fue que la calidad y cantidad de información obtenida en cada entrevista dependió de la personalidad de cada persona entrevistada y al trabajarse con una guía de preguntas generales, muchas de las respuestas inicialmente respondían a esta generalización, por lo que le correspondió a la entrevistadora profundizar en la respuesta.

Entre los aspectos positivos que se rescataron del proceso fue el hecho de que la mayoría, del equipo investigador, había sido, alguna vez, "docente sombra", por lo que se contaba con contactos que enriquecieron la investigación y el proceso de entrevistas. A su vez, al trabajar con una guía de entrevista a profundidad se permitió indagar de manera más profunda en los temas de interés, enriqueciendo así la información recolectada. En todas las entrevistas se mostró un protocolo de confidencialidad lo que facilitó el intercambio de la información, permitiendo tratar temas personales respecto a la labor de cada persona entrevistada. La mayoría de las participantes contaron con gran interés en conocer del tema, enriqueciendo la recolección de información mediante el intercambio de preguntas y comentarios. Por último, al ser las entrevistas, en su mayoría, grabadas, facilitó el tratamiento detallado de información por parte de las entrevistadoras.

Las entrevistas se desarrollaron en la etapa descriptiva y la etapa estructural de la investigación, con el fin de apoyar a la población participante en la descripción del fenómeno y posteriormente en el análisis de la integración de temas que llevaron a cabo las investigadoras.

Confesiones. Como parte de la investigación se decidió utilizar la herramienta de la confesión, la cual se define según Campos (2015), como la contextualización citada, el y la investigadora, al planificar su diseño, debe explicitar su posición epistemológica en relación con el tema de

investigación. Así como aquellas creencias, actitudes, prácticas y sentimientos que tenga referentes al tema, lo que varios estudiosos llaman la "confesión" y lo que la autora define como la objetivación de lo subjetivo del y de la investigadora ante los ojos del otro (los protagonistas del estudio y aquellos que se involucren en él) (p.11).

Cada investigadora dio su punto de vista y opiniones respecto al tema de estudio de la investigación. Si bien es cierto, 5 de las 6 investigadoras ejercieron o ejercen como "docente sombra". Al dar cada una su punto de vista permitió conocer la posición de las investigadoras sobre el tema, así mismo utilizar la información como parte de los datos de esta para intercalarla con los hallazgos. La técnica de la confesión fue realizada antes de aplicar las entrevistas antes descritas. Esto con el fin de no afectar la obtención de los hallazgos. Sin embargo, el fin último de utilizar la confesión fue para tener mayor fiabilidad en los resultados que se exponen en el análisis ya que se construyó a partir de estas declaraciones epistemológicas.

Procedimiento de Análisis de la Información

A continuación, se describe cómo fue la realización de cada etapa del proceso de estudio. Su organización, siendo esta presentada con apartados titulados, buscó que se pudiera visualizar de manera detallada todo el recorrido metodológico realizado por el grupo investigador.

Etapa previa. En esta etapa, se realizó una revisión documental a profundidad en la que se logró "explicar los supuestos teórico-epistemológicos en que se sustenta el estudio" (Gurdián, 2007, p.153). Basado en ello, las investigadoras plantearon los principales aportes de las teorías rescatadas en la fundamentación del Marco Teórico.

Además, en esta etapa se realizó un sondeo telefónico a diferentes instituciones educativas privadas alrededor de la Gran Área Metropolitana en busca de personas que pudieran participar de nuestro estudio para verificar si se contaba con población suficiente para la ejecución de este. Esto durante los meses de marzo y abril del 2018.

A su vez el tercer paso esta etapa previa consistió en hacer una confesión por parte de cada una de las investigadoras. Esto radicó en responder a ciertas

preguntas relacionadas con el tema de estudio, de manera personal, para favorecer el proceso del análisis.

Etapa descriptiva. Según Trejo (2010) "el objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio" (p.100). Es por lo que el equipo investigador en esta etapa elaboró y sometió a procesos de fiabilidad las guías de entrevista a profundidad. Las mismas se realizaron con base en los objetivos previamente definidos. Lo que se buscó con ellas fue conocer información relevante a partir de la propia realidad de las participantes, tomando en cuenta tres perspectivas distintas, las de la "docente sombra", la docente de primaria y las madres de familia. Además, cada guía de entrevista fue enviada a revisión con un grupo de profesionales, que fueron descritas anteriormente.

Luego se localizaron vía telefónica a las personas participantes en el estudio durante los meses de julio y agosto del 2018 para coordinar la realización de las entrevistas. Se tomó como referencia el sondeo realizado en la etapa previa. Algunas entrevistas fueron realizadas dentro de las instituciones educativas donde las profesionales laboraban, por lo que fue necesario emitir una carta (Anexo 4), la cual fue elaborada por la directora del seminario y en donde se explicaron los objetivos de la investigación, así como el procedimiento de trabajo que consistía en una entrevista. Antes de llevar a cabo cada entrevista fue necesario firmar el consentimiento informado descrito previamente. Las entrevistas se realizaron durante los meses de agosto, setiembre y octubre del 2018.

El segundo paso de la etapa descriptiva consistió en transcribir las entrevistas, asignando los códigos de cada persona participante para ser incluidas en el trabajo y así proseguir a la tercera etapa que fue la recolección de la información. Se ingresaron las respuestas obtenidas en cada una de las 27 entrevistas realizadas en el programa ATLAS.ti 8.0, cuya licencia fue adquirida por el equipo investigador. Según mencionan Pérez, Galán y Quintanal (2012), es un software que "ayuda a descubrir los fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos cualitativos, ofrece un potente e intuitivo ambiente para la complejidad heredada de las tareas y datos y mantiene el interés de los datos bajo el análisis" (p. 525). Esto con el fin de analizar a profundidad los datos obtenidos del trabajo de campo, en otras palabras, realizar un tratamiento y reducción de datos. La herramienta de ATLAS.ti 8.0 permitió a las investigadoras realizar una

recopilación y sistematización de la información para su respectivo análisis, brindando una visión más amplia de la información que se poseía. Así como lo mencionan Pérez et al (2012) las redes que se despliegan del programa permiten conectar de manera visual ciertas citas seleccionadas para que a partir de esta información se exploren y se descubran estructuras internas de la información. De esta manera se alcanzó un primer acercamiento a la descripción objetiva del fenómeno de estudio, ya que como lo asegura Gurdían (2007), la etapa descriptiva "tiene como objetivo realizar una descripción del fenómeno que estudiamos lo más completa y libre de prejuicios, que sea posible, y que refleje la realidad vivida por cada sujeto-persona, así como su mundo y su situación" (p.153).

Etapa estructural. Como menciona Trejo (2010) "en esta etapa, el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos" (p. 100). En el tercer momento del procedimiento de análisis de información, se tomó la descripción del fenómeno y se establecieron las unidades temáticas, determinando el tema central y los temas secundarios de este. Posteriormente se cumplió con "integrar todos los temas centrales en una estructura descriptiva e integrar todas las estructuras particulares en una estructura general" (Gurdían, 2007, p.155). Esto quiere decir que se delimitaron y establecieron 7 categorías de análisis y a partir de ahí surgieron varios subtemas relacionados a cada categoría. A su vez, se realizó un tratamiento de la información obtenida a través del software de ATLAS.Ti para finalmente confeccionar una codificación en primera estancia de manera abierta, luego axial y por último una codificación selectiva.

Al respecto Latorre (1996) menciona

Una vez obtenidas las primeras informaciones el equipo de investigación está en disposición de efectuar una reflexión teórica sobre el fenómeno estudiado. La información se segmenta en unidades de significado, sin que ello suponga perder el sentido de la totalidad. Se establecen las primeras conexiones entre los conceptos que emergen, se describen las relaciones y patrones entre las

categorías con la finalidad de llegar a un proceso de teorización (p. 212)

Etapa cooperativa dialógica. Finalmente, el cuarto momento conllevó a una discusión de los resultados y se logró un entendimiento mayor del fenómeno de estudio. "En esta etapa se intentan relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones y hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes" (Trejo, 2010, p. 101). Esto mediante una triangulación de la información que llevó a la fiabilidad de la investigación y permitió una discusión y comparación entre los aspectos significativos mencionados por las personas entrevistadas con respecto al objeto de estudio, las referencias bibliográficas consultadas, en contraste con la descripción fenomenológica de la investigación.

El segundo momento de esta etapa fue llevar a cabo la técnica de grupo focal con las 27 participantes en las entrevistas. Esto con el fin de compartir los resultados preliminares obtenidos tras la codificación de las entrevistas y conseguir nuevamente comentarios por parte de los y las participantes, que fueran útiles para el análisis de los resultados y así poder enriquecer la investigación.

Se invitó de forma escrita el día 7 de enero del 2019, convocando a las invitadas para el día el lunes 28 de enero del 2019 a las 4:00pm en la sala de reuniones de Spoon, ubicado en Plaza Laureles, Escazú. Se eligió este lugar de forma estratégica, ya que la mayoría de las personas entrevistadas viven y/o trabajan en los alrededores del lugar mencionado. El día 8 de enero del 2019 habían confirmado 11 personas, por lo que se tomó por un hecho que el grupo focal se podría llevar a cabo. Sin embargo, se envió una reconfirmación el domingo 27 de enero del 2019 en la cual varias de las personas invitadas comenzaron a contestar cancelando su participación, quedando solo con 3 personas confirmadas. Por esta razón, se decidió reprogramar el grupo focal.

Se envió de nuevo la invitación con el fin de reprogramar la actividad, en este caso para el viernes 1 de febrero del 2019 a las 3:00 de la tarde en el mismo lugar. Se tomó en cuenta la hora de salida de la mayoría de las docentes con el fin de que no tuvieran que esperar mucho tiempo después de salir de sus trabajos y que no coincidiera con otras de sus actividades. Para el miércoles 30 de enero se contaba con dos personas confirmadas, ya que tres personas cancelaron y las demás no

respondieron del todo. Por esta razón se decidió preguntar de nuevo y terminaron confirmando 7 personas. El viernes 1 de febrero las investigadoras llegaron al lugar y solo se presentaron dos personas al grupo focal; dos de las docentes de primaria. Por esta razón las investigadoras decidieron cancelar el grupo focal ya que no se obtendría una discusión en la que los tres distintos grupos mencionados anteriormente podrían hablar desde su perspectiva.

En el tercer momento de esta etapa, al no lograr la realización del grupo focal, se entregaron a las personas participantes, las entrevistas realizadas y un resumen de los resultados preliminares de la investigación por medio de un correo electrónico. Esto para someter la información a un proceso de fiabilidad y a la vez de retroalimentar, con otros insumos, lo obtenido hasta el momento. Las personas entrevistadas contestaron que estaban de acuerdo con la información compartida y a su vez algunas madres de familia, docentes de primaria y "docentes sombra", agregaron información que consideraban valiosa y que por motivos varios no se había compartido en la entrevista realizada anteriormente. Toda esta información obtenida, posterior a la entrevista, fue utilizada para la triangulación de la información y desarrollo del análisis, conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.

En el cuarto momento de esta etapa se describió de manera completa el rol de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada, con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, de modo detallado y lo más libre de subjetividad posible.

Para tener una mayor calidad de las etapas realizadas en la investigación, se realizó un mapeo del proceso metodológico donde puntualmente se indica cada una de las tareas realizadas. El mismo se muestra a continuación:

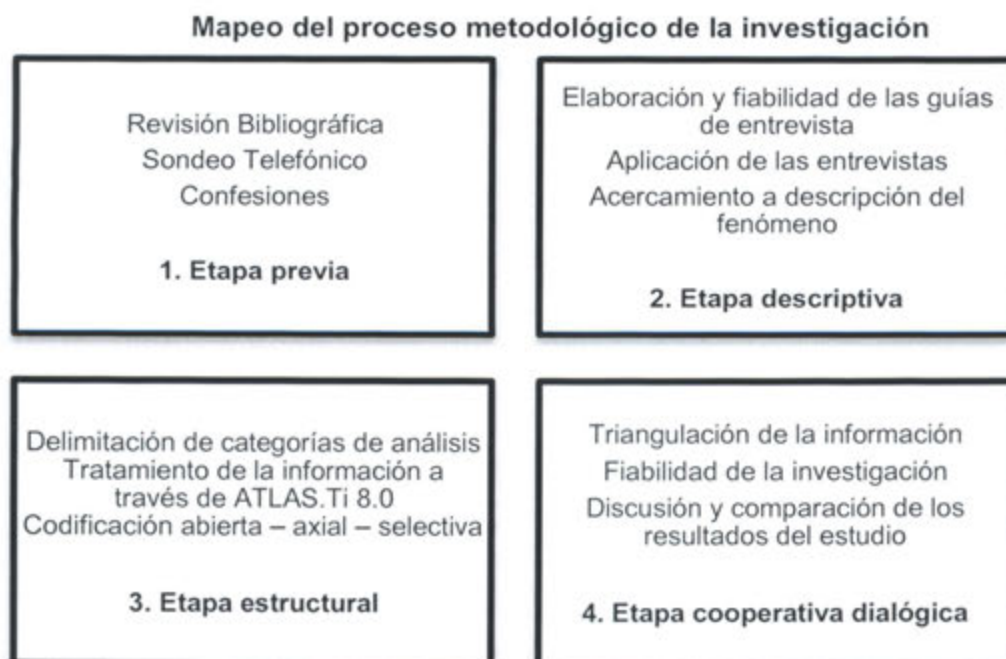


Figura 5. Diagrama del proceso metodológico de la investigación y sus respectivos pasos. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Fiabilidad de la Información

Para el enfoque cualitativo, tanto el registro, la transcripción de la información obtenida mediante las entrevistas, así como el análisis, la interpretación y el pensamiento crítico de las personas investigadoras, son aspectos fundamentales del proceso investigativo reflexivo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) "En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos" (p. 439). Por ello, para lograr la mayor objetividad posible en esta investigación, se requirió que las personas investigadoras tuvieran una gran entereza y objetividad en el manejo de la información que fue recolectada, de manera que hubo un total respeto de los puntos de vista de las personas entrevistadas. Esto permitió que se dieran a conocer los significados reales de las personas informantes.

De acuerdo con Barrantes (2014), "la triangulación es la mezcla de dos o más teorías, fuentes de datos, técnicas de investigación, en el estudio de un fenómeno

singular, o sea, es el uso de diferentes formas de estudiar un mismo objeto" (p. 135). Con el fin de realizar el análisis de los datos, en esta investigación se llevó a cabo una triangulación de la información a partir de tres aristas. Primeramente una triangulación de métodos y técnicas por medio del análisis de los principales hallazgos de las entrevistas, de donde a su vez, se desplegó la devolución de los resultados preliminares. Esto a través de un resumen elaborado por el equipo investigador y enviado de manera electrónica a las personas participantes, con el fin de buscar la aprobación de las mismas u otros aportes adicionales que consideraran pertinentes. De igual manera, se realizó una triangulación de investigadores por medio de la herramienta de las confesiones, primeramente de manera individual donde cada una de las investigadoras aportó su conocimiento acerca del tema, para posteriormente realizar una puesta en común y socialización del mismo. Por último, se realizó una triangulación de teorías al analizar y contrastar la información obtenida que se desprendió de las entrevistas y de la técnica de las confesiones, en conjunto con la información obtenida al enviar los resúmenes de los resultados preliminares vía correo electrónico a las participantes en el estudio, todo lo anterior en contrastación con material bibliográfico reciente.

En virtud de realizar una triangulación oportuna, Okuda y Gómez-Restrepo (2005), señalan que "esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida" (p. 121) y explican que si existiesen inconsistencias o incoherencias en los hallazgos, no se disminuiría la credibilidad de las interpretaciones. Lo que se buscó finalmente fue la triangulación de los significados del rol y la pertinencia de la persona "docente sombra" para los tres tipos de informantes. De esta manera al triangular dicha información se logró un balance que permitió alcanzar una perspectiva representativa de dicho rol.

Por otra parte, se realizó una descripción de las categorías mediante el apoyo del programa de tratamiento de datos ATLAS.ti 8.0. Al respecto, Sandoval (1996) indica que la categorización también se obtiene de la información que aparece de manera recurrente tras la lectura repetida de la misma. Para ello, se incorporó en el programa cada entrevista realizada. Luego, se desplegaron una serie de códigos los cuales se agruparon en categorías, para posteriormente iniciar con el procedimiento de análisis. En este marco, se ligó la información obtenida al objetivo central de la investigación. Pérez et al (2012) afirman que en el momento de analizar la información se busca clarificar la confluencia de las extensas opiniones y

perspectivas obtenidas para finalmente focalizarlas en la interpretación impuesta por el objeto de estudio.

Como maneras de juzgar la fiabilidad y validez de los hallazgos del presente estudio, las investigadoras pusieron en evidencia los siguientes criterios de rigor científico: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

El primero de ellos, la credibilidad, lo describe Gurdíán (2007)

se logra, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado (p. 243) ... se puede alcanzar porque las investigadoras y los investigadores, para confirmar los hallazgos, y revisar algunos datos particulares deben volver a las y los participantes durante la recolección y análisis de la información (p. 245).

Este criterio, apoyó la investigación porque permitió mostrar pertinencia en el proceso, en tanto que garantizó que el tema fue analizado, descrito e identificado con exactitud por parte de las investigadoras. De igual manera, se reflejaron hallazgos reconocidos en el estudio y por su parte, la devolución de los resultados preliminares permitió verificar la información obtenida por parte de las personas participantes.

El segundo criterio corresponde a la confirmabilidad. En este sentido, se realizó un análisis de los resultados objetivamente, al respecto Gurdíán (2007) indica lo siguiente

... confirmabilidad que se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información esta se logra cuando otra(s) u otro(s) investigadores pueden seguir "la pista" a la investigadora o al investigador original y llegar a hallazgos similares...seguir la pista de lo que la investigadora o el investigador original hicieron. Para ello es

necesario una bitácora o registro detallado y toda la documentación de las decisiones e ideas que la investigadora o el investigador han tenido antes, durante y después del proceso investigativo, es decir en las etapas proactiva, activa y pos-activa del estudio. Esta estrategia permite que otra persona examine los datos y llegue a las mismas conclusiones (p. 245)

De igual forma, la confirmabilidad se dio mediante el proceso en sí de recolección de la información, así como mediante la utilización de consentimientos informados para los grupos de personas entrevistadas. De igual manera, este criterio se refleja por las transcripciones de las entrevistas y el tratamiento de la información en el software ATLAS.Ti, aspectos que permitieron un análisis objetivo de la información. Este criterio comprende en sí la capacidad con la que las investigadoras toman decisiones y dan interpretación a los resultados. Por ello se realizó un análisis de la información obtenida de forma imparcial y objetiva, de manera que se evitó la emisión de juicios de valor.

El tercer criterio de fiabilidad corresponde a la transferibilidad, que según Gurdián (2007) se refiere a eventualidad de poder transferir los resultados de esta investigación hacia otros contextos o poblaciones. Además, en el mismo texto Guba y Lincoln citados por Gurdián (2007) señalan que la transferibilidad involucra “profundidad y detalle, el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue, cuánto se ajustan los resultados a otro contexto, esto exige que se describa el grado de transferibilidad depende de la similitud de los contextos” (p. 245). Por lo tanto, en el análisis de la información se tomó en consideración la posibilidad de que los resultados que se obtuvieron pudieran ser transferidos a otros contextos similares, permitiendo que la relevancia de los hallazgos obtenidos pudiera, así mismo, ser aplicada en otros escenarios. De igual manera, la posibilidad de que los resultados pudieran extenderse a otras grupos o poblaciones, como lo sería alguna que presente otra condición de discapacidad, raza, género, entre otros.

Los tres criterios antes descritos permitieron garantizar la calidad de la investigación, la autenticidad en el desarrollo de esta y la validez en la interpretación de los resultados.

Categorías

Como se ha mencionado, se utilizaron tres guías de entrevista en esta investigación, por lo que se definirán las categorías en la siguiente tabla de acuerdo con la información que se indagó en cada una de ellas.

Tabla 5 categorías

Categoría	Definición Conceptual
Características Profesionales	Esta categoría consistió en la descripción del grado académico o nivel universitario otorgado a un o una profesional, las áreas de formación o carreras cursadas por las y los profesionales que se encuentran o encontraban laborando en una institución educativa privada, así como los años de experiencia laborando en este puesto.
El o la "Docente Sombra"	Para efectos de esta investigación la categoría de docente sombra abarcó el momento y la forma del conocimiento del puesto por parte del o la profesional, la relación que tiene esta figura con la institución y las ventajas y desventajas que generan para el estudiantado y para el o la DS. Así como la manera en que se dividen las responsabilidades entre el DS y el DR, y el trabajo dentro del equipo interdisciplinario. De igual manera, se incluyeron los aportes que genera esta figura dentro de la educación inclusiva y si la misma se apega a este enfoque.
Padres y Madres de Familia o Encargados	Se englobaron dentro de la categoría de padres y madres de familia o encargados del estudiantado, las expectativas que estos presentan con respecto a la labor del DS, los procesos de comunicación que se dan en la relación laboral y los desacuerdos que existen entre ellos y la institución con respecto al manejo del estudiante.
Condiciones Laborales	Para efectos de esta investigación consistió en definir cuáles son los beneficios y deberes laborales que presentan o presentaron las y los "docente sombra" dentro de una institución educativa privada y cuáles son las responsabilidades que las y los patronos debieran de tener con sus empleados. Así mismo, busca describir el motivo y proceso de contratación de un o

	una profesional en esta área, tomando en cuenta aspectos como la existencia de un contrato formal, la forma de pago y el horario o jornada laboral que deben cumplir.
Educación Privada	Esta categoría hizo referencia al motivo la elección del sistema educativo privado, por parte de los padres y madres de familia, así como los servicios que ofrecen dichos centros educativos dentro de sus instalaciones y el costo de estos. Ya sean servicios ofrecidos por profesionales externos o por el personal interno.
Relación Profesional DS-DR	Esta categoría consistió en describir la dinámica profesional existente entre la "docente sombra" y los y las docentes de primaria con quienes labora, mencionando sus estrategias de coordinación, experiencias pasadas, el apoyo que la DS representa para el o la docente de primaria y el estudiantado, las ventajas laborales que esta relación brinda y las diferencias que existen entre ambos puestos de trabajo.
Educación Inclusiva	Esta categoría consistió en describir la percepción y definición que tienen los y las docentes de primaria, padres y madres de familia o encargados y los y las "docente sombra" con respecto a la inclusión.

Elaborado por el equipo investigador, 2018

Tras la codificación de la información en la presente investigación se pudo evidenciar que no aparecieron categorías emergentes. Esto debido a que el equipo investigador contaba con un amplio manejo del tema a la luz del referente teórico y de la propia vivencia registrada a través de la herramienta de las confesiones. Esto permitió a su vez evitar los juicios de valor y la subjetividad a la hora de elaborar el análisis de los resultados. No obstante, estas categorías a priori se vieron confirmadas y enriquecidas sustancialmente por los aportes de las personas entrevistadas.

Análisis de los Resultados

En el presente apartado se explican los resultados obtenidos a lo largo del estudio. Para analizar la información obtenida se utilizaron las categorías obtenidas de los aportes dados por las "docentes sombra", las madres de familia y las docentes de primaria en las entrevistas. A su vez se contrastó dicha información con las confesiones realizadas por el equipo investigador y la teoría existente.

El análisis de resultados se presenta del siguiente modo: primero se muestran las definiciones operacionales de las categorías y posteriormente el análisis.

Características Profesionales

Esta categoría consiste en la descripción del grado académico o nivel universitario otorgado a una profesional, las áreas de formación o carreras cursadas por las profesionales que se encuentran o encontraban laborando en una institución educativa privada.

Grado académico. Acorde a la información brindada por las personas entrevistadas, el grado académico de las profesionales involucradas y el área de formación, representaron una variedad. Esto debido a que las personas que colaboraron con las entrevistas tienen desde un bachillerato hasta el grado académico de máster. Esto a su vez en diferentes áreas de formación como la psicología, administración, ciencias, psicopedagogía, inglés, entre otros. Por ejemplo, se puede tomar en cuenta el caso de DS7 que cuenta con un bachillerato en psicología (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018) o el caso de DS5 que cuenta con un título en Terapia de Lenguaje (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Área de formación. Se analizó que las "docentes sombra" que trabajan o han trabajado con el estudiantado en condición de discapacidad intelectual, participantes en la investigación no son necesariamente profesionales en el área de Educación Especial, sino que pueden contar con títulos y áreas de especialidad variadas y de igual forma ser contratadas para el puesto. Sin embargo, como se mencionó en el marco teórico de la presente investigación, para laborar de la mejor manera, el o la "docente sombra" no puede ser un profesional en cualquier área, ni tampoco puede ser percibida como la niñera del estudiante. Es necesario que posea

conocimientos teóricos relacionados con el desarrollo del lenguaje, social y cognitivo del estudiantado que cuenta con su apoyo, así como conocer las habilidades y rutinas de este (Jacobo, 2012). De la misma manera, Hernández (2015) indica que

La formación permanente y continua en su función como "maestra sombra" le permite estar a la vanguardia de estrategias, métodos y técnicas que debe llevar a cabo en los casos que se le asignen y en las diferentes necesidades educativas que el niño requiera o vaya presentando, el cambio educativo que se ha generado en la atención a niños con NEE en el aula regular, agudiza la necesidad de una formación permanente de la "maestra sombra" (p.100-101).

Dicho autor reafirma la importancia de la constante capacitación que la persona que labora como "docente sombra" debe tener para poder responder a las necesidades del niño o de la niña en condición de discapacidad. Se recalca que en Costa Rica no se cuenta con una definición del rol de la "docente sombra", por lo que el grupo investigador toma esta faltante como una oportunidad de investigación y análisis.

El o la "Docente Sombra"

Para efectos de esta investigación la categoría de docente sombra abarca el momento y la forma del conocimiento del puesto por parte de la profesional, la relación que tiene esta figura con la institución y las ventajas y desventajas que generan para el estudiantado y para la DS. Así como la manera en que se dividen las responsabilidades entre el DS y el DR, y el trabajo dentro del equipo interdisciplinario. De igual manera, se incluyen los aportes que genera esta figura dentro de la educación inclusiva y si la misma se apega a este enfoque.

Conocimiento informal. Al evidenciar la existencia de la "docente sombra" surgió la pregunta del conocimiento que tienen las personas acerca de este puesto y del manejo que se le da al mismo. Se evidenció según las personas entrevistadas que la existencia del puesto fue discutida en las escuelas del país y comentada de manera informal en las universidades, siendo esta la forma en que las profesionales

conocieron del tema. Según DS1, la descripción del puesto o del perfil de "docente sombra" y sus funciones no se discutieron ni explicaron durante la formación profesional. Sin embargo, la información llegó a ella a manera de "rumor de pasillo" en su etapa universitaria (comunicación personal, 28 de agosto, 2018). DS11 comentó haber escuchado acerca del puesto en las instalaciones de la universidad. No obstante, obtuvo una descripción más profunda del servicio al realizar su práctica profesional, ya que la docente que la acompañó a lo largo del proceso, se lo planteó como posibilidad de empleo (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018).

Las madres también cumplieron un rol dentro de la circulación de esta información. En relación con lo anterior, PF3 mencionó haber escuchado del puesto "hace como 20 años por medio de una mamá. En ese momento no era algo común, yo estaba en la universidad, yo estudié educación especial y no había escuchado del tema" (comunicación personal, 19 de octubre, 2018). De igual forma, se evidenció información de madres y docentes, quienes destacaban haber escuchado del puesto por sugerencia de los centros educativos. DS4, por ejemplo, llegó a informarse a través de su madre, quien laboraba en el colegio Arandú y conocía el sistema de trabajo con "docentes sombra" bajo normativas institucionales propias del centro educativo (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

De esta forma, fue criterio de las evaluadoras destacar que los y las profesionales no reciben información formal, respecto a este puesto, durante su educación superior. Sin embargo, en ocasiones el tema se comunica a colegas y conocidos acerca de dicha oportunidad de empleo, la misma es ofrecida por los centros educativos participantes en la investigación. DS2 comentó haber iniciado su vida laboral, una vez graduada de la universidad, únicamente para ser reclutada como tutora sombra por las instituciones privadas (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018).

División de responsabilidades. La información recolectada permitió destacar la realidad bajo la cual los centros educativos privados ofrecen puestos de trabajo. Según DS2

cuando ya llegué al aula me dieron otro planeamiento y otras cosas y el que yo había hecho adaptado al estudiante pues chao, entonces ahí yo me di cuenta de que el puesto estaba maquillado con un nombre

pero que yo era una docente sombra (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018).

Por otro lado, a la persona que desempeñaba el puesto de "docente sombra" se le describió como una persona que planifica para el estudiante, que adapta los planeamientos de las docentes de primaria, que se encarga de proporcionar material y aplicarlo respetando los lineamientos de la institución, que apoya a la docente de primaria y al estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Así como se mencionó en el marco teórico de la presente investigación refiriéndose al trabajo de la "docente sombra", "Su principal tarea consiste en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario para la conclusión de su proceso educativo" (Parrilla, 2012, p. 50), siendo dichos alumnos solamente aquellos que requieren un apoyo adicional de una docente en particular. Hernández (2015) indica que uno de los objetivos de la "docente sombra" debería ser "Aumentar la calidad del niño en el aprendizaje global y su participación dentro y fuera del aula" (p. 101). Sin embargo, ejecuta lo que la docente de primaria le indique, asiste al estudiantado en condición de discapacidad intelectual, y debe de seguir las reglas y directrices del centro educativo sin formar parte de la planilla de la institución.

La descripción de "docente sombra" mencionada anteriormente no se utiliza públicamente para reclutar profesionales de manera formal, más bien se ofrece a nivel interno una vez hecha la contratación, o bajo un perfil de habilidades establecido por la institución, como lo mencionó DS5 (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

De esta manera, se infirió que los centros educativos son los interesados en la posición laboral de "docente sombra", pero evitan el término en ocasiones a la hora de ofrecer el puesto. Esto ocasiona que las funciones, responsabilidades, derechos y condiciones de quienes ejercen esta labor, varíe de institución a institución, así mismo depende de la docente de primaria con la que trabaje.

Cabe destacar que, con respecto a la relación laboral entre los dos tipos de profesionales que participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado en condición de discapacidad, no existe un perfil que defina cómo debería de ser esta relación, por lo que se evidenciaron diferencias en lo comentado y descrito por las personas participantes de las entrevistas. Jacobo (2012) indica

que la dinámica entre docentes de primaria y "docentes sombra" es importante porque se ve reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

Se evidenció que un porcentaje de las educadoras de primaria entendía la dinámica de trabajo de manera poco equitativa, debido a que las "docentes sombra" se han limitado a ejecutar lo propuesto por las maestras de grupo, mientras que ellas, por otro lado, esperan recomendaciones de estrategias y materiales para trabajar con el estudiantado en condición de discapacidad intelectual. DR1 explicó cómo ambas trabajan constantemente de manera conjunta, aunque ella se dedica normalmente a proponer actividades, ajustar detalles y hacer cambios, mientras que su compañera espera para ejecutar lo decidido por ella (comunicación personal, 5 de setiembre, 2018). Aunado a esto, Jacobo (2012) indica que

Es importante el material que utilizará la maestra integradora para el niño y niña y por eso es necesario que ella pueda tener una base que le permita desarrollar de la mejor manera su plan de trabajo para trabajar con el niño, por supuesto que esto depende del problema específico que tenga (p. 20).

Bajo la misma línea, se destacaron las respuestas de DR12, quien aseguró ser quien trae estrategias de trabajo a discusión y quien prepara los materiales para que la "maestra sombra" pueda ponerlas en práctica con el estudiante (comunicación personal, 25 de setiembre, 2018).

Se evidenció, por otra parte, que el trabajo individual con el estudiantado en condición de discapacidad intelectual recae sobre las "docentes sombra", como lo mencionaron DR3, y DR10 en la figura 6 (Anexo 8), a pesar de que son ellas quienes han creado los planeamientos para el grupo, de los cuales se desprenden las actividades y contenidos del estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Como lo describió DR9,

como yo soy la docente a cargo yo llevo la batuta de introducir temas, de presentar la materia nueva por decirlo de alguna forma, pero es ella quien se encarga de jalar toda esa información y dársela a él de una forma más personalizada, a su nivel, a su ritmo, etc., etc. (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018).

De esta forma, se analizó un patrón laboral en el cual las docentes de primaria planifican para el grupo y se encargan de hacer llegar los contenidos al mismo, delegando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona en condición de discapacidad intelectual a la "docente sombra" que las acompaña en el aula, como se reflejó en la respuesta de DR12 al mencionar ser quien explica y trabaja a nivel grupal, mientras su compañera ejecuta el equivalente con el niño o la niña que tiene a cargo (comunicación personal, 25 de setiembre, 2018). DR4 definió a la "docente sombra" como

Alguien que es indispensable, porque es tal la atención que se requiere alguien con realmente necesidades especiales, que al tener uno un grupo de 12, 20 o equis número de personas, no puede realmente enfocarse al 100% en esa persona con necesidades tan específicas (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Sin embargo, se destacaron también los casos en los cuales ambas docentes participan en el proceso de aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad intelectual dentro el aula. Según explicó DR7, ella construye los planeamientos para el grupo y se los comparte, por medio del correo electrónico, a su compañera en posición de "docente sombra" para que haga las modificaciones necesarias. Posteriormente lo hablan en conjunto y se ponen de acuerdo para ejecutarlo (comunicación personal, 11 de setiembre, 2018). DR8 describió una dinámica similar, en la cual su compañera revisa el planeamiento general y decide si debe adaptar las actividades o no para poder trabajarlas con el o la estudiante en el aula. Sin embargo, asegura dar la clase de manera general. "Por supuesto si algo de mate, que se yo, una suma... a los demás les hago una suma con dos dígitos, a él le hago una más fácil. Pero si los tengo que pasar a la pizarra a todos, se pasan" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

DR2 y DS3 en la figura 6 (Anexo 8) mencionaron la adaptación de los exámenes, de la siguiente manera: las docentes de primaria envían los exámenes a las "docentes sombras" y ellas realizan la adaptación, sin embargo, se mencionaron horas de coordinación y planificación de adecuaciones, evidentemente no de exámenes.

En la mayoría de los casos, debe encargarse la "docente sombra" de confeccionar el material que él o la estudiante requerirá durante sus lecciones, aunque dependiendo del trabajo cooperativo que realice con él o la docente de primaria, podría tratarse de una función compartida (equipo investigador, comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

DR10 explicó que se da una revisión constante a los planeamientos y modificaciones que realiza la "docente sombra" y que la profesora es la responsable de cada uno de sus estudiantes, aunque requiere del apoyo de la compañera para reforzar los contenidos en el o la estudiante en condición de discapacidad intelectual (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018).

Finalmente, dentro de las respuestas obtenidas de las entrevistas, se destacó la de DR1 quien comentó sobre la relación de la docente sombra con el estudiante, explicando que ella misma "no conocía" al niño, lo que generaba obstáculos innecesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se tenía como meta (comunicación personal, 5 de setiembre, 2018). De esta forma, se destacó cómo el proceso de aprendizaje de los y las niñas en condición de discapacidad intelectual se ve influenciado por la división de responsabilidades que se maneja en el aula.

Se analizaron casos en los cuales se evidenció el apoyo por parte de la "docente sombra" dentro del aula, DR2 aseguró que esta docente tiene la oportunidad de apoyar en el desarrollo de las lecciones con todo el estudiantado de la clase en los casos en los que no se le exige que sea docente de un solo estudiante en particular (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Se analizó que este punto, en ocasiones, es percibido como una oportunidad que puede resultar positiva, ya que aporta a la educación inclusiva del estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Asimismo, según lo indica Monseco (2019), "El maestro sombra, para estar integrado en el aula y ayudar a la inclusión de su alumno, debe tener una buena relación con profesores y el resto de alumnos de la clase" (párr. 15). No obstante, se pudo denotar que, al ser la "docente sombra" contratada para trabajar con un o una estudiante en específico, asumir funciones que no tienen que ver directamente con la atención de este o esta estudiante representa un incumplimiento a los roles para los cuales fue contratada.

En algunas ocasiones estas funciones podrían asemejar las de una asistente de docente. Por esta razón, se considera que los y las docentes de primaria pueden

asumir las responsabilidades de la "docente sombra", ya que estas funciones deberían ser asumidas por él o ella, tomando en consideración que él o la estudiante también es parte del estudiantado que tiene bajo su cargo (comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Las respuestas de las docentes de primaria indicaron, en su mayoría, que la dinámica ideal es aquella en la que, las personas que ejercen el puesto de "docente sombra", se encarguen de la planificación y ejecución de las actividades de mediación del estudiantado en condición de discapacidad intelectual. A pesar de lo anterior, fue importante considerar que un o una docente de primaria necesita herramientas para trabajar con un niño o niña en condición de discapacidad intelectual dentro de su grupo, al igual que recibir orientación y preparación, o contar con un equipo de apoyo que se encargue de supervisar y guiar su línea de trabajo. Como se menciona en el marco teórico de la presente investigación, en caso de que un estudiante requiera alguna adecuación curricular, será el o la docente a cargo el o la responsable de aplicar la misma, luego de que esta sea proporcionada por el Comité de apoyo del centro educativo y de esta manera trabajar de forma interdisciplinaria.

Trabajo en equipo interdisciplinario. Según lo comentado por las personas entrevistadas, el trabajo interdisciplinario se utiliza con el fin de que los profesionales involucrados en el proceso integral del estudiante, formen, analicen y estructuren su trabajo con objetivos comunes. Así lo afirmó DR8 en la figura 7 (Anexo 9) al comentar que cuando es necesario, la institución presta el espacio para tener reuniones con todo el equipo. Con esto se infiere el apoyo que da la institución para beneficiar al estudiante ya que el trabajo interdisciplinario tiene como fin el desarrollo pleno de los estudiantes, así como lo comenta DS3 al mencionar

normalmente hago una labor interdisciplinaria con cualquier otro profesional que esté trabajando con el estudiante para planificar las estrategias. Normalmente casi que todos los estudiantes tienen sus otros terapeutas, de lenguaje, psicólogos, terapia ocupacional, entonces siempre trato de coordinar, porque yo en mi caso personal me he dado cuenta de que es mejor manera de que la adecuación funcione (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018).

Cabe destacar, que existió una diferencia con DS11 la cual menciona que tiene reuniones semanales para planear la clase, lo cual refleja coordinación más detallada y además comunicación constante tanto de la docente de primaria como de la "docente sombra". Por otro lado, DS8 en esta misma figura, explicó que el trabajo interdisciplinario se realiza cuando la docente de primaria no sabe cuál es la mejor adaptación. Sin embargo, no expresó que sea una reunión semanal o diaria de planeamiento, tampoco se mencionó la presencia de otros profesionales además de la maestra de primaria y la "docente sombra".

Refiriéndose a este mismo aspecto, DS10 en la figura 7 (Anexo 9) habló de coordinación con el equipo de apoyo para adecuación y contenidos, lo que se contrastó con lo mencionado por DR5 en la misma figura, la cual comenta que el equipo funciona para dar realimentación o "feedback" entre docentes de primaria, "docentes sombras" y jefas. Sin embargo, al igual que en el caso mencionado anteriormente no se mencionó otro tipo de profesionales involucrados por lo que sería trabajo interdisciplinario distinto a los que están involucrados todos los profesionales participantes.

En el caso de DS10, en la figura 7 (Anexo 9) expuso que su labor es actuar como la administradora de todo el equipo interdisciplinario, tanto los que se encuentran dentro de la institución como de profesionales externos. Esta importancia de la comunicación que señalan las personas entrevistadas se pudo complementar con lo que Ríos-Oviedo (2015) afirma al decir que la "comunicación eficaz entre los miembros de un grupo de trabajo, será fundamental para hacer frente con mayor solvencia a las situaciones críticas, y encontrar soluciones más adecuadas, permitiendo el paso de experiencias, habilidades, capacidades y puntos de vista diversos" (p. 31). Así mismo se mencionó la importancia de tomar en cuenta la retroalimentación de los demás profesionales.

Se evidenciaron los distintos manejos de los equipos interdisciplinarios, de la misma manera, en el trabajo interdisciplinario, la comunicación constante con la familia del o de la estudiante puede formar parte de las funciones que se deben realizar, así como aspectos relacionados a la evaluación y asistir al o a la docente de primaria según sea necesario (comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Se pudo sacar un común denominador, las reuniones y sesiones de los diversos grupos interdisciplinarios mencionan un objetivo y es el apoyo académico de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Pública (MEP) (2018) los

apoyos curriculares "son los ajustes, adaptaciones o modificaciones temporales o permanentes de los elementos del currículo en los programas de estudio para responder a las necesidades educativas del estudiante" (p. 10). Lo que se pudo destacar de la información dada en las entrevistas es que en las sesiones de trabajo interdisciplinario o coordinación se realizan para planificar este tipo de adecuaciones. Se reflejaron diferencias con lo desarrollado por DR9 en la figura 7 (Anexo 9), al explicar que "si la chiquita no entiende algo en ese momento se realiza la adecuación" o si la explicación de la profesora es complicada la "docente sombra" le explica de otra manera de esta forma se logra inferir que en las reuniones de equipo interdisciplinario no se planifican adecuaciones de clase.

Habilidades adaptativas. Por otra parte, se analizó el tema de habilidades adaptativas para el estudiante en condición de discapacidad, siendo este inexistente a la hora de hablar de planificación y equipo interdisciplinario. Al hablarse de la independencia de los estudiantes se relacionó con las habilidades adaptativas, las cuales se incluyeron dentro de las funciones de las "docentes sombras", ya que según se infiere es parte de las necesidades de los y las estudiantes.

Se evidenció la importancia de generar independencia en los estudiantes sin importar la barrera que se presente. Es decir, deben eliminar este tipo de barreras, ya sea dotando de estrategias al entorno o al estudiante, con el fin de que no dependa de nadie para lograr salir adelante.

Se rescató que parte de las necesidades de los estudiantes es el tema de la alimentación, se observó en las entrevistas que requieren de apoyo y supervisión en esta área, ya sea verificar que ingieren los alimentos, como lo mencionaron DS6 y DR8 (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018) hasta cuidar que no se vomite, como fue expuesto por DS2 (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018). Así mismo, PF2 mencionó que la docente sombra debe de cuidar la forma de comer o las conductas que se quieren cambiar (comunicación personal, 18 de octubre, 2018). Es importante resaltar que dentro de lo que se refiere a las habilidades adaptativas, no se menciona el papel que corresponde a las docentes de primaria.

Otro foco de atención de las funciones de las "docentes sombras" dentro de las habilidades adaptativas se mencionó al hablar del acceso al baño. Refiriéndose a esto, DR12 comentó la necesidad de enseñarla cómo ir al baño, cómo ponerse y quitarse el botón del pantalón (comunicación personal, 25 de setiembre, 2018).

Igualmente, en el caso de DS5 quien indica que su función es la vigilancia de travesuras en el baño (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Finalmente, las habilidades correspondientes a la interacción social es otro factor que se analiza dentro de las habilidades adaptativas. DR11 y DR4 comentaron la necesidad de que el estudiante se acople al grupo, siendo esta una función más de la "docente sombra".

Si bien se mencionan una serie de funciones, en ocasiones delegadas por la escuela y en otras por la familia, se evidencia la ausencia de un perfil laboral para el puesto de "docente sombra".

Ventajas para el estudiantado. Por otro lado, se evidenciaron ventajas que percibe el estudiante que cuenta con una "docente sombra", por parte de PF1 al comentar que su hijo "lograba asimilar una mayor cantidad de materia, porque si no definitivamente no hubiera logrado aprender absolutamente nada", gracias al apoyo de la "docente sombra" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018) y por parte de PF4 al indicar que

el 99% de que al chiquito le vaya bien, porque digamos la sombra tiene esa especialización, me entendés, va dirigido a eso, de qué manera le explico, de qué manera le llego, de qué manera le hago entender, de qué manera le queda mejor (comunicación personal, 24 de octubre, 2018).

Otra de las ventajas analizadas radicó en el vínculo que se forma con la "docente sombra". DS6 comentó que "la relación que uno llega a tener con el alumno, eso es algo sumamente personal, porque uno pasa tanto tiempo con ellos que uno siente lo que ellos sienten, entonces sí se va creando un vínculo bonito" (comunicación personal, 29 de octubre, 2018). De igual manera, el equipo investigador aportó que "Además, el o la estudiante se beneficia de recibir apoyo individualizado, de construir una relación de confianza con su docente, de ser evaluado o evaluada acorde a sus necesidades reales" (comunicación personal, 27 de octubre, 2018). Este aspecto evidenció la relevancia de observar esta relación cercana entre docente y estudiante, ya que representa en ocasiones la eficacia del apoyo brindado por el o la "docente sombra".

Ventajas personales. En cuanto a las ventajas personales que este puesto representa, DS5 mencionó el crecimiento personal que el puesto le aportó ya que es un puesto de constante movimiento y búsqueda de alternativas (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). Asimismo, DS4 expresó que

me está ayudando a agarrar la idea de qué es lo que debe cambiar o que es lo que se debe mantener o como trabajarlo o así, entonces ya no estoy tanto solo en recibir teoría, sino que lo puedo poner en práctica o así (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

El puesto de "docente sombra" representa una experiencia nueva, según las entrevistadas, para la persona que lo desempeña, ya que debe laborar con una población específica con la cual es posible que no haya trabajado antes, así que representa un crecimiento personal importante. Tal y como lo indicó DS6 "ha sido todo un desafío porque yo no estudié nada relacionado con esto y el desafío que me estresa al principio para mí luego se convierte en algo que lo ayuda a mejorar" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). De la misma forma, DS10 comentó que "una ventaja personal es eso verdad, realizarse uno como profesional, conocer otras perspectivas educativas, el también poder proponer en un futuro cambios en sistemas en general" (comunicación personal, 29 de octubre, 2018).

Por otro lado, DS11 comentó sobre "la experiencia dada del trabajo conjunto de todo el equipo de apoyo, el enriquecimiento en aprendizajes obtenidos y el manejo de un estudiante que posee una condición compleja, la apertura a ofertas laborales por recomendaciones" (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018).

Desventajas. Otro foco de atención son las desventajas que se presentan en el puesto de "docente sombra". Se analizó la desestimación profesional que presentan quienes laboran como "docentes sombra". Dentro de las entrevistadas, 10 de las 11 "docentes sombra" cuentan con un título de bachiller en adelante, en alguna rama de la pedagogía. Esto debería conllevar una serie de beneficios estipulados por el Ministerio de Trabajo a la hora de ser contratadas, como lo son el salario mínimo, el seguro social, vacaciones pagas y otros que fueron ampliamente abordados en la categoría de condiciones laborales. Este apartado analizó las repercusiones que se presentan en el autoconcepto de cada profesional al ejercer en la labor de "docente sombra". Igualmente, es necesario tomar en cuenta que

estos profesionales en pedagogía contaron con una educación y preparación para la atención de un grupo de estudiantes. A pesar de esta formación, se enfrentan en el campo laboral al reto del desempleo por lo que recurren a estas alternativas laborales donde en lugar de la atención a un grupo de estudiantes, deben focalizarse únicamente en un niño o niña. Refiriéndose a este aspecto, DR5 mencionó que

no hay nada más lindo que tener su grupo, entonces ser asistente yo me pongo en el lugar de ellas y yo siento que es muy difícil, yo no sé si podría, porque tenés que ser realmente una sombra y estás dando alma, vida y corazón por algo que pasas muchas veces desapercibida (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Este tipo de visión hacia el puesto de "docente sombra" provoca que quienes se desempeñan en esta labor se sientan menospreciados, generando una desestimación a nivel profesional, tal y como lo expresó DS6 "es un poco contradictorio porque muchas veces uno se siente menospreciado que no es tratado de la misma forma, pero al mismo tiempo te dicen que bárbara, lo que estás haciendo es admirable" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). Es decir, esto indica que las docentes de primaria reciben de manera positiva el apoyo que generan las "docentes sombra", viéndolas, en algunos casos como indispensables en su dinámica de trabajo, sin embargo, las "docentes sombra" no se sienten en una condición de igualdad con sus compañeras de trabajo directas.

Otra de las desventajas que surgieron con mayor frecuencia es la dependencia que puede generar la "docente sombra", tanto para el estudiante como para la institución (docentes de primaria, dirección y personal administrativo).

Inicialmente, a la hora de analizar la dependencia que puede generarse a raíz del apoyo por parte de un "docente sombra", es necesario tomar en cuenta que estos docentes acompañan a los estudiantes en sus materias académicas y especiales. Promediando los horarios de las instituciones estudiadas en esta investigación, podría calcularse que estos estudiantes en condición de discapacidad intelectual pasan hasta siete horas diarias acompañadas por un mismo docente. Esto genera diversos tipos de dependencia por parte de los estudiantes, desde la

dependencia para realizar actividades académicas, trasladarse, desempeñarse en habilidades adaptativas e inclusive a nivel de autoridad.

En cuanto a esta dependencia, DR11 mencionó que "en algunos casos se vuelven niñeras de los estudiantes, de forma que, en lugar de ayudarles a evolucionar, generan vínculos tan fuertes y crean una necesidad en los estudiantes" (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018). Esto es además confirmado por PF1 quien aseguró que "es bastante complicado porque crea una dependencia muy grande, porque él se acostumbró a tener alguien a la par que le decía: tenés que hacer esto, que lo felicitaba cuando hacía algo bien, que estaba ahí pendiente" (comunicación personal, 27 de septiembre, 2018).

La "docente sombra" se convierte en una figura indispensable para el o la estudiante en condición de discapacidad intelectual. En lugar de ser un apoyo que pueda facilitar estrategias y posteriormente desvanecerse conforme el o la estudiante adquiera las habilidades requeridas, es un apoyo que cada vez es más indispensable para el desarrollo funcional del estudiantado en el sistema educativo. Tal y como lo menciona Arnaiz (1997) el profesor de apoyo se ha convertido en una barrera humana, al ser el principal profesor y a veces el único del estudiante, aún estando a tiempo completo en una clase, como lo es en el caso específico de los "docentes sombra".

Finalmente, dentro de las desventajas del uso del apoyo de una "docente sombra" se identificó el desapego al enfoque actual de atención a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Si bien existe una categoría específica que amplía la relación del puesto de "docente sombra" con la educación inclusiva, aquí se sintetizaron las opiniones de las participantes, que consideraron esto como una afectación directa.

Desapego al enfoque actual. Dentro de la información recolectada por medio de las entrevistas, existe una contradicción sobre la relación entre la inclusión y el apoyo de un "docente sombra". Muchas de las docentes de primaria entrevistadas señalan que este tipo de apoyo contradice la inclusión (teórica), sin embargo, la misma no podría darse sin ellas. Por ejemplo, DR11 al ser cuestionada sobre este tema mencionó que "en este momento sí. Porque prefiero tener a los chicos con discapacidad recibiendo una educación digna y buena, aunque eso incluya una docente sombra" (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018). Es decir, las "docentes sombra" representan una reparación empírica utilizada por los

centros privados, para tapar las fugas que presenta el sistema en la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Por otro lado, DS4 reafirmó esta desconexión que existe entre el puesto de docente sombra y el modelo actual de atención a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de la siguiente forma

Tal vez que lo que estoy haciendo no está tan encaminado hacia las nuevas líneas de acción, sino que me están enseñando una cosa que son las nuevas líneas de acción, ser más inclusivo, que en el planeamiento esté incluido el niño y por el otro lado yo no estoy haciendo eso ni estoy pudiendo aplicarlo (comunicación personal, 29 de setiembre, 2018).

Para finalizar, muchas de estas desventajas descritas durante esta categoría radican según las participantes en el mismo nombre que caracteriza el puesto. El denominar a un docente como sombra conlleva una connotación negativa, que influye en la forma en que estos profesionales son vistos dentro de la institución donde laboran. DS3 hizo énfasis en la desventaja que este nombre puede significar, por lo que afirma que "es un título que en primera instancia debe de cambiarse. Esa ha sido mi posición siempre, a mí no me digan docente sombra porque yo no soy ninguna sombra" (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018). Esto además de ser una desventaja señalada por las entrevistadas, es a su vez una de las principales motivaciones que se utilizaron para seleccionar el presente tema de investigación.

El criterio de las investigadoras fue que se desconoce si la división de responsabilidades entre ambos tipos de profesional es la necesaria para lograr la educación inclusiva deseada por la institución, debido a la gran cantidad de factores, variantes e interrogantes que giran en torno al puesto de "docente sombra".

Relación Profesional "Docente Sombra" y Docente de Primaria

Esta categoría consiste en describir la dinámica profesional existente entre la "docente sombra" y las docentes de primaria con quienes labora, mencionando sus estrategias de coordinación, experiencias pasadas, el apoyo que la DS representa para el o la docente de primaria y el estudiantado, las ventajas laborales

que esta relación brinda y las diferencias que existen entre ambos puestos de trabajo.

Experiencia con “docente sombra”. Primeramente, a través de las entrevistas se reveló que el puesto de “docente sombra” existe hace alrededor de una década, y aunque ha cambiado la nomenclatura para describirlo, en las distintas instituciones educativas y los paradigmas sociales y pedagógicos utilizados en el país, las funciones no dejan de ser las mismas. DS3, por ejemplo, comentó haber trabajado en el Instituto Dr. Jaim Weizman como docente sombra hace diez o doce años, sin embargo “en ese tiempo no tenía el nombre de docente sombra, se llamaba tutora. Era exactamente el mismo puesto” (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018).

Por otra parte, DR1, DR6, DR7 y DR11 afirmaron haber trabajado con un mínimo de 2 “docentes sombra” cada una, mientras que DR2 admitió haber tenido la experiencia de trabajar con alrededor de 5 profesionales de este tipo (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). Lo anterior se vio reflejado, de igual forma, en el aporte de la docente DR5 quien aseguró haber trabajado con un mínimo de 15 “docentes sombra” (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). Con esta información, se evidenció en las diferentes entrevistas realizadas, que el puesto en cuestión es o ha sido ejercido de manera frecuente y desde hace un tiempo atrás en los centros educativos privados. Esto quiere decir que hay oferta laboral en esta área, y que, si se contrapone con lo analizado anteriormente, no se le ha informado a las y los profesionales el conocimiento de este puesto de manera formal y tampoco si debería o no ejercerse de esta manera.

Dinámica de trabajo. Por otra parte, se pudo evidenciar por medio de las entrevistas la dinámica de trabajo entre ambos profesionales, las “docentes sombra” y las docentes de primaria. Se recalcó la importancia de tener claridad sobre las responsabilidades que tiene cada docente durante el desarrollo de las lecciones, tal y como lo indicó DR4 quien aportó que la figura de autoridad no fue en ningún momento un tema problemático, ya que los límites fueron correctamente establecidos en la relación laboral y la dinámica de aula (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). Esto es reforzado por Hernández (2015), quien indica que una característica fundamental en el trabajo de una docente de primaria con la “docente sombra” es evitar percibirla como una rival en el proceso educativo, ya sea por su forma de adecuar las instrucciones o los contenidos del currículum, lo cual puede

evitarse al tener claridad en los roles que se deben asumir dentro del aula. Asimismo, DR5 en la figura 8 (Anexo 10) reforzó esta percepción relatando que

Ella está dedicada a este chico con una condición, pero muchas veces si ella ya ha terminado con algo y alguno está pegado y ella me ve que estoy demasiado atarantada con otro, ella me apoya y a mí me da mucha pena pero yo acepto (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

De igual manera, fue importante aclarar que en ocasiones la "docente sombra" es percibida como una asistente de la docente de primaria. Así lo comentó DR10 en la figura 8 (Anexo 10) al mencionar que "La docente sombra viene a ser una asistente para mí, para los estudiantes que la requieren" (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018). Se pudo observar que DR3 en esta misma figura (Anexo 10) estuvo de acuerdo con lo anterior al comentar que "la docente sombra debería ser más bien una asistente de la teacher y la teacher debería poder hacer los planes y entre las dos encargarse del grupo" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). En concordancia con esto, DR12 relacionó esta percepción con la preparación de las lecciones al expresar que es "una asistente mía de clase, porque al final de la historia ella no trabajaba los planeamientos para hacerlos ella con él, ella no adecuaba el planeamiento" (comunicación personal, 25 de setiembre, 2018). Resultó importante indicar que el trabajo de la "docente sombra" debería ser, en la medida de lo posible, producto de la coordinación que se da con los y las docentes de primaria del estudiantado (equipo de investigadoras, comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Asimismo, se pudo destacar que aunque la docente de primaria no haya estado de acuerdo con la posición en la que se ha encontrado la "docente sombra" como asistente, esa ha sido la realidad que ha observado, como fue el caso de DR6 la cual también indicó "pero las que yo he visto más es como la asistente de la teacher, es como la secretaria, que le cuida el grupo, le hace las cosas y me dejan al que tiene necesidad aparte" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Por esta razón y fundamentándose con lo que se ha analizado en la categoría anterior, es que se puede inferir que además de que el o la "docente sombra" genera una cierta dependencia en el estudiantado en condición de discapacidad intelectual,

también se genera una dependencia por parte de la institución educativa hacia la figura de este o esta profesional.

Al consultar a las docentes sobre la necesidad de contar con una "docente sombra" para llevar a cabo un proceso inclusivo, la mayoría las califica como indispensables para el proceso. Esto se evidencia con lo que DR4 aseguró, "yo sí lo siento súper súper necesario en una clase, sino no podría desde mi punto de vista haber una inclusión como la que se está planteando" (comunicación personal, 2 de setiembre, 2018). Esta posición es además reforzada por las docentes sombras, al mencionar que la dinámica de las lecciones no logra fluir con normalidad en caso de que ellas se ausenten. Refiriéndose a esto DS6 comunicó que "yo solo he faltado una vez y para S. fue un caos, me dijo "qué voy a hacer" y al final del día yo le pregunté que cómo le había ido y me dijo que fue un desastre" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Si a esto se le suman las funciones que han sido delegadas al "docente sombra", no es solo su presencia en el aula lo que es indispensable para las docentes de primaria, sino también el trabajo que realizan. Esto fue descrito por DR3 al decir que la "docente sombra" "no tiene principales funciones, las tiene todas porque realmente ellas son las que modifican el planeamiento, las que lo aplican, las que les hacen las hojas de trabajo, en realidad ellas son como la maestra personal de los estudiantes" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Tras este proceso, se infiere que las docentes de primaria aseguran ser las responsables de la clase, sin embargo, las responsabilidades del estudiante en condición de discapacidad intelectual le corresponden a la "docente sombra". En algunos casos, como mencionó DR11, al decir "me aconsejaba en el desarrollo de las pruebas específicas" (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018), existe trabajo colaborativo para generar los apoyos educativos y además se pone en evidencia que las y los "docentes sombra" promueven estrategias y brindan aportes importantes que antes las y los docentes de primaria no conocían acerca del aprendizaje universal. Sin embargo, depende de la persona docente con la que se esté trabajando ya que se puede ejemplificar con lo que DS2 menciona, "yo hago todo, desde la asistencia hasta la participación en clase" (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018). Este caso se repite según lo comentado por DS3 al afirmar que "básicamente encargarme de todo el proceso" (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018).

Ventajas para docente de primaria. Aunado a esta dependencia institucional, se pudo demostrar que las y los "docente sombra" realmente son una figura de apoyo hacia la labor que cumplen las y los docentes de primaria. Tomando como punto de partida el criterio brindado por las personas entrevistadas, se destacó que la "docente sombra" es considerada un apoyo importante para la docente de primaria, tanto en la división de responsabilidades en el aula, como en el conocimiento de estrategias didácticas y técnicas de manejo de la disciplina. Como fue mencionado por DR10 en la figura 8 (Anexo 10), la "docente sombra" ayuda a repartirse la carga laboral de un grupo de varios y varias estudiantes (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018). Asimismo, DR11 en la misma figura (Anexo 10) explicó de forma más detallada

Me ayuda al desarrollo de la clase para con el estudiante sin embargo nunca dejó de ser yo la que lleva el desarrollo de la lección y etc. Si me ayudan con otros estudiantes que muestran alguna dificultad, pero siempre enfocándose más en el estudiante con el que ellas trabajan (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018).

Inclusive es importante mencionar el aporte que realizó DR4 en la figura 9 (Anexo 11) con respecto a este punto, al indicar que ella "fue mi apoyo y aprendí mucho, para mí fue un año donde aprendí más de lo que enseñé" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). DR3 también confirmó el aporte que ha recibido por parte de los y las "docentes sombra", en las ocasiones que ha requerido ayuda para enfrentar situaciones específicas de conductas inadecuadas (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). De la misma forma, según lo afirmó DR10, se consideró que la presencia de la "docente sombra" dentro del aula significa un aporte importante que conlleva una responsabilidad aún mayor (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018). Inclusive, en el caso de DR4 (figura 8, Anexo 10), se indicó que "En mi caso también el que fuera mi maestra, el que me enseñara a mí para ir creciendo y aprendiendo en esa área" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Otra de las ventajas que el trabajo con la "docente sombra" brinda a las docentes de primaria, fue la evidencia de que la persona "docente sombra" es percibida como especialista en el campo del trabajo con estudiantes en condición

de discapacidad intelectual, como lo mencionó DR8 "si uno no es especialista en el área por más que yo tenga años de estar en el medio di no estudié eso verdad" (figura 9, comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). DR11, coincidió con este aspecto al comentar "para mí es de mucha ayuda para obtener consejo de un especialista de forma constante, además ayuda también a otros estudiantes en el aula, da consejos, orienta, etc" (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018). En cuanto a esta especialización en el campo, se pudo observar que en ciertas ocasiones ocurría simplemente por experiencia y no por la preparación a nivel universitaria en dicho tema, ya que como se analizó en la primera categoría, algunas de las personas que trabajaban como "docentes sombra" no eran específicamente docentes de Educación Especial, sino que se habían especializado en otras áreas que no necesariamente tenían relación con la misma.

Por otro lado, DR5 en la figura 9 (Anexo 11) mencionó la importancia de trabajar con una "docente sombra" para así asegurarse de que el estudiantado obtiene un aprendizaje significativo, indicando que "Para mí es una seguridad, una gran seguridad, porque para mí sería muy feo que pasaran por uno y no aprendieran nada" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). DR2 en la misma figura (Anexo 11) evidenció también la relevancia del trabajo en equipo entre la docente de primaria y la "docente sombra", comentando que "Hay una comunicación constante con la maestra sombra, para que estemos en el mismo nivel, entendiéndonos" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). Se analizó entonces que la "docente sombra" debe desarrollar una serie de características, dentro de las cuales se encuentra el trabajo en equipo para el proceso de planeación y la toma de decisiones dentro del aula (Hernández, 2015).

A manera de resumen, esta información obtenida demostró el gran aporte que le brindan las "docentes sombra" a las docentes de primaria en cuanto a conocimiento de diversos aspectos que las docentes de primaria no dominan o no conocen del todo en muchos de los casos, por lo que la "docente sombra" viene a enriquecer la dinámica del aula. No obstante, se pudo evidenciar que, a pesar de que esta situación es una realidad en las aulas como lo mencionaron las docentes de primaria, las "docentes sombra" son contratadas por una familia (o, en algunos casos, por la institución) para trabajar con un o una estudiante solamente, por lo que no forma parte de sus labores asumir responsabilidades dentro del aula que se relacionen a otros u otras estudiantes.

Falta de participación en toma de decisiones. Ahora bien, dejando de lado el apoyo que las "docentes sombra" brindan al personal docente y al estudiantado, se pudo obtener una serie de desventajas que se identificaron durante el análisis de los diferentes métodos de recolección de información. Una de las que tiene concordancia con la relación profesional entre el o la "docente sombra" y el o la docente de primaria fue la falta de participación en la toma de decisiones. La percepción de tener una baja influencia en las decisiones que se toman con respecto al estudiantado en condición de discapacidad intelectual se da tanto en docentes de primaria como en "docentes sombra".

Por parte de las docentes de primaria, DR3 mencionó que "a veces yo quisiera tener más el control de qué es lo que el estudiante está aprendiendo. Yo quisiera que fuera yo la que decidiera cuáles contenidos van a ir y cuáles no" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). Es decir, en este caso la docente de primaria ha delegado el proceso de aprendizaje del estudiante a la "docente sombra" que carece de control o injerencia sobre la adecuación significativa que se está aplicando. Adicional a esto, DR5 citó en su participación "uno se siente mal, porque las que llegan a conocer realmente al niño son las teachers sombra, entonces yo sí me siento mal y trato de ser siempre yo la que revisa los exámenes de él y todo eso" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). Esto refleja un rol pasivo que las docentes de primaria asumen con respecto a sus estudiantes en condición de discapacidad intelectual, donde no son partícipes del proceso. Si bien se pudo destacar a través de la información recopilada, las docentes de primaria envían su planeamiento general para ser modificado y desempeñan labores de evaluación. Sin embargo, el proceso de motivación, enseñanza y aprendizaje de los contenidos adaptados recae sobre la persona "docente sombra", aun cuando se evidencia que en ciertas ocasiones el o la docente de primaria quiere ser quien lleva la batuta en cuanto a su estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Dentro de esta misma línea, también se refleja lo percibido por los "docentes sombra", quienes a su vez se sienten excluidos de la toma de decisiones con relación al estudiante con el que laboran. DS10 participó en este asunto afirmando que

También el no poder tomar decisiones importantes en cuanto al currículo del alumno, o tener que ajustarse a un sistema que no del

todo sea inclusivo, también jugar con las barreras de aprendizaje que tenga el alumno o las barreras a nivel educativo o social que pueda tener (comunicación personal, 29 de octubre, 2018).

Estos resultados reflejan que al existir ambigüedad en cuanto a las funciones del "docente sombra" dentro del aula, así como diferencias considerables entre una institución y otra, la toma de decisiones con respecto al estudiante en condición de discapacidad intelectual se fracciona. Por el contrario, a la hora de tomar decisiones con respecto a la adecuación significativa que se aplica, debería ser el equipo interdisciplinario, en conjunto, quien tome las decisiones y vele porque tanto docentes de primaria como "docentes sombra" participen de manera conjunta en la ejecución del plan de acción seleccionado.

Diferencias entre "docente sombra" y docente de primaria. Sin embargo, en ciertas ocasiones este trabajo en conjunto entre ambas figuras resulta quebrantado debido a diferencias tanto a nivel personal como a nivel profesional entre las y los "docentes sombra" y las y los docentes de primaria. Relacionado a este aspecto anteriormente mencionado, pudo observarse una síntesis de los hallazgos en donde se mencionan principalmente la falta a acuerdos establecidos y las dificultades en la comunicación como las fuentes principales de conflictos en la dinámica diaria dentro del aula.

Desde la perspectiva de las docentes de primaria, DR6 expresó que la "docente sombra" más allá de ser un apoyo para su estudiante, ha significado una carga de trabajo adicional para ella al tener que estar pendiente de sus labores, textualmente indica

yo vengo y le digo "esto es lo que vamos a hacer en la semana" y a veces me dicen "ay ti es que no la modifiqué" entonces para qué se los estoy dando si además tengo que estar detrás de ella, aparte he visto un momento en el que todo el mundo se asustó, porque hubo más bien un retroceso (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Es decir, al no respetar los acuerdos en cuanto a la adaptación de planeamiento y materiales, la docente de primaria más allá de sentir un beneficio

por el apoyo recibido observa un retroceso en el proceso de aprendizaje de su estudiante. Cabe mencionar que en las diversas entrevistas las docentes de primaria hacen énfasis en las diferencias que perciben entre un "docente sombra" y otro. Es decir, que se puede asumir a través de lo anterior, que la dinámica funcional de trabajo depende de la personalidad que tenga quien se desempeña en esta labor.

De igual manera, el estar durante toda la jornada educativa con un solo estudiante llega a ser demandante a nivel de creatividad, ya que es necesario buscar diferentes formas de transmitir los contenidos a un solo niño o niña. Así mismo, deben buscarse diferentes estrategias para lograr una inclusión social con su grupo de pares. No obstante, se dejan de lado otras habilidades que pone en práctica el o la docente de primaria, como el manejo de grupo o la programación grupal de actividades. Ante sus compañeras, docentes de primaria, las "docentes sombra" no presentan la misma cantidad de responsabilidades, por lo que parecieran reflejar las entrevistas que no las ven como iguales dentro del aula, sino como docentes asistentes, tal y como se había mencionado anteriormente y que se ilustra en la respuesta de DS3 que menciona

porque yo lo que siempre veo es que las ven como una ayudita que llega a asistir, pero ya como profesionales graduadas en un área específica, son profesionales en su campo, lo que quiere decir que están tratando esta profesión fuera de su verdadero sentido, la están desvalorizando porque las contratan como una asistente (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018).

Refiriéndose a este mismo aspecto, pero desde la perspectiva de los docentes sombra, DS11 mencionó que "consideran que uno es como la docente personal por lo que hacerlas parte del proceso y que asuman sus responsabilidades en algunos casos es complejo" (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018). Es decir, la delegación del proceso sobre la "docente sombra" es mal vista desde su perspectiva, ya que ellas consideran que dentro de sus funciones el pilar principal es el apoyo. Esto significa ser un refuerzo que llega a enriquecer el accionar de la docente de primaria, quien tiene a cargo el proceso de aprendizaje de todos sus estudiantes, incluyendo el de su estudiante en condición de discapacidad

intelectual. Lo anterior se complementa con lo estipulado por el equipo investigador en el proceso de confesiones, donde se afirma que

en muchos de los casos los y las docentes regulares se desentienden del estudiantado que cuenta con el servicio de docente sombra, confiando que la totalidad de responsabilidades sobre el o la estudiante son asumidas por él o ella. Esto ocasiona que el o la docente regular no conozca realmente al estudiante, por lo que puede ocasionar conflictos a la hora de trabajar con él y evaluar (equipo investigador, comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Más allá de la delegación de responsabilidades mencionada anteriormente, quienes laboran como "docentes sombra" también afirman que existe un factor actitudinal que genera roces dentro de la dinámica laboral. Dentro de este aspecto DS1 indicó que "lo que pasa es que eso genera roce con las docentes de educación especial porque nos metemos en el rol de dar órdenes a docentes regulares en cuanto a adecuaciones y a ellas no les gusta" (DS1, comunicación personal, 29 de agosto, 2018). Aquí se refleja una dinámica disfuncional en el trabajo colaborativo dentro del aula, lo que genera una lucha de poder que lejos de beneficiar al estudiantado en condición de discapacidad intelectual, dificulta la puesta en práctica de las adaptaciones que requiere.

Montero (2011) menciona que el lograr llevar a cabo procesos de manera conjunta por medio del trabajo colaborativo, depende de la actitud y disposición de las personas involucradas, en este caso las docentes de primaria y las "docentes sombra". Esto quiere decir que se requiere un cambio en la actitud por parte de ambas partes. Las "docentes sombra" deberían funcionar como un apoyo para el docente primaria, retroalimentando su proceso de enseñanza, evitando dar órdenes o caer en críticas destructivas que puedan provocar que el docente de primaria se sienta atacado. Así mismo, las docentes de primaria deberían recibir el apoyo que aportan las "docentes sombra" a su dinámica de trabajo, aprovechando las recomendaciones y presentando una apertura hacia el trabajo conjunto que trae beneficios para todos los estudiantes del grupo.

Padres y Madres de Familia o Encargados

En el presente análisis, se engloban dentro de la categoría de padres y madres de familia o encargados del estudiantado, las expectativas que estos presentan con respecto a la labor de la DS, los procesos de comunicación que se dan en la relación laboral y los desacuerdos que existen entre ellos y la institución con respecto al manejo del estudiante.

Relación interpersonal. De acuerdo con lo evidenciado en las entrevistas realizadas, las madres de familia, las docentes de primaria y las "docentes sombra" mantienen una relación interpersonal activa. Además, se identificó que la relación existente, especialmente entre las "docente sombra" y las madres de familia es constante y de suma importancia. DR12 mencionó en un comunicado personal (25 de setiembre, 2018) que "ella trabaja para la familia del chiquito...", por lo que se evidenció que las "docentes sombra" son contratadas por la familia del estudiantado, y así se confirmó la relación laboral que existe entre ambas partes.

Lo mencionado con anterioridad justificó el hecho de que las "docentes sombra" entrevistadas mantienen una relación positiva con la familia, no solo para procurar el bienestar del estudiantado en condición de discapacidad, sino también como parte de su trabajo. DS6 indicó que "estos padres son muy atentos, son comprensivos y están dispuestos siempre a tomar los comentarios que uno les da para el beneficio de los chicos" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). Asimismo, DS3 mencionó que "los papas son muy receptivos y positivos ante el trabajo que uno realiza. Sobre todo, hacen caso a todo, si uno les da recomendaciones ellos lo acatan" (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018). Sin embargo, estas relaciones no son siempre positivas, como lo comentó DS9 en la figura 11 (Anexo 13) y donde rescató que la relación con el padre de familia no es asertiva ya que éste no toma en consideración su opinión cuando se reúne con otros profesionales.

Comunicación: barreras y vías. Las docentes de primaria indicaron que, al tener una buena comunicación con las familias, se beneficia el desempeño del estudiante en el aula. Por ejemplo, DR7 mencionó: "ella tenía mucha cercanía con los padres de familia, por lo que comunicaba como venía el estudiante" (comunicación personal, 11 de setiembre, 2018). "La comunicación verbal se refiere al lenguaje. A través del lenguaje expresamos nuestros pensamientos y sentimientos a los demás" (Zupiria, 2000, p.11). La comunicación es importante

especialmente cuando se trabaja con estudiantes en condición de discapacidad. DR9 rescató que debe existir "una comunicación hiper-mega fluida con el hogar" (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018).

Se lograron evidenciar varios medios de comunicación que fueron utilizados entre las "docentes sombra" y los padres y madres de familia. Entre estos se mencionaron: las libretas de comunicaciones, correos electrónicos y vía teléfono, ya sea por mensajes o llamada. En la figura 10 (Anexo 12) se pudo evidenciar lo rescatado por las entrevistadas. Por ejemplo, DS7 indicó "Yo les tengo que comunicar todo. Tareas, exámenes, progreso" (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018). DS11 mencionó

con ellos, converso de manera diaria sobre el día de trabajo, qué acciones o recomendaciones pueden ser oportunas en el proceso del estudiante, así como también ellos me comparten cosas que les ha funcionado en aspectos sensoriales o de aprendizaje (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018).

Sin embargo, las docentes de primaria entrevistadas mencionaron que muchas veces esta relación entre padres y madres de familia y "docentes sombra" se percibe como una barrera en la comunicación entre ellas mismas y las familias. Respecto a esto Gasperin (2005) menciona que

el propósito de la comunicación es vincular, establecer "puentes" entre las personas o grupos humanos; sin embargo, este objetivo no siempre se logra. La razón de por qué la comunicación no logra su objetivo no es la "falta de comunicación". Comunicación siempre hay; lo que existe son fallas u obstáculos para la misma. Por ello no se logra el establecimiento de vínculos entre las personas (p. 95).

Se evidenció, mediante las entrevistas, que se les da más responsabilidad a las "docente sombra" que a las propias docentes de primaria del estudiantado en condición de discapacidad. DR3 mencionó como se le da mayor responsabilidad porque están más en contacto con las familias que sus docentes de primaria. DR5 indicó que los y las "docentes sombra" son un puente entre los padres de familia y

la institución educativa. DR5 reveló "yo con la mamá de estos chicos no hablo tanto, porque la teacher sombra se habla con ella todo el santo día, entonces yo delego mucho eso" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Por otra parte, se comprobó que los y las "docentes sombra" sienten la responsabilidad de comunicar asuntos importantes a los padres y madres por los motivos de la contratación. DS10 indicó

tal vez los avances o los retos que presenta el alumno no necesariamente son comunicados por los docentes o por la misma escuela. Entonces sí es muy importante que los padres, que son obviamente los que contratan el servicio directamente, son aquellos quienes deben darse cuenta primero (comunicación personal, 29 de octubre, 2018).

Esto dio a entender a las investigadoras que, en algunos casos, los y las docentes de primaria no comunican asuntos relacionados con el estudiantado, debido a que las "docentes sombra" usualmente se comunican directo con los padres y madres por medios que facilitan la comunicación entre ellos, y de esta manera las docentes de primaria delegan esta función.

Desacuerdos familia – institución. Como se mencionó en el marco teórico de la presente investigación, las familias de los niños o las niñas tienen dentro de sus obligaciones el deber de la educación del menor. Estos deben de procurar las mejores condiciones educativas, buscando que estas logren satisfacer las necesidades del estudiantado. Así mismo se establece que las familias tienen la responsabilidad de responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas, según se cita en el Código de Familia (1974), analizado en los referentes teóricos.

Se evidenció, según las entrevistas realizadas, que los padres y madres de familia sí cumplen con lo estipulado en la ley. Se infirió a través de lo conversado con ellos que el hecho de buscar a el o la "docente sombra" es una respuesta a la obligación de procurar el bienestar último del estudiantado dentro del sistema educativo. Es decir, el puesto del o de la "docente sombra" surge al existir una necesidad educativa por parte del estudiantado en condición de discapacidad intelectual y la búsqueda por parte de la familia de ofrecer a sus hijos e hijas las mejores condiciones educativas, satisfaciendo las necesidades que estos

requieran. Las madres de familia indicaron que también, como parte de la *relación y contratación* que se da con las "docentes sombra", tienen expectativas con respecto al trabajo desempeñado, así como metas y sueños que desean que sus hijos e hijas logren cumplir como parte de su escolarización. Ellos buscaron las mejores condiciones para que la educación que recibiera el estudiantado en condición de discapacidad fuera satisfactoria. PF1 mencionó "las escuelas todas deberían de tener obligatoriamente un equipo de educación especial, una maestra de educación especial, una psicopedagoga, una terapeuta de lenguaje..." (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018). Según la Ley Fundamental de Educación (1957), se menciona en el artículo 22 que

El sistema de educación costarricense asegurará al educando, mediante la coordinación de las labores dentro de los establecimientos de enseñanza:

- a) Un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole en la elección de sus planes de estudios y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social;
- b) Un servicio social que facilite el conocimiento de sus condiciones familiares y sociales y que permita la extensión de la labor de la escuela al hogar y a la comunidad; y
- b) Un servicio de atención de su salud (p. 5).

Así mismo, en la ley mencionada, en el capítulo IV sobre la Educación Especial, estipula que "La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente" (p. 6). De todo lo anterior se infirió que los padres y madres de familia están en lo correcto al solicitar dichos servicios a la institución educativa. Esto con el fin de ayudar al estudiantado a sobrellevar el proceso educativo de una mejor manera, así como se acuerda en la ley.

Sin embargo, en algunas situaciones las expectativas que los padres y madres de familia tienen sobre el estudiantado en condición de discapacidad

intelectual o las propias docentes, pueden no ser reales. En este argumento, los padres y madres de familia esperan más de lo que realmente los y las docentes pueden dar. Esto se pudo evidenciar con lo que DS2 indicó

es complicado, porque ellos esperan que nosotros seamos más que una docente para ellos. Como uno tiene mucho tiempo entonces esperan que uno les resuelva el mundo más allá de las horas de trabajo, de las cosas que uno pueda o no controlar (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018).

A su vez, DS2 indicó que "ellos son muy exigentes y se dejan manipular por el estudiante, entonces los papás exigen mucho y esperan mucho..." (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018). Esto puede, según infirieron las investigadoras, afectar la labor que realiza la docente y por ende el rendimiento del estudiantado.

Tras lo conversado, se rescató que los y las "docentes sombra" son un apoyo no solo para el o la estudiante en condición de discapacidad, sino que también para los padres y madres de familia. Así como se indicó en las entrevistas realizadas, "Ella inclusive confía tanto que nos pide formas para resolver asuntos en casa" (DS6, comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). De igual forma, se comentó que "Los padres no me ven a mi como una persona independiente, sino como parte del sistema" (DS3, comunicación personal, 12 de setiembre, 2018). Se evidenció que los padres y madres de familia buscan en el o la "docente sombra" una persona que les de consejos y recomendaciones con respecto a asuntos no solo académicos sino también en temas referentes a la vida en el hogar, como lo son hábitos de higiene, habilidades adaptativas, entre otros.

Se evidenció que, mientras algunas de estas relaciones comunicativas entre el o la "docente sombra" y los padres y madres de familia son positivas, otras no. Sin embargo, se infirió que de igual manera son importantes para llevar a cabo el proceso educativo de una mejor manera, en vista de la ausencia de apoyos, centrándose siempre en el pilar fundamental, el bienestar del estudiantado. Sin embargo, es importante reiterar que esto es responsabilidad de las instituciones educativas.

Se pudo destacar a partir de las entrevistas realizadas, que las docentes de primaria no mantienen esta misma comunicación con los padres y madres, y que es

necesario establecerla y mejorarla ya que, al final, estos son los encargados del estudiantado con respecto a la institución educativa.

Condiciones Laborales

Para efectos de esta investigación consistió en definir cuáles son los beneficios y deberes laborales que presentan o presentaban las y los "docente sombra" dentro de una institución educativa privada y cuáles son las responsabilidades que las y los patronos debieran de tener con sus empleados. Así mismo, esta categoría buscó describir el motivo y proceso de contratación de un o una profesional en esta área, tomando en cuenta aspectos como la existencia de un contrato formal, la forma de pago y el horario o jornada laboral que deben cumplir.

Proceso de contratación. De acuerdo con la información recopilada, se evidenció que, en la mayoría de los casos, el servicio de "docente sombra" se venía adquiriendo de una manera externa a la institución y eran las familias quienes buscaban a la o el profesional para que acompañara a la persona en condición de discapacidad en su proceso educativo, pese a ser la institución la que solicita el uso de dicho recurso.

Lo anterior fue confirmado por algunas de las personas entrevistadas; una de las "docentes sombra", bajo el alias de DS8, afirmó que la contratación se realizaba a través de "la familia de la niña. Siempre así, o sea el año pasado igual, la familia fue la que me entrevistó, la que me contrató, la que me paga, todo. Igual este año" (comunicación personal, 24 de setiembre, 2018). Por otro lado, DS1 evidenció que "fue una contratación externa por parte de los padres de familia" (comunicación personal, 29 de agosto, 2018) y que en este caso la institución no tuvo mayor participación en el proceso de contratación. Así como en el caso de DS9, donde se mostró que la contratación la realizaban "los papás, la familia. La escuela no tiene nada que ver" (comunicación personal, 30 de setiembre, 2018).

Sin embargo, al menos en uno de los centros educativos en los que estaban inmersas las poblaciones participantes de la investigación, esta modalidad de contratación tuvo una transformación reciente y ahora la contratación la realiza directamente la institución educativa; lo que se pudo evidenciar en lo expuesto por PF3, quien afirmó que "en el 2018 cambió la modalidad, antes era un contrato directamente con nosotros por servicios profesionales, pero ya este año pasó a ser algo del colegio, el colegio lo asume" (comunicación personal, 19 de octubre, 2018).

Se pudo observar que, en los años anteriores se contaba con el mismo proceso de contratación que se describió previamente. No obstante, esta situación se modificó hace poco tiempo en relación con el momento de la investigación, tomando en cuenta que al menos toda la población de "docentes sombra" entrevistada en este centro educativo vivió una modificación dentro del criterio temporal de selección para participar en la entrevista, es decir, laborar como "docente sombra" en los últimos dos años. En el año que se realizan las entrevistas estaban comenzando a experimentar dicha modificación. Esto se puede corroborar con lo que menciona PF2 en su entrevista, en donde afirmó que "la escuela, en el caso de nosotros la escuela" (comunicación personal, 18 de octubre, 2018), dando a entender que el centro educativo era quien se había encargado de la contratación de la "docente sombra". Así como en el caso de DS5 que mencionó que "me entrevistó la de educación especial y ella me contrató" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Contrato laboral. En cuanto a la existencia de un contrato laboral, PF1 y PF2 afirmaron que existe un contrato escrito formal. En el caso de PF1 el contrato fue directamente con la familia que requiere los servicios y la institución, en este caso, no tuvo influencia a nivel laboral de la persona contratada. En el caso de PF2, el contrato se realizó directamente con la institución y estos son los encargados de brindarle todas las garantías laborales a la persona contratada. Por otro lado, con la figura 12 (Anexo 14) también se pudo hacer evidencia de que hay una desinformación en cuanto a la existencia o no de un contrato laboral, ya que como mencionó PF2 "Creo que no, con nosotros personalmente no, no sé si la escuela lo habrá hecho" (comunicación personal, 18 de octubre, 2018) y PF4 "No sé si se realizó un contrato laboral, no contrato laboral no" (comunicación personal, 24 de octubre, 2018), se demuestra una respuesta de carácter dubitativo pero que a la vez puso en evidencia la inexistencia de dicho contrato, o que al menos no se les informó a las familias acerca del mismo.

Con esta información, las investigadoras pudieron evidenciar que existe una variabilidad en el proceso de contratación de un o una profesional que se encargue de llevar a cabo la labor de "docente sombra", y que depende de la institución educativa privada o de la manera en que se haya contratado al profesional, en donde en algunos casos puede existir un contrato laboral escrito y firmado y en otros casos no. Sin embargo, independientemente de lo anterior, la figura del "docente

sombra" sigue rigiendo las funciones que se le otorgan según cada institución educativa y en ocasiones según las indicaciones que brinden los padres o madres de familia.

Motivo de la contratación. Por otro lado, se indagó acerca del motivo por el cual el personal docente o administrativo o bien las familias necesitaban contratar los servicios de un o una "docente sombra" para acompañar el proceso educativo del estudiantado en condición de discapacidad intelectual. En el caso de las familias, PF1 puso en evidencia que "lo tomamos considerando que era la única opción que teníamos, porque en ningún lado lo querían aceptar y en algún lado tenía que estudiar" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018). Al igual que PF1, se puede observar en la figura 12 (Anexo 14) de la red de motivo de la contratación, que PF4 también afirmó que la escuela le pidió como requisito adquirir el servicio de "docente sombra", financiado por las familias.

Como se mencionó en el marco teórico de esta investigación y según lo que se expone en la ley 7600 (1996) toda persona con discapacidad tiene el derecho a que se le brinde una educación apta para su desarrollo en cualquier ámbito educativo, sea este a nivel público o privado, y por ende no podrán ser excluidas de dicha actividad. De igual manera, esta ley indica que "las instituciones públicas y las privadas de servicio público deberán proveer, a las personas con discapacidad, los servicios de apoyo y las ayudas técnicas requeridos para garantizar el ejercicio de sus derechos y deberes" (Ley 7600, 1996, p.12). En contraste con la información obtenida a través de las entrevistas, se pudo destacar que existen algunas instituciones educativas, de carácter privado, que están incumpliendo la ley al exigir a las familias que sean ellas quienes consigan a el o la "docente sombra" que fungirá como un apoyo para el estudiantado y deberá hacerse cargo del proceso de enseñanza del mismo, y que si esta figura no existiese el estudiantado no podría asistir a dichos centros educativos, lo que permite inferir que la institución no brinda los apoyos requeridos.

Por otro lado, para PF2 y PF3 el motivo de contratar a un o una "docente sombra" recaía sobre la preocupación de que sus hijos o hijas estuvieran rezagados en cuanto a los contenidos que debían aprender en clase, sabiendo que este profesional sería una herramienta para solventar ese aspecto, lo anterior se puede evidenciar en la red que se muestra en la figura 12 (Anexo 14). Como se expuso en los referentes teóricos de la presente investigación, el rol que cumple la familia de

la persona en condición de discapacidad intelectual es fundamental para el desarrollo óptimo de la misma. Así como lo explica Núñez (2003), quien comenta sobre los conflictos a los que se enfrentan dichas familias a la hora de buscar las mejores opciones para brindarle una educación integral a sus hijos o hijas, "Los conflictos no surgen a nivel familiar como consecuencia directa de la discapacidad, sino en función de las posibilidades de la familia de implementar o no recursos para adaptarse a esta situación" (p. 142). Esto lleva a pensar que la familia, si bien es el ente encargado de satisfacer las necesidades de la persona en condición de discapacidad, a veces se encuentra dependiendo totalmente de si cuentan con los recursos necesarios para poder mitigar esas necesidades. Es decir, en estos casos en donde la organización de los centros educativos privados no brinda a esta población el recurso de un o una "docente sombra" dentro de sus servicios regulares, dependería de si los familiares pudiesen costearla o no.

Se demostró que en general los padres y madres de familia optaron por adquirir el servicio de "docente sombra" para brindarle una mejor educación a sus hijos o hijas, a quienes les solicitaron un apoyo adicional que la escuela por sí sola no les ofrecía, sabiendo que por ley es obligación del centro educativo brindarles las herramientas necesarias, así como lo es el ofrecerles un entorno con las condiciones óptimas que permitan solventar las necesidades educativas que presenta la persona en condición de discapacidad intelectual. Lo anterior se puede analizar a la luz de un caso judicial que se llevó a cabo en el año 2017, en donde un niño con Síndrome de Down y su familia ganaron un recurso de amparo por discriminación en un centro educativo ubicado en la provincia de Cartago. Según el artículo publicado en AMPrensa, a los familiares se les exigía la adquisición del servicio de "docente sombra". Allí, le dijeron que, como requisito para admitir al estudiante en el centro educativo, su familia debe costear el pago de un especialista en educación especial, quien sirva de "educador sombra" en beneficio del amparado.

Ante esto, la base del recurso fue que el tutelado cuenta con el derecho de recibir una educación inclusiva, donde la institución ofrezca los servicios de apoyo necesarios para su adecuado

desempeño, idea que fue respaldada por la Sala Constitucional y que, por ello, fue declarado con lugar (AMPrensa, 2017, párr. 3 y 4).

Dentro de las entrevistas se pudieron identificar casos similares al anterior, en donde si bien no existe una demanda de por medio, se denota el incumplimiento al derecho a la educación y a que se le brinden los recursos necesarios al estudiantado en condición de discapacidad intelectual para que así pueda desarrollarse de manera integral dentro de un centro educativo privado.

Pago. Con respecto a la forma de pago y la procedencia de los fondos para financiar el servicio de "docente sombra", se evidenció que la remuneración de los servicios efectuados por la "docente sombra" difieren entre familias e instituciones, esto reflejando la falta de un perfil generalizado que regula este trámite. Ejemplificando una de las modalidades de pago, PF2 mencionó

En el caso de Arandú, por lo menos nosotros, pagamos hasta el gasto administrativo (esto se trata de un rubro de treinta mil colones en el que ellos son los que se encargan de asegurarlo y asumen el riesgo legal, cualquier cosa que el profesor vaya a hacer, ellos lo asumen y por eso te cobran mensualmente treinta mil colones) que genere el profesor, cosa que es de lo que más me molesta (comunicación personal, 18 de octubre, 2018).

En este caso particular se identificó una incomodidad por el gasto extra que debe ser cubierto por los encargados del estudiante en condición de discapacidad intelectual y no por la institución. Dentro de esta institución privada los costos que deben asumir los padres y madres de familia son de la mensualidad regular, el salario de la "docente sombra" y los 30 mil colones mencionados anteriormente para los gastos administrativos.

Por otro lado, se pudo analizar según lo mencionado por PF3 (comunicación personal, 19 de octubre, 2018) que los padres y madres de familia aceptan las condiciones de pagar un rubro extra con el fin de que sus hijos sean aceptados en la institución y no en otro tipo de servicios. Con respecto a esta disconformidad, PF4 (comunicación personal, 24 de octubre, 2018) mencionó que según la Ley 7600 deben de aceptar al estudiante, pero nadie se hace responsable. Esto se reafirma

con lo mencionado por el equipo investigador en el proceso de confesiones, al afirmar que "en el caso de las familias, deben asumir la totalidad de los gastos para obtener ese servicio, ya que los centros educativos no pagan el mismo, sino que lo solicitan como condición para aceptar al o a la estudiante" (comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Esto refleja que este tipo de centros educativos no presentan las condiciones para brindar los apoyos que necesitan los estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Esto delega la responsabilidad de proporcionar las condiciones a las familias de estos estudiantes, en caso de que decidan optar por una educación a nivel privado.

Estos estudiantes atraviesan parcialmente el proceso de admisión, sin embargo, las familias deben proporcionar los apoyos requeridos. Esto podría analizarse como un condicionamiento de matrícula que se le impone a estos estudiantes, debido a su condición de discapacidad. Es decir, el proceder de las instituciones contraviene con lo dictado por el derecho a la educación, tal y como lo mencionó PF3 (comunicación personal, 19 de octubre, 2018), al comentar que nadie se hace responsable, ya que existen ciertas condiciones para que el estudiante sea o no "aceptado".

Dentro de la información analizada podría percibirse como excluyente el pago del servicio de "docente sombra" por parte de los padres y madres, sobre todo al tratarse de unas escuelas que se identifican por contar con un programa inclusivo. En este aspecto PF1 coincidió al afirmar que "yo no considero que sea correcto que los padres cubran los costos de la docente sombra, yo considero que debería de ponerla la escuela porque ella tiene un patrón, pero dos autoridades diferentes" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018).

Existió una disconformidad por parte de los padres y madres de familia debido a la duplicidad de autoridades, ya que la parte económica es manejada por la familia y la parte académica por la institución, esto mencionado por PF1 durante su comunicación personal. Así mismo, se observó resistencia por parte de los padres y madres de familia ante la disposición de las instituciones de cobrar un rubro extra por el servicio de "docente sombra", ya que lo interpretaron como excluyente.

Según comenta PF4 "mientras uno pueda, es como si S. tuviera gemelo, son dos mensualidades" (comunicación personal, 14 de octubre, 2018). Esto lleva a

analizar la necesidad de estas familias de contar con un ingreso económico alto que les permita cubrir los gastos necesarios. Tomando en cuenta esto, podría asumirse que se excluye a una cantidad de estudiantes en condición de discapacidad, que sus familiares quisieran optar por una educación privada, pero no pueden costear esta inversión, que implica aproximadamente el doble que en un estudiante sin condición de discapacidad.

Por otro lado, en algunos de los casos analizados, se encontró la existencia de una relación de intermediación por parte de la institución entre la familia y la "docente sombra". Tal y como lo indica PF3 al decir que "la escuela se hace cargo de tramitar los pagos" (comunicación personal, 19 de octubre, 2018). En este mismo ítem, DS2 confirma que "a mí la Pana [institución educativa] me deposita, pero lo pagan los papás de mi estudiante" (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018), así como DS4 quien señala que "el que responde por mi salario es la institución, sin embargo, es un extra que le cobran a los papás" (comunicación personal, 29 de setiembre, 2018).

Por otro lado, es necesario observar a su vez la perspectiva de la institución privada ante la contratación de un "docente sombra". Se podría analizar que el costo del salario de una docente de primaria cuenta con el respaldo de un grupo de entre 10-20 estudiantes. Sin embargo, a una institución privada se le dificulta financiar una maestra que dedicará el total de su tiempo a la atención de un estudiante. En ocasiones la presencia de una asistente de grupo depende de la cantidad de estudiantes matriculados, con lo que se observa una relación directa entre los ingresos y la capacidad de contratación. Esto ante un análisis meramente de rentabilidad, pareciera ser insostenible para cualquier institución privada.

Muchos de los casos analizados reflejan una dinámica de pago compartida entre la familia y la institución. No hay claridad congruente entre las entrevistadas con respecto al porcentaje que le corresponde a cada una de las partes. Por ejemplo, DS5 menciona que "la mitad lo paga Arandú y la mitad los padres" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018), pero DS7 cita que "parte de mi salario lo pagan los papás y la otra parte la paga la escuela" (comunicación personal, 20 de setiembre, 2018).

Dentro de las 11 entrevistadas que laboran como "docente sombra", únicamente DS7 mencionó que el pago de su salario le corresponde en su totalidad a la institución. Ella aclara que esto se realiza de esta manera por el único motivo

de que en años anteriores había trabajado en otro puesto en la misma escuela (comunicación personal, 20, setiembre, 2018).

Concluyendo con el análisis de los resultados obtenidos correspondientes a la forma de pago, se evidenció la diferencia que existe entre cada caso, variando inclusive dentro de una misma institución educativa, como en el caso de una de las instituciones investigadas, donde hay quienes reciben pago directo por parte de las familias, compartido entre ambos o completamente institucional. La comunicación y claridad en el proceso de pago se percibió como indispensable, dándose de la mano del proceso de contratación y expectativas tanto de la familia como de la institución. Tras el análisis, se infiere que el pago debería ser proporcionado por la institución ya que es parte de los apoyos que un estudiante requiere y por ende deben de ser facilitado por la institución en la que el o la estudiante está matriculado.

El pago de estos docentes conlleva una serie de consecuencias en su dinámica de trabajo. Sus salarios además de ser bajos no cuentan con el control de ninguna instancia y son únicamente aceptados o rechazados por quienes establecen la relación laboral. Al no contar con un salario mínimo o un método de pago formal, las "docentes sombra" llegan a interpretar estos intercambios como procesos informales, lo que a su parecer le resta valor a su posición profesional, tal y como lo mencionó DS1 al decir "Creo que me enfocaría en la parte económica porque hubo momentos en los que me quedaban debiendo dinero y para mí era muy desestimante. Yo soy una profesional como un médico, se le paga la consulta" (comunicación personal, 29 de agosto, 2018). Si bien el Ministerio de Trabajo es la entidad principal a la que recurren los asalariados al presentarse anomalías de este tipo, al tratarse de contrataciones informales, que inclusive en ocasiones no cuentan con un contrato laboral, esto deja a los "docentes sombra" en una posición de vulnerabilidad, en la cual dependen en todos los aspectos del accionar de la familia para la que laboran.

Garantías laborales. Una vez expuestas las modalidades de pago y las características del proceso de contratación, fue necesario analizar las garantías laborales que respaldan a las "docentes sombra" participantes en la investigación. Por medio de la información recopilada, se demostró que existen dos centros educativos que sí brindaban todas las garantías laborales que un patrono le debe otorgar a un trabajador. Sin embargo, en uno de ellos esto se dio hasta el año 2018, ya que en los años anteriores el o la profesional de "docente sombra" trabajaba bajo

el nombre de servicios profesionales por medio de un contrato familiar. Esto se pudo verificar con lo que DS5 expone en su entrevista, al mencionar que "el primer año igual los papás me pagaban el aguinaldo y las vacaciones, pero en ese momento dependía de si ellos querían. Antes tenía el seguro voluntario por aparte, pero ya este año tenemos de todo" (DS5, comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). DS6 también mencionó que tiene "todos los beneficios en este momento, como somos parte de la planilla tenemos vacaciones pagadas, aguinaldo, incluso se nos rebajan las mismas cargas sociales que las demás profesoras, magisterio nacional, régimen de invalidez y muerte, todo eso se nos rebaja" (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018).

Hay un conjunto de docentes en la actualidad que sí cuentan con lo que se exige a nivel nacional en materia de garantías laborales. Esta afirmación se puede justificar con lo estipulado en el artículo 153 del Código de Trabajo, en donde se menciona que "Todo trabajador tiene derecho a vacaciones anuales remuneradas, cuyo mínimo se fija en dos semanas por cada cincuenta semanas de labores continuas, al servicio de un mismo patrono" (1943, p. 45) y en el artículo 193 del mismo Código, que plantea que "Todo patrono, sea persona de Derecho Público o de Derecho Privado, está obligado a asegurar a sus trabajadores contra riesgos del trabajo, por medio del Instituto Nacional de Seguros" (1943, p. 51).

Por otro lado, existen tres instituciones educativas, en donde laboran o laboraban las personas entrevistadas, que incumplían con los deberes laborales que como patronos deben seguir. Esto fue confirmado por DS8 que afirmó que "cero. No ninguno. O sea, yo creo que, si yo les dijera, talvez me hubieran asegurado pero digamos así como que lo ofrecieran, no. O sea, ni aguinaldo ni nada de eso, no. Ni vacaciones pagadas. Solo el salario" (comunicación personal, 24 de setiembre, 2018). Es decir, hay una falta de garantías sociales y laborales que por ley deberían de brindarse al estar trabajando dentro de una institución educativa, cumpliendo el horario estipulado de la misma y las funciones que se le otorgan.

Esta situación se puede contrastar con lo que las normas laborales del país establecen, donde para el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (s.f.), un contrato de trabajo por servicios profesionales difiere a un contrato de trabajo como tal, esto por la falta de subordinación con respecto a la persona trabajadora y la persona empleadora. Esto quiere decir que, aunque la persona trabajadora realice una prestación personal de su servicio y cuente con un salario o una remuneración, esta

no está obligada a acatar órdenes de quien contrató su servicio y tampoco tendría sanciones disciplinarias. Las personas contratadas bajo los servicios profesionales no necesariamente deben de contar con las garantías laborales que se exigen por ley, siempre y cuando no exista la subordinación; que en el caso de estas personas sí existía esa relación y se pudo corroborar con los aportes obtenidos de las entrevistas y con el análisis de otras categorías.

Horario. Por otro lado, también se encontraron variables en el horario de quienes laboran como “docentes sombra” en las instituciones estudiadas, con respecto al resto del cuerpo docente. En cuanto a este aspecto, se observó que 7 de 11 “docentes sombra” entrevistadas cumplen o han cumplido con el horario laboral completo, es decir, que sus horarios consisten o consistieron en permanecer en la institución educativa con la persona durante la totalidad de la jornada lectiva. En promedio, permanecen entre 6 y 7 horas diarias con el estudiantado que tienen a cargo, como se vio reflejado en las respuestas de algunas docentes. De las 4 “docentes sombra” restantes, se obtuvo información variada. Por un lado, DS1 describió su horario de trabajo indicando que “el primer año y medio iba todos los días desde las 7 de la mañana al medio día más o menos. Ya después fue pausándose un poco porque ya los chicos me ocupaban un poco menos” (comunicación personal, 28 de agosto, 2018). Lo anterior hace referencia a un desvanecimiento progresivo de los apoyos facilitados por la “docente sombra”, acción considerada por Monseco (2019), como una de las tareas que implica este puesto laboral.

La misma dinámica de trabajo se vio descrita en las respuestas de DS10 y PF3. Sin embargo, se observó que los horarios no varían únicamente para evitar la dependencia del estudiante hacia la “docente sombra”. Según explicó DS11, ella no cumple con la jornada completa de trabajo debido a que se busca que el estudiante reciba más lecciones especiales que lecciones de idiomas y por lo tanto se reduce la necesidad de su presencia según el horario institucional de clases para el nivel y grupo al que asiste la persona (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018).

Según analizó el grupo investigador, la flexibilidad de horario laboral clasifica como un aspecto positivo del puesto de “docente sombra”. No únicamente para la profesional, sino también para el estudiantado que tiene a cargo, ya que de esa forma el niño o la niña tiene la oportunidad de desenvolverse de manera independiente y poner en práctica las herramientas adquiridas para socializar y

aprender (comunicación personal, 27 de octubre, 2018). Es importante destacar que, al ser estos y estas profesionales contratados por los padres y madres de familia, como se ilustra en la figura 12 (Anexo 14), los ingresos mensuales no suelen ser altos. Por esta razón, al no trabajar tiempo completo, estos ingresos descienden aún más.

La variabilidad que se da a la hora de establecer una modalidad de horario correspondiente al puesto de "docente sombra", responde en parte a la falta de un perfil profesional que defina y unifique sus funciones, responsabilidades y derechos. Este perfil aún no ha sido construido, las funciones no están claras y por lo tanto los horarios varían, no según las características de los estudiantes, sino el criterio del centro educativo.

Relación "docente sombra" – institución. Finalmente, dentro de este apartado de condiciones laborales, se analizó el accionar institucional con respecto a la labor que desempeñan las "docentes sombra" entrevistadas. Las instituciones privadas participantes en la investigación recurren al apoyo por medio de una "docente sombra" para atender las necesidades de los y las estudiantes en condición de discapacidad intelectual dentro del sistema educativo. No obstante, este recurso es financiado parcialmente o en su totalidad por parte de los padres y madres de familia, por lo que la relación que mantiene este "docente sombra" difiere al resto de sus colegas educadores dentro de la institución. Desde su proceso de contratación y pago, los y las "docentes sombra" cuentan con una dinámica laboral particular, razón por la cual en este apartado se describió ampliamente esta relación específica que sostienen con su entorno laboral inmediato.

Sentido de pertenencia. Inicialmente se analizó el sentido de pertenencia que presentan los y las "docentes sombra" dentro de la institución que laboran o que laboraron. Ante esto se generaron aspectos específicos que reflejaron una falta de este sentido en su ambiente laboral. Inicialmente, se analizó el acceso al espacio físico en comparación a los otros docentes, donde DS9 menciona en la figura 13 (Anexo 15) que anteriormente podía hacer uso de

un salón especial que era solo para los profesores entonces uno se sentía como parte de, y en eso, unos profesores se quejaron, entonces ya no podíamos ni dejar las cosas ahí, ni calentar la comida en la parte

de los profesores, entonces ya yo me dejé de sentir como parte de (comunicación personal, 30 de setiembre, 2018).

Esto marca una diferenciación clara entre los docentes de primaria, docentes asistentes y los que en este caso laboran como "docentes sombra". En esta misma línea, DS6 en su participación indica dentro de las sugerencias el contar con un espacio físico de trabajo, ya que solo contaba con un pequeño escritorio a la par del de su estudiante, en el cual debía mantener sus pertenencias personales y todos los materiales adaptados para el estudiante en condición de discapacidad intelectual (comunicación personal, 21 de setiembre, 2018). En contraste a esta información, DS2 mencionó "yo soy mi propia jefa, dentro de mi propia oficina" (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018), reflejando así que cuenta con los materiales y el acceso necesario al espacio físico para desempeñar sus labores.

Dentro del mismo análisis sobre la falta de pertenencia institucional, también se identificaron las diferencias que se presentan en cuanto a las responsabilidades administrativas dentro de la institución. Las profesionales que laboran o han laborado como "docentes sombra" mencionan que, al no formar parte del cuerpo oficial de docentes contratados por la institución, cuentan con responsabilidades diferenciadas. Refiriéndose a este aspecto DS8 indicó

no participo de las reuniones, no participo de cosas de la institución en sí. Digamos los miércoles tienen una reunión, digamos los chicos salen a las 12 y ellos se quedan hasta las 4:30, yo no tengo que participar de eso digamos, no soy parte de, como del "staff" del colegio (comunicación personal, 24 de setiembre, 2018).

Esta falta de participación en actividades externas al salón de clases, además de generar una falta de pertenencia, también afectan las relaciones entre docentes y la comunicación necesaria para la organización de las lecciones, tal y como se observa en la respuesta de DS5 en la figura 13 (Anexo 15), quien mencionó que "había una distinción muy notoria, entonces pasaban cosas y a veces las teachers sabían y cero comunicación con nosotras" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). En otro de los casos analizados, a pesar de existir una participación en estas actividades, la vinculación que se hacía con el resto del

personal en dichas reuniones difería del resto, como lo menciona DS2 en la figura 13 (Anexo 15) que "lo que teníamos que hacer era completamente a parte de los que el resto de la institución estaba haciendo" (comunicación personal, 10 de setiembre, 2018). En contraste con estas entrevistas, DS11 mencionó, como parte de sus respuestas, que dentro de su ambiente laboral "siempre se ha buscado que se mantenga una buena relación como con cualquier docente de su equipo" (comunicación personal, 5 de noviembre, 2018). No obstante, se identificaron 11 citas que señalan que las "docentes sombra" mantienen o han mantenido un desapego o falta de pertenencia hacia la institución, en contraste con 4 citas que reflejaron que pertenecen o han pertenecido al igual que cualquier otro docente del personal.

Aspecto fundamental de esta contrastación se basó en lo mencionado por PF1 en la figura 13 (Anexo 15) al decir que "al ser la docente sombra una persona que no es pagada por la escuela, entonces quedaba un vacío" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018), es decir el "docente sombra" se enfrenta a una dualidad en las figuras de autoridad a las cuales responde su puesto. Esto además de afectar el sentido de pertenencia, también genera otras dificultades que fueron abordadas a lo largo de este análisis de resultados, como la falta de participación en la toma de decisiones e inclusive los roces entre "docentes sombra" y docentes de primaria.

Jerarquía institucional. También se analizó la jerarquía institucional y la ubicación del o la "docente sombra" dentro de la misma. En esta se codificaron 24 citas, dentro de las cuales "docentes sombra", docentes de primaria y padres y madres de familia se refirieron a la organización de las instituciones privadas y la posición que ocupan las "docentes sombra". Las docentes de primaria que trabajan dentro de las escuelas privadas analizadas en esta investigación deben rendir cuentas de su trabajo ante un director académico, quien es el encargado de supervisar su labor y dar las indicaciones correspondientes al trabajo con los y las estudiantes. No obstante, en el caso de las "docentes sombra" no existe una claridad de la posición que ocupan y a quién específicamente deben reportar sus labores, al director, a la docente de primaria a cargo del grupo o a los familiares. Esta ambigüedad sobre el lugar que ocupan dentro de la jerarquía institucional genera una falta de pertenencia institucional como se mencionó anteriormente.

Las "docentes sombras" que participaron en el proceso de entrevistas describen que la supervisión de su trabajo se encuentra a cargo de una supervisora departamental. En tres de las instituciones participantes, son estas supervisoras quienes practican bajo el cargo de educadora especial de la escuela. Tal y como mencionó DS4 "mi jefa directa es la educadora especial" (comunicación personal, 29 de setiembre, 2018), así como DR4 quien comentó que todo es "manejado por la docente sombra, pero ella reportando a una supervisión" (comunicación personal, 2 de setiembre, 2018). Esta institución a la que hacen referencia cuenta únicamente con una educadora especial para la atención de todos los estudiantes con adecuación significativa. La mayor fuente de información de esta docente, son las docentes sombra quienes le transfieren toda la retroalimentación sobre el trabajo con los y las estudiantes, sin embargo, ella no tiene contacto directo con ellos. Debido a este manejo se presentan desacuerdos en las adecuaciones, tal como expresó DR4 al decir "me atrevería a decir que a veces no cuadraban las maneras de pensar" (comunicación personal, 2 de setiembre, 2018). Si bien es cierto, las instituciones privadas cuentan con la libertad de organización, el contar con un servicio de apoyo completo podría llegar a evitar o prevenir algunas de las dificultades descritas en este apartado de relación entre el "docente sombra" y la institución.

Expectativas de la institución. Finalmente, dentro de esta relación laboral, cabe mencionar aspectos relacionados a las expectativas de la institución hacia el puesto de "docente sombra". Si bien es cierto, en la mayoría de los casos no es la institución quien contrata directamente al docente, en la dinámica diaria hay un gran número de actividades que la institución espera que sean cumplidas. En este caso se incluyó dentro del concepto de institución, las expectativas presentadas tanto por las docentes de primaria como por los directores y supervisores de la institución.

Uno de los principales aspectos mencionados durante las entrevistas en esta área de análisis fue la designación de funciones ajenas a su cargo a quienes laboran como "docentes sombra", tal y como se expuso en la confesión grupal por parte del equipo investigador, al decir que "es común ver que el o la docente sombra debe asumir funciones que no son necesariamente parte del puesto" (equipo investigador, comunicación personal, 27 de octubre, 2018). Una de las entrevistadas mencionó que "a veces las teachers se abusan, algunas, como

ponerlo a hacer a uno cosas de tijeritas o asistente, como que se les olvida el propósito por el que uno está ahí" (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018).

Si bien dentro de esta categoría no se busca profundizar en la dinámica de trabajo que hay entre la docente de primaria y quien labora como "docente sombra" en su aula, es necesario mencionar como esta confusión de labores puede llegar a modificar las condiciones laborales del profesional. Con respecto a este aspecto, también existe una gran disconformidad por parte de los padres y madres de familia. Al pagar ellos específicamente por los servicios del "docente sombra" les resulta contradictorio que también realice actividades de apoyo para el resto del grupo. PF1 indicó que "la misma escuela se aprovechaba de la docente sombra y la ponía a ayudarlo a otros chiquitos, entonces son cosas que uno se entera después y que no está bien" (comunicación personal, 27 de septiembre, 2018). Es aquí donde se reflejó nuevamente que, esta disputa de poder entre los encargados y la institución sobre los servicios ofrecidos por el o la "docente sombra", interviene directamente en las labores que se dan dentro del aula.

Apoyos Educativos en la Educación Privada

Esta categoría hizo referencia al motivo de la elección del sistema educativo privado por parte de los padres y madres de familia, así como los servicios que ofrecen dichos centros educativos dentro de sus instalaciones, ya sean servicios ofrecidos por profesionales externos o por el personal interno, el costo de estos y los requisitos de matrícula establecidos por la institución.

Educación privada. El surgimiento de las escuelas de carácter privado no es un evento reciente, González como se citó en (Valverde, 2015) revela que "En Costa Rica, desde antes de 1950 se habían desarrollado algunas escuelas comerciales privadas, para 1970 estos establecimientos llegaron a sumar 50" (p. 46). Sin embargo, es importante recordar que estos centros educativos, a pesar de contar con reglamentos internos, currículo ampliado y en algunos casos influencias del extranjero, no dejan de funcionar bajo la guía del MEP. La educación privada al igual que la pública, como se indica en la Constitución Política de la República (1949) "merecerá estímulo del Estado, en la forma que indique la ley" (p. 18). Si bien es cierto, cabe destacar que la presencia de estos incentivos públicos en instituciones de carácter privado no siempre se ve reflejada.

Motivo de la elección. Las familias están en total derecho de elegir entre centros educativos públicos y privados al pensar en la educación que desean para sus hijos. Lo anterior basándose en factores culturales, socioeconómicos, familiares y geográficos entre otros. Como se mencionó en el marco teórico de esta presente investigación, Molina y Palmer (2003) indicaron que las escuelas privadas responden al derecho de los ciudadanos de poder elegir el tipo de educación que prefieran y que más se ajuste a sus necesidades, tanto económicas, como físicas y sociales. De manera que la presencia o ausencia de servicios de apoyo o terapias brindadas por la institución también forma parte de estos criterios al momento de inclinarse por uno de los abundantes centros educativos públicos y privados de nuestro país. Valverde (2015) mostró que para el año 2005 existían en el país un total de 4007 instituciones públicas y 300 instituciones educativas privadas que atendían estudiantes de primaria. Para el año 2016, según el Departamento de Análisis Estadístico del MEP (2017) hubo 444,876 matrículas de estudiantes que cursaban la primaria a nivel nacional, de las cuales 37,562 eran en instituciones privadas. Esto representó el 8,5% de la población estudiantil escolarizada para ese momento. A su vez, para esa misma fecha, el 7,5% de las instituciones educativas eran totalmente privadas (Estado de la Nación, 2017, p. 137).

Según las entrevistas que se realizaron a la población participante mencionada, se evidenciaron los diferentes motivos por el cual cada familia eligió la educación privada como opción para sus hijos o hijas en condición de discapacidad intelectual. Madres de familia mencionaron la importancia de darle las mismas oportunidades de estudio que a sus demás hijos e hijas, como es el caso de PF1, "mis otros hijos estaban en educación privada y yo quería darle la misma oportunidad, no tiene que haber diferencia... Entonces realmente por esa razón fue que nosotros quisimos darle las mismas oportunidades que a los demás porque yo no tengo por qué hacer diferencia entre mis hijos" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018).

Además, PF1 reveló que experimentó el sistema educativo público y que no le benefició al estudiante "los 6 meses que lo llevé, retrocedió un año" (comunicación personal, 27 de setiembre, 2018). Por otro lado, PF2 indicó que el motivo principal, por el cual eligió este sistema educativo fue que "quería que aprendiera inglés y otras cosas que en el colegio público a veces no dan" (comunicación personal, 18 de octubre, 2018). Se evidenció según lo conversado con las madres de familia que

todas estas decisiones con respecto a la educación privada fueron totalmente libres y en busca de las mejores condiciones para el estudiantado, en donde la opción de una educación privada para ellas ofrece ciertos beneficios que no se ofrecen en la educación pública.

Las madres de familia también indicaron las ventajas, que presentaron los centros educativos privados, que las llevaron a tomar la decisión de escoger esa modalidad de educación. Estas se evidenciaron en la figura 15 (Anexo 17) de la red sacada del programa Atlas.ti 8.0 PF1, PF2 y PF4 mencionaron que se les brindan mejores oportunidades que en el sector público de la educación como lo es el aprender el idioma inglés, también indicaron que se le puede sacar mayor provecho a la educación, se les facilita el interactuar con otros estudiantes que presentan las mismas condiciones de discapacidad intelectual, reciben más estimulación y tiempo de asimilar los contenidos brindados, que, en otras instituciones, y a su vez mejor calidad de educación. Respecto a esto, PF3 mencionó "Me ofrece un sistema muy ordenado, un sistema muy constante, con poca rotación de personal, con programas muy sólidos, bilingües" (comunicación personal, 19 de octubre, 2018). Entre sus ventajas también se mencionó la inclusión. PF4 indicó que, para su familia, lo mejor es "la inclusión, que tiene su inglés y que se mezcla con otros niños, no solo con síndrome" (comunicación personal, 24 de octubre, 2018).

Por otra parte, se evidenció que los padres y madres de familia eligieron la educación que mejor les beneficiaba, no solo a ellos, sino que también a sus hijos o hijas en condición de discapacidad intelectual. Tomaron en consideración las ventajas y los requisitos, que esta educación privada demandaba, al inscribir al estudiantado en dicho sistema educativo, y buscaron siempre el bienestar y las mejores oportunidades que según su entorno económico, social y personal, demandaba.

Requisitos de la educación privada. Los padres y madres de familia indicaron también que la educación privada contó con requisitos de ingreso. Estos se entendieron como los requerimientos que les indicaron, a las familias de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, para ser admitidos dentro de la institución educativa privada, como, por ejemplo, el acompañamiento del o la "docente sombra". PF4 mencionó al responder a la pregunta ¿Cómo se tomó la decisión sobre el apoyo por parte de un o una "docente sombra" para su hijo(a)?, respondió "Ah bueno, porque la escuela te la pedía" (comunicación personal, 24 de

octubre, 2018). Se evidenció como las instituciones privadas utilizan este requerimiento con algunos de sus estudiantes. Por ejemplo, PF1 mencionó que se tomó la decisión "considerando que era la única opción que teníamos, porque en ningún lado lo querían aceptar y en algún lado tenía que estudiar" (comunicado personal, 27 de setiembre, 2018). Otros padres y madres de familia tomaron la decisión en conjunto con la institución al darse cuenta de que su hijo o hija necesitaba la ayuda más específica como es el caso de PF2 en donde se tomó la decisión "porque ya sentíamos que él se iba tal vez quedando atrás en el tiempo de reacción ante los temas o también de entendimiento, entonces tomamos la decisión de que iba a ser necesario una persona que le ayudara más directamente" (comunicación personal, 18 de octubre, 2018).

Como se sabe, el derecho a la educación se estableció en la Declaración de los Derechos Humanos. Cada país, a su vez, desarrolló políticas y planes personales para llevar a cabo dicho derecho. Esto hace que sea responsabilidad de cada uno ofrecer a la población estudiantil una educación de calidad, independientemente de las características personales de cada estudiante.

Con respecto a lo anterior, Costa Rica ha desarrollado acciones pertinentes para establecer fundamentos legales que permitan la igualdad de oportunidades, especialmente en aquellos estudiantes asociados a alguna condición de discapacidad. Debido a la aprobación de la Ley 7600, el centro educativo debe ofrecer los servicios y apoyos necesarios para atender la diversidad estudiantil y así satisfacer las necesidades respetando la individualidad de cada menor. Basándose en los referentes legales, las instituciones educativas privadas tienen por obligación que atender las necesidades educativas del estudiantado. Todo lo contrario, se considera ilegal. Sin embargo, dichas normas no siempre se cumplen como es esperado,

Son varias las instituciones educativas públicas y privadas que se niegan a recibir y atender dentro de sus aulas, a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Lo anterior pone en evidencia la falta de claridad que existe en muchos de los elementos involucrados en el proceso, en cuanto a la atención adecuada de las necesidades educativas especiales

asociadas a discapacidad intelectual y en cuanto a la existencia de una legislación específica que promueve la integración de estos estudiantes a las aulas regulares de primero y segundo ciclos de la Educación General Básica (Quijano, 2007, p. 152).

A pesar de ser la anterior una cita desactualizada, es de gran importancia en el modelo pedagógico que interesa actualmente, ya que su reflexión sigue vigente para la educación.

Apoyos educativos institucionales. Se evidenció que los centros educativos privados han construido organizaciones semejantes a los servicios de apoyo del sistema público, los cuales consisten en buscar que la educación sea integral sin importar las características del estudiantado, tal y como se mencionó en el marco teórico del presente trabajo. Sin embargo, los mismos no son ofrecidos por la institución en sí, o por lo menos no en su totalidad, como lo mencionaron algunas docentes en las entrevistas. Es decir que representan un gasto adicional para los padres y madres de familia quienes ya deben pagar una mensualidad por la educación de sus hijos, motivo por el cual fue criterio de las investigadoras el destacar que estos servicios, ofrecidos para aquellos y aquellas que los requieren, realmente apoyan únicamente a personas quienes estén en condición de costearlo para cubrir sus necesidades y no realmente a todas aquellas que necesiten del apoyo de manera inmediata.

Según lo rescatado en las entrevistas, se detectaron tres tipos distintos de apoyos educativos que brindan las instituciones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas en condición de discapacidad intelectual dentro de las escuelas. Tanto educadoras de primaria como "docentes sombra", señalaron que el centro educativo en el que laboran ofrece sus instalaciones para que profesionales externos, especializados particularmente en terapia de lenguaje, trabajen con los niños que así lo requieren. Sin embargo, este servicio no se encuentra incluido dentro de la mensualidad que pagan los padres y madres de familia por la educación de sus hijos e hijas, tal y como es descrito por DR10 y DS4 en la figura 14 (Anexo 16).

Por otro lado, se encontraron referencias, por parte de las docentes entrevistadas, acerca de un servicio conformado por un o una profesional en

psicología y otra persona formada en Educación Especial, como se especifica en las respuestas de DR1 y DR11 en la figura 14 (Anexo 16). DR3 describió como apoyo educativo institucional, a un grupo conformado por un psicólogo o psicóloga, una persona titulada en Educación Especial y un o una profesional en terapia de lenguaje (comunicación personal, 19 de setiembre, 2018). Un grupo similar es descrito por DR11, "contamos con un departamento de Servicios estudiantiles, el cual está conformado por un Psicólogo y una Educadora Especial" (comunicación personal, 22 de setiembre, 2018). De esta forma se detectó que el factor común entre los apoyos descritos por las distintas docentes radicaba en la presencia de un psicólogo o psicóloga dentro de la institución. La figura de terapeuta de lenguaje no fue contemplada por todas las personas entrevistadas, de la misma institución, de manera que fue criterio de las evaluadoras no contemplarlo como apoyo institucional en iguales condiciones que el servicio de psicología descrito. El recurso de una persona especializada en psicopedagogía fue mencionado por 5 distintas docentes, DR8, DS10, DS4, DS9, y DS11, según la figura 14 (Anexo 16). Sin embargo, tampoco se evidenció como un apoyo común dentro de la experiencia de las personas entrevistadas para efectos del presente trabajo de investigación.

Educación Inclusiva

Esta categoría consiste en describir la percepción y definición que tienen los y las docentes de primaria, padres y madres de familia o encargados y los y las "docente sombra" con respecto a la inclusión.

Percepción de la inclusión. Como se evidenció a lo largo del presente trabajo de investigación, la educación ha evolucionado significativamente con el pasar de los años y el modelo educativo actual que se busca, es uno que sea inclusivo para todos sin importar las características, condiciones o habilidades que el estudiantado presente. Como mencionó Arnaiz (1996) "La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo" (p. 5). "La inclusión es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación" (Valdespino y Lobera, 2010, p. 12). Los colegios que ya han logrado incluir estudiantes en condición de discapacidad dentro de sus rutinas e instalaciones, se han autodenominado colegios inclusivos.

Según lo reflejado en las entrevistas, esta "inclusión" recae sobre la labor de las personas profesionales contratadas como "docentes sombra", cuando es en

realidad responsabilidad de la institución, el brindar cualquier apoyo que requiera el estudiantado para desenvolverse dentro del centro educativo. Así es como se indica en la Ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la cual determina que las distintas instituciones educativas tienen como obligación que se "efectúen las adaptaciones necesarias y proporcionen los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo". (1996, p.12). Es importante rescatar que "la inclusión se define como un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, permitiéndoles acceder equitativamente al espacio de las oportunidades" (Meléndez, 2005, p.20).

DS4 en la figura 16 (Anexo 18) comentó que "la educación inclusiva es la que está abierta a todos sin importar sus habilidades o limitaciones". Dentro de lo que se refiere a la educación inclusiva, es importante analizar el lenguaje que utilizan las docentes entrevistadas para referirse a sus estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Por ejemplo, al observar la figura 16 (Anexo 18) DS7 se refiere a estos niños como "ellos" y DR4 los categoriza como "estos chicos". Esto evidenció que las docentes de primaria utilizan un lenguaje distinto al utilizado con el resto de los estudiantes, lo cual podría conllevar a una connotación excluyente.

Como se mencionó en el marco teórico de la presente investigación, la inclusión es un proceso integral y actitudinal por parte de todos, esto quiere decir que todas las partes están involucradas. DS8 comentó en la figura 16 (Anexo 18) que la inclusión se refiere a tener a todos los estudiantes en un solo lugar, dándoles a cada uno todo lo que necesiten. Ahora bien, ¿qué significa darle a cada estudiante lo que realmente requiere?, tenerlo en un aula no necesariamente responde a cada uno de sus requerimientos. Esto difiere de lo expresado por DS2 y DS4 en la misma figura, donde comentan que la inclusión es la apertura del planeamiento ante las posibilidades y habilidades de cada uno de los estudiantes. Cabe rescatar lo mencionado en el marco teórico, al decir que los y las docentes deben estar anuentes a la inclusión y a la participación del estudiantado, indiferentemente de las cualidades o condiciones que este tenga. Sin embargo, esto va a depender en gran parte a la actitud con la que el o la docente asuma esta responsabilidad. Valdespino y Lobera (2010) mencionan que, en función de una inclusión efectiva,

La promotora y el instructor deben aplicar este concepto en el aula y la escuela. El aula constituye un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre niños y promotora o instructor, en el que todos los participantes se benefician de la diversidad de ideas, gustos, intereses, habilidades y necesidades de todos, al igual que de la variedad de experiencias de aprendizaje que la promotora o el instructor utilizan para propiciar la autonomía y promover la creación de relaciones afectivas que favorecen un clima de trabajo estimulante (p. 12).

Se infiere que, si el o la "docente sombra" cumple dicho rol de instructor se percibe como inclusivo, sin embargo, al tratarse de un o una docente que trabaja solo específicamente para un estudiante, deja de ser inclusivo. Es por esto por lo que el equipo investigador deduce que para que se logre el modelo de la inclusión debe de ser el o la docente de primaria el promotor, para involucrar en su totalidad a la clase y así lograr su correcto funcionamiento.

Retos para la educación inclusiva. Otro tema importante que se reflejó en las entrevistas fue el comentar los retos que presenta la educación inclusiva. Existieron varias corrientes, con respecto a este tema, de las personas que participaron de la investigación. Comenzando por el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada individuo. DS3 y DS2 comentaron que por consecuencia de los procesos anteriores de educación existe un desfase, además al tener que ir al mismo ritmo que los compañeros se logran abarcar solo pinceladas de la materia.

Por otro lado, se evidenció la necesidad de coordinación y comunicación por parte de la "docente sombra" con la docente de primaria con el fin de que todas las partes conozcan qué aspectos se acomodan mejor a la necesidad de cada estudiante, siendo esto vital a la hora de hablar de educación inclusiva. DS10 expresó en la figura 17 (Anexo 19) que uno de los retos es justamente lo mencionado anteriormente, la poca comunicación de las partes, hablando específicamente del equipo interdisciplinario, ligándose con lo mencionado por DS11 y DS8.

Al referirse a los temas actitudinales en torno a la educación inclusiva, en la figura 17 (Anexo 19) DS4 mencionó que posiblemente es por miedo ya que como afirma DS1, las docentes de primaria reciben poca preparación al respecto. Esto lo reafirma el equipo investigador al mencionar la necesidad inmediata de capacitaciones que deben de tener tanto las y los docentes de primaria como las y los "docente sombra". Sin embargo, DS8 comentó "dicen, no tengo tiempo, tengo que planear para otros 20 chiquitos" (comunicación personal, 24 de setiembre, 2018), lo cual evidencia la manera en que la actitud influye en medio del proceso de inclusión de los estudiantes ya que cada uno de esos 20 estudiantes mencionado deberían de recibir un plan de acuerdo con sus necesidades, no depende de una discapacidad. Refiriéndose a esto, DS3 afirmó "ellos tienen una responsabilidad con ese estudiante y tienen que asumirla, pero claro es más fácil decir ya yo no me encargo, ahí lo atiende aquella" (comunicación personal, 12 de setiembre, 2018).

En cuanto a esta necesidad de la docente de primaria de empoderarse y asumir el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes asignados a su aula, DS9 comentó

los estudiantes con discapacidad intelectual pueden ser atendidos por las docentes regulares, mientras lo demás están trabajando, ella puede acercarse a la chiquita y dársela otra vez la explicación, o dársela a un nivel más bajo, digamos un nivel de tercer grado, que es lo que se está trabajando con ella. Se lo puede dar ella, o sea, no tengo que ser yo (comunicación personal, 30 de setiembre, 2018).

Lo mencionado anteriormente va de la mano con lo indicado por el equipo investigador en la técnica de confesiones, al establecer que "en muchos de los casos los y las docentes de primaria se desentienden del estudiantado que cuenta con el servicio de docente sombra, confiando que la totalidad de responsabilidades sobre el o la estudiante son asumidas por él o ella" (comunicación personal, 27 de octubre, 2018).

Finalmente, este análisis de la categoría correspondiente a la educación inclusiva, se evidenció la necesidad de comunicación entre todas las partes, así como la necesidad de que exista claridad de los roles de cada una de las personas involucradas, esto con el fin de lograr el desarrollo integral del o la estudiante. Desde

diferentes ámbitos y en especial desde el educativo, la Ley 7600, ha permitido legalizar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales a los diferentes ciclos de la Educación General Básica, de manera que sus necesidades sean atendidas en cualquier ciclo educativo (p. 151) sin embargo, la educación inclusiva como menciona Quijano (2007) va más allá de los tratados, convenciones, leyes, etc. Si bien es cierto, estas legitiman los derechos de las personas en condición de discapacidad. Sin embargo, lo que en realidad necesita la sociedad es un cambio de actitud en general hacia las personas que presentan características y habilidades diferentes.

Conclusiones

En el presente capítulo se sintetizan las principales conclusiones que surgieron del análisis, triangulación teórica de la información y los datos obtenidos por medio de las técnicas de recolección de información.

La descripción general del fenómeno en estudio da como resultado de la ausencia de un perfil de "docente sombra" que indique las funciones específicas que debería de cumplir una persona que labore en este puesto. A continuación, se definirán las conclusiones para cada uno de los objetivos desarrollados durante la investigación.

Objetivo 1 y 2

Del primer objetivo, "Caracterizar el rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual" y del segundo objetivo "Analizar la pertinencia del rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con respecto a la educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad intelectual", se concluyó lo siguiente:

- En el proceso de contratación de "docentes sombra" no existe un área de formación específica o grado académico que se considere como requisito para laborar en este puesto. No en todos los casos son docentes graduados o graduadas en Educación Especial; en esta investigación hubo personas contratadas que se formaron bajo las áreas de formación docente en I y II ciclo, Psicología, Orientación, Terapia de Lenguaje, Bachillerato en Inglés y Terapia Ocupacional. Asimismo, se evidenció una diversidad en los grados académicos, en donde se encontraron estudiantes universitarios, bachilleres, licenciados y máster. El equipo investigador pudo concluir que algunos de estos profesionales están sobrecalificados para asumir el puesto de "docente sombra", ya que cuentan con una formación profesional superior a la de un bachillerato universitario.
- Se concluyó que la contratación se da, en su mayoría, a nivel institucional. Sin embargo, el personal administrativo de la institución es meramente un intermediario entre padres y madres de familia y las y los "docentes

sombra", ya que las responsabilidades salariales de las personas que laboran como "docente sombra" son asumidas por los padres y madres de familia, así como un excedente por cargos administrativos adicionales y la mensualidad de la institución educativa del estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Esta dinámica de apoyo se vuelve elitista y excluyente, ya que no todas las familias pueden hacerse cargo del pago doble o a veces triple de educación por el estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Sin embargo, se concluyó que tampoco resulta un negocio rentable para las instituciones educativas privadas cubrir los gastos que corresponden a un o una "docente sombra" por cada estudiante en condición de discapacidad intelectual que se encuentre matriculado en ella.

- Existen algunos casos de personas que laboran como "docentes sombra" que sí reciben las garantías laborales que por ley los patronos deben otorgar a los trabajadores. Sin embargo, en estos casos específicos esas garantías son asumidas económicamente, como una inversión adicional, por los padres y madres de familia del o la estudiante en condición de discapacidad intelectual y no por la institución educativa, quien solamente se encarga de realizar el contrato. De igual manera, existen instituciones en donde no se brindan todas las garantías laborales que se exigen por ley, por lo que se refleja un incumplimiento de los códigos laborales establecidos a nivel nacional.
- Debido a la modalidad de contratación se genera una diferenciación con respecto al resto de docentes que laboran en el centro educativo. Al ser docentes pagados total o parcialmente por los padres y madres de familia presentan responsabilidades administrativas distintas, así como una variación en cuanto al acceso a los recursos institucionales. Por esta razón, las y los profesionales que laboran como "docentes sombra" perciben que no pertenecen al equipo institucional. Se concluyó que la ambivalencia que existe entre la definición y las funciones del puesto de "docente sombra" genera como consecuencia una dificultad para posicionar esta figura dentro de la jerarquía institucional. Es por lo que en algunas instituciones la percepción de la "docente sombra" se torna confusa. Aun así, a pesar de las diferencias en la contratación, los y las

“docentes sombra” deben cumplir con una jornada completa de trabajo al igual que el resto de los y las docentes del centro educativo. En algunos casos las jornadas de trabajo cambian conforme el o la estudiante adquiere independencia en el proceso educativo.

- En cuanto a la forma en que la información sobre el puesto es comunicada, muchas de las personas entrevistadas se enteraron del puesto de “docente sombra” de diferentes formas:
 - En el proceso de entrevista o una vez que ya fueron contratadas en la institución educativa.
 - Por medio de conversaciones informales.
 - Por medio de redes sociales, utilizando otra terminología como “docente de apoyo”.
 - Al ser sugerido por el centro educativo privado.

Se concluyó que ninguna de las formas anteriores corresponde a un conocimiento formal del puesto de “docente sombra”, como se podría dar, por ejemplo, durante la formación universitaria de los y las profesionales.

- Otro foco de atención es que el puesto de “docente sombra” surge por varias razones: existe una necesidad educativa por parte del estudiantado en condición de discapacidad intelectual que la institución no logra solventar por sí sola; la institución educativa privada exige el servicio de “docente sombra” a las familias o personas encargadas como un requisito de matrícula; los padres y madres de familia buscan ofrecer a sus hijos e hijas las mejores condiciones educativas.
- Muchas instituciones se proyectan como centros educativos inclusivos, pero al ver la realidad, los mismos solicitan a las familias costear a estos profesionales con el fin de admitir al estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Por esta razón, las familias al querer brindarles a sus hijos e hijas una educación de calidad, deciden asumir esta responsabilidad que por ley le corresponde a la institución educativa.
- Dentro de las funciones de “docente sombra” se concluyó que esta figura brinda un apoyo general a las y los docentes de primaria que interactúan con el estudiantado, tanto en temas académicos como conductuales. En ocasiones se comete el error de que se toma en cuenta como una niñera del estudiantado o como una asistente de aula de la docente de primaria,

a pesar de que ese no es su trabajo. Sin embargo, esto sucede ya que no existe un lineamiento específico que dicte las funciones que un o una "docente sombra" debe cumplir y llega a variar de institución en institución. A su vez, existe una percepción diferente de las funciones que ejerce el o la "docente sombra" entre padres y madres de familia y docentes de primaria. Se concluyó que una de las funciones del o la "docente sombra" debería de ser generar independencia y no más bien dependencia en el estudiantado en condición de discapacidad intelectual, así como también eliminar barreras y dotar estrategias a los profesionales que están a cargo del abordaje educativo de dicho estudiantado.

- Se concluyó que la labor de un o una "docente sombra" debe de ir completamente de la mano del o la docente de primaria del aula, asumiendo entre ambas figuras un trabajo colaborativo en el cual se beneficie directamente al estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Con esto se espera que se realicen las adaptaciones al currículum en conjunto y que no sea siempre la persona "docente sombra" quien lleva la batuta dentro del aula, sino que se involucre más al o a la docente de primaria en la asistencia de las y los estudiantes. Sin embargo, algunas docentes de primaria asumen que las necesidades del estudiantado en condición de discapacidad intelectual no son su responsabilidad, si no que le corresponden a la "docente sombra". Además, para lograr un trabajo colaborativo se concluyó que la comunicación es indispensable. La dinámica varía según la docente a cargo del grupo y lo que esta entienda bajo educación inclusiva. Al no existir un perfil claro de las funciones a desempeñar por las personas que laboran como "docentes sombra", existen aquellas que asumen la responsabilidad de todos los y las estudiantes del grupo.
- Se identificó una participación activa de la "docente sombra" dentro del equipo interdisciplinario que apoya al estudiante en condición de discapacidad intelectual. No obstante, el equipo interdisciplinario no necesariamente está conformado por profesionales de la institución. En algunos casos se conforma solo por el o la docente de primaria y el o la "docente sombra" y en otros por estos, además de padres y madres, y terapeutas externos. En ciertas ocasiones el o la "docente sombra" es

quien coordina este equipo, con el fin de tomar en cuenta todas las retroalimentaciones dadas por cada una de las personas involucradas en el proceso educativo. Por otro lado, existen casos en donde no se presenta un equipo interdisciplinario conformado explícitamente, sino solo profesionales trabajando de manera aislada y sin objetivos comunes. El o la docente de primaria es quien idealmente debería coordinar este equipo ya que es la docente a cargo del grupo de estudiantes. Sin embargo, existe carencia en la preparación y capacitación de los y las docentes de primaria en cuanto al abordaje educativo del estudiantado en condición de discapacidad intelectual, por lo que resulta todavía más importante el apoyo que reciben de los y las especialistas del equipo interdisciplinario.

- El puesto de "docente sombra" conlleva una serie de desventajas con respecto a su relación con la familia, la institución o el estudiantado en condición de discapacidad. Tomando en cuenta la informalidad con la cual se dan la contratación y el pago, aparte del hecho de que no se cuenta con garantías laborales y el salario se encuentra por debajo del mínimo que debería recibir, la persona "docente sombra" debe enfrentarse a un sentimiento de desestimación profesional, lo cual se genera también a raíz de la discrepancia existente entre la formación académica recibida en la universidad y el ejercicio profesional que desarrolla. Además de esto, existe una dependencia del apoyo ininterrumpido de la persona que labora en este puesto, por parte de docentes de primaria, personal administrativo de la institución y el estudiantado en discapacidad intelectual. Sin embargo, no existe claridad sobre el rol que la persona "docente sombra" debe asumir, ni un listado de funciones específicas que debe desempeñar. A su vez, existen roces o problemas de comunicación entre docentes de primaria, "docentes sombra" y padres o madres de familia que afectan directamente la atención educativa que se le da al estudiantado en condición de discapacidad intelectual. Esto genera, a su vez, una falta de participación en la toma de decisiones a nivel institucional por parte de las y los "docentes sombra" y una falta de participación de las y los docentes de primaria en la formación académica del estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

- Por otro lado, el puesto de "docente sombra" contempla una serie de ventajas. Primeramente, el desempeño académico del estudiantado presenta una mejora considerable gracias a la atención individualizada y directa que recibe por parte de la persona "docente sombra", lo cual también genera un aprendizaje significativo. Además de esto, el apoyo que recibe el o la docente de primaria representa consejo y asesoría por parte de la persona "docente sombra" a la hora de planear y desarrollar sus lecciones, contemplando también una división de responsabilidades dentro del aula. La persona que labora como "docente sombra" tiene la posibilidad de contar con horarios y responsabilidades flexibles, experiencia laboral, crecimiento personal y aprendizaje constante. De la misma manera, los padres y madres de familia reciben apoyo en cuanto a estrategias para el trabajo con sus hijos e hijas por parte de la persona "docente sombra".
- Los centros educativos privados no brindan apoyos educativos adicionales más que en psicología, psicopedagogía y Educación Especial, los cuales varían según cada institución. Sin embargo, algunas instituciones prestan sus instalaciones para que otros profesionales como terapeutas externos puedan brindar sus servicios al estudiantado que lo requiera. De manera que únicamente los y las estudiantes que cuenten con las posibilidades económicas tienen el privilegio de acceder a estos servicios.
- En relación con el concepto de educación inclusiva, existe una confusión en cuanto a la definición y su aplicación por parte de las personas entrevistadas. Se concluyó que la responsabilidad de que el estudiantado en condición de discapacidad intelectual tenga un proceso educativo inclusivo es generalmente asumida por el o la "docente sombra" ya que el o la docente de primaria no la considera como parte de sus funciones, a pesar de que les corresponde a todas las partes. Existe la creencia de que la solución es eliminar contenidos del currículum y el proceso educativo se condiciona a esto, cuando la inclusión es más bien la apertura del planeamiento. Esto quiere decir que con la inclusión se busca reducir al mínimo las barreras educativas y que el aprendizaje se dé de manera significativa en el estudiantado en general, tomando en cuenta su

contexto, los apoyos que recibe y las necesidades que requiere solventar. No obstante, la realidad es que no existe conocimiento sobre el Diseño Universal del Aprendizaje, así que el abordaje de las necesidades del estudiantado no se da de forma integral. Es así como se concluyó que el puesto de "docente sombra", tal y como existe actualmente, se contrapone al modelo de educación inclusiva, de acuerdo con lo expuesto anteriormente.

Objetivo 3

Del tercer objetivo, "Establecer recomendaciones para el abordaje educativo del estudiantado de educación primaria privada en condición de discapacidad intelectual por parte de la persona "docente sombra", se concluyó lo siguiente:

- A partir del análisis del fenómeno en estudio, se concluyó que el rol del o de la "docente sombra" como se conoce actualmente, y el nombre que se le da a este puesto, deben cambiar para alinearse con el modelo de educación inclusiva. La connotación del nombre "docente sombra" es negativa, ya que se considera degradante según la opinión de las personas entrevistadas y del equipo investigador. Esto porque el término da a entender que el estudiantado necesita una persona que se asemeja a una sombra, ya que le acompaña de manera constante durante todas sus actividades, tanto académicas como sociales. Esto implica que existe una distinción entre el o la estudiante que recibe el apoyo del resto del estudiantado, lo cual representa una diferenciación evidente. Por lo tanto, el equipo investigador recomienda que se haga una modificación en el nombre y se le llame "docente de apoyo para la inclusión". Esto no solo implica un cambio en la nomenclatura, sino también una modificación en las funciones y el rol que esta figura debe fungir dentro de la institución educativa.
- No existe un lineamiento específico estandarizado sobre las funciones que debe o no cumplir un o una "docente sombra". Por lo tanto, cada institución debería de crear un perfil que enliste las funciones específicas que deben de cumplir los y las "docentes sombra" dentro del centro educativo, basándose en las características del estudiantado en condición de discapacidad intelectual, de la institución y del equipo profesional que

labora en la misma. Este perfil podría estar basado en las Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, que en el año 2018 comenzaron a regir a nivel educativo en nuestro país. Para este fin, las investigadoras proponen dentro de las recomendaciones de la presente investigación una serie de lineamientos que benefician el abordaje educativo del estudiantado en condición de discapacidad intelectual y que se describen en dicho apartado.

Recomendaciones

Primeramente, se recomienda en general que exista un o una docente que se le llame con el nombre de "docente de gestión académica" y que como se mencionó anteriormente su rol y sus funciones sean basadas en las Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica. De esta manera se consideran las buenas prácticas que actualmente ha tratado de implementar el Ministerio de Educación Pública en el sistema educativo nacional.

También se sugiere que esta figura esté en cada nivel o grado escolar, siempre y cuando en el mismo haya una o varias personas en condición de discapacidad intelectual. Además, se recomienda que sea una persona con conocimientos en el campo de la Educación Especial y que ya haya obtenido un título universitario, ya sea de bachiller, licenciado, o demás.

Seguidamente, se recomienda que el o la docente de gestión académica debe ser un apoyo para el o la docente de primaria y no para un estudiante en particular. Esto quiere decir que ambas partes trabajan de manera colaborativa en el proceso de planificación, aplicación y evaluación de los contenidos del currículum de todo el estudiantado, tomando en cuenta las recomendaciones y observaciones que brinda el equipo interdisciplinario. Es decir, la responsabilidad del proceso educativo del estudiantado en condición de discapacidad no recae solamente en una figura si no que es un compromiso conjunto.

Cabe mencionar que esta nueva figura del docente de gestión académica representa una asistencia pedagógica para todo el grupo de estudiantes en el cual está inmerso el o la estudiante en condición de discapacidad intelectual. Con esto se busca evitar el acompañamiento permanente y constante que brindaba el o la "docente sombra", el cual resulta contraproducente en el proceso de autonomía e independencia del estudiante. Siendo esta figura un apoyo para el personal docente y para el estudiantado en general, su contratación y pago deben ser responsabilidad de la institución.

Adicional al protagonismo que se les adjudica a los docentes de primaria y al docente de gestión académica, es importante resaltar el rol que cumplen los padres y las madres de familia en relación con el abordaje educativo del estudiante en

condición de discapacidad intelectual. Según la información recopilada en la presente investigación, parte de las funciones que ejerce la figura de "docente sombra" se refieren al apoyo de habilidades adaptativas relacionadas al área de vida diaria. Este tipo de conductas, al igual que el resto de sus compañeros, deben ser abordadas en el hogar. A las mismas se les puede dar seguimiento dentro del aula, sin embargo, la enseñanza debe provenir de los encargados del o la estudiante. Si bien se adjudica esta responsabilidad al hogar, esto no quiere decir que no recibirán acompañamiento por parte del equipo interdisciplinario, quienes deben empoderarse en su rol de asesoramiento y apoyo.

La figura del docente de gestión académica surge con el fin de sopesar las desventajas que se identificaron en el análisis de este fenómeno con respecto al apoyo por parte de las y los "docentes sombra". Con esto se busca satisfacer las necesidades educativas del estudiantado, así como procurar cumplir con el modelo de educación inclusiva. De esta manera todas las partes involucradas, ya sea el estudiantado en condición de discapacidad intelectual, como los profesionales docentes, y los padres o madres de familia, se sentirían satisfechos con los beneficios que reciben de manera conjunta a través de la labor de esta profesión.

A continuación, se exponen una serie de recomendaciones que se lograron rescatar a raíz de la investigación y que van dirigidas hacia las instituciones educativas privadas, a las personas que laboran como docentes de primaria y como "docentes sombra". Es decir, a todos aquellos que siguen utilizando el término "docente sombra" o bien utilizando el servicio del profesional como tal, expuesto y descrito a lo largo de la presente investigación. Por su parte, también se brindan recomendaciones a la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica por ser formadora de profesionales en el campo.

Instituciones Educativas Privadas de Costa Rica

1. Identificar, describir y formular lineamientos institucionales que indiquen las funciones del puesto del "docente sombra", en relación con las responsabilidades conjuntas con el o la docente de primaria y el equipo interdisciplinario.
2. Contratar personal calificado para el puesto de "docente sombra", tomando en cuenta que debe ser una persona graduada en Educación Especial y que cuente con un título de bachiller como requisito mínimo.

3. Contratar al o la "docente sombra" como parte de la planilla institucional y cumplir con las garantías laborales correspondientes.
4. Garantizar el cumplimiento de la Ley 7600 y la Ley 8661 en lo referente al acceso a la educación del estudiantado en condición de discapacidad intelectual, sin requisitos distintos a los que se le solicitan al resto del estudiantado en general.
5. Fomentar la participación activa del o la "docente sombra" en todas las actividades que contemplen al personal docente y administrativo.
6. Brindar capacitaciones y orientar al personal docente de la institución en lo referente a la educación inclusiva y al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
7. Brindar espacios al personal docente y a los equipos interdisciplinarios para coordinar aspectos del abordaje educativo del estudiantado en condición de discapacidad intelectual.
8. Implementar la educación inclusiva como una directriz institucional a la que debe ajustarse el personal docente y administrativo.

Docentes de Primaria de Centros Educativos Privados

1. Informarse y actualizarse en temas de educación e inclusión.
2. Comprender que el proceso de inclusión también implica un factor actitudinal proactivo y abierto ante la diversidad de aprendizaje.
3. Mantener las vías de comunicación abiertas con las familias de todas y todos los estudiantes.
4. Tomar en cuenta las habilidades del estudiantado a la hora de planificar y desarrollar las lecciones.
5. Trabajar de forma interdisciplinaria con las personas involucradas en el proceso educativo del o la estudiante en condición de discapacidad.
6. Asumir la responsabilidad en el proceso educativo de todas y todos los estudiantes, sin importar si presentan o no una condición de discapacidad.

"Docentes Sombra" (Actual)

1. Solicitar a la institución que establezca los lineamientos que indiquen las funciones del puesto del "docente sombra", en relación con las

responsabilidades conjuntas con el o la docente de primaria y el equipo interdisciplinario. De esta manera se evita asumir roles que no corresponden al puesto, como asistente o niñera.

2. Promover en el estudiantado en condición de discapacidad intelectual el mayor nivel de autonomía e independencia.
3. Trabajar en forma conjunta con las personas involucradas en el proceso educativo del o la estudiante en condición de discapacidad intelectual.
4. Se recomienda tener lecciones de coordinación en las que se hable de cada uno de los aspectos académicos, sociales y conductuales del o la estudiante en condición de discapacidad intelectual.
5. Ser un apoyo para el docente de primaria y para el grupo de estudiantes del aula, y no solamente para el estudiantado en condición de discapacidad intelectual.
6. Investigar previamente las condiciones laborales correspondientes al puesto y verificar que las mismas cumplan con lo estipulado en el Código de Trabajo.

Padres y Madres de Familia o Encargados

1. Informarse correctamente sobre el sustento legal que respalda los derechos de sus hijos e hijas en condición de discapacidad, para hacer valer los mismos en cualquier institución educativa del país.
2. Enseñar las habilidades adaptativas relacionadas específicamente a la categoría de habilidades para la vida diaria en el hogar para que las mismas puedan ser reforzadas en el centro educativo.
3. Solicitar periódicamente reportes del progreso y los apoyos que tienen sus hijos e hijas con el fin de informarse sobre el funcionamiento de la institución.
4. Asumir las responsabilidades académicas que le corresponden al estudiante, como el repaso de temas y la elaboración de tareas y proyectos en el hogar.

Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica

1. Incluir en la formación académica la discusión del rol del "docente sombra" y utilizar los hallazgos de esta investigación como un referente teórico y metodológico importante.
2. Incluir dentro del plan de estudios las especificaciones sobre la realidad del funcionamiento de la educación privada, para dar apertura en cuanto a investigaciones y prácticas universitarias.
3. Contemplar las siguientes futuras líneas de investigación que se desprenden del fenómeno de estudio:
 - a. Analizar el rol del o la "docente sombra" actual dentro de las aulas de primaria de educación primaria privada con estudiantes que presenten otras condiciones de discapacidad.
 - b. Comparar el puesto de "docente sombra" actual con el modelo del Diseño Universal de los Aprendizajes.
 - c. Realizar un estudio de caso en primer ciclo de una institución educativa privada sobre el rol y funciones que cumple el o la docente de gestión académica, en contraste con el modelo inclusivo.
 - d. Analizar la existencia de una relación entre el género y el rol asumido por las personas que laboran como "docente sombra".

Ministerio de Educación Pública

1. Realizar las supervisiones correspondientes a los centros educativos privados en los procesos de admisión y atención educativa del estudiantado en condición de discapacidad intelectual.

Limitaciones

Durante el desarrollo de la presente investigación se presentaron una serie de limitaciones que se describen a continuación:

1. Se evidenciaron dificultades en la localización de personas que cumplieran con las características y requisitos necesarios para el estudio, encontrando mayor dificultad en la localización de padres y madres de familia que estuvieran dispuestos a participar.
2. Poca flexibilidad y coincidencia de horarios entre los trabajos de las entrevistadoras y las personas entrevistadas, lo que llevó a que se tomara más tiempo de lo que se esperaba en el proceso de entrevistas.
3. Se dificultó la participación prolongada en el proceso por parte de las personas entrevistadas.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M., Bonilla, J., Cubero, L., Jiménez, C., Murillo, A., Montenegro, F. y Vega, L. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. Recuperado de <http://www.cenarec.go.cr/index.php/component/jdownloads/send/13-compilacion-otras-publicaciones/55-educacion-especial?Itemid=0>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Álvarez, N., Carro, A., Arias, R., y Leitón, M. (2008). *Informe Estado de la Región 2008: derechos laborales en Centroamérica y Panamá*. Recuperado de https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/centroamerica/003/Ponencia_Piza_Derechos_Laborales.pdf
- AMPrensa. (2017). Niño con Síndrome de Down gana amparo por discriminación en colegio de Cartago. AMPrensa en línea. Recuperado de <https://amprensa.com/2017/05/nino-sindrome-down-gana-amparo-discriminacion-colegio-cartago/?fbclid=IwAR2HaLU8KE991BQRjsm9600ZuFpJoHd1F1wN4ST9ehjkmt5fRifHR2mEfts>
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf>
- Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Madrid, España: Siglo Cero.
- Arnaiz, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión*. Madrid, España: Universidad de Murcia.

Arnaiz, P. (2009). *Atención a la diversidad*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid, España: ALIANZA EDITORIAL.

Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Campos, S. M. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa: su elaboración desde la teoría y la vivencia*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/270049758> El diseno de la investigacion cualitativa su elaboracion desde la teoria y la vivencia

Centro Documentación de Estudios y Oposiciones. (2013). *DSM-5: novedades y criterios diagnósticos*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica: Procesos Litográficos de Centroamérica.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2012). *Política Nacional en Discapacidad para 2011 – 2021*. Heredia, Costa Rica: CNREE.

Constitución Política de Costa Rica 1949. (1949). San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas, S. A.

Decreto Ejecutivo Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública, N° 38170. (2014). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_comple

[to.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76554&nValor3=95625&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76554&nValor3=95625&strTipM=TC)

Decreto Ejecutivo Reglamento sobre Centros Docentes Privados, N°24017. (1995).

Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=21618&nValor3=70818&strTipM=FN

Dengo, M. E. (1995). *Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>

Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, (73). Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7589/VisionDis.pdf>

Esquivel, V. (2009). *Llevando a la práctica las adecuaciones curriculares*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Estado de la Nación. (2017). *Programa Estado de la Educación Costarricense*. Recuperado de <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

Fernández, A. (2014). *Adecuaciones Curriculares en Educación Tradicional, Curso lectivo 2013*. Recuperado de http://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/02_14.pdf

Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento actual*, 2(3). Recuperado de

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775>

Gasperin, R. (2005). *Comunicación y relaciones humanas*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad3.pdf>

González, M. D. P. (2000). *Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6734/RGP_5.27.pdf?sequence=1

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para Aprendizaje (UDL). *Perspectivas de Práctica*, (8). Recuperado de <http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/1UDL-spanish.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw Hill Education.

Hernández, A.L. (2015). *El papel de la "maestra sombra" como principal promotora de cambio en la integración del niño con necesidades educativas especiales*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Jacobo, S. (2012). *Percepción de los padres de familia sobre la influencia de la maestra sombra en los niños con diferencias de aprendizajes*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Latorre, A. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. España: Editorial GR92.

Ley de Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, N°7184. (1990). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6606&nValor3=7032&strTipM=TC

Ley de Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, N°8661. (2007). Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4315/Ley_8661_Convencion_sobre_Derechos_Personas_con_Discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ley de Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad, N°9379. (2016). Recuperado de <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/promocionautonomiapersonal.pdf>

Ley del Código de Educación, N° 181. (1944). Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/costa_ri_ca_ley_nro_181_2000.pdf

Ley del Código de Familia, N°5476. (1974). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=970

Ley del Código de Trabajo, N°2. (1943). Recuperado de http://www.mtss.go.cr/elministerio/marco-legal/documentos/Codigo_Trabajo_RPL.pdf

Ley Fundamental de Educación de Costa Rica, N°2160. (1957). Recuperado de <https://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-2160-ley-fundamental-educacion>

Ley que Regula las Instituciones de Enseñanza Superior Parauniversitaria, N°6541. (1980). Recuperado de <http://cse.go.cr/sites/default/files/files/Reglamento%20a%20la%20Ley%20que%20Regula%20las%20Parauniversitarias.pdf>

Ley sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, N°7600. (1996). Recuperado de <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyigualdaddeoportunidades.pdf>

López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(1). Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864015000085>

Meléndez, L. (2005). *La Educación Especial en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Ministerio de Educación Pública. (2005a). *La atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica: información básica en torno a las adecuaciones curriculares y de acceso*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2005b). *La atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención de las necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2018). *Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. Recuperado de <http://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/L%C3%ADneas%20Acci%C3%B3n%20Apoyos%20en%20Preescolar%20y%20en%20I%20y%20II%20Ciclos%202018.pdf>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2017). *La Gobernanza de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://ods.cr/sites/default/files/documentos/5-gobernanzacr-ods.pdf>

Molina, I. y Palmer, S. (2003). *Educando a Costa Rica: Alfabetización Popular, Formación Docente y Género*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Monseco, J.A. (2019). *Maestros sombras, qué son y cómo deben actuar*. Recuperado de <https://abascool.com/maestros-sombras-que-son-y-como-deben-actuar/>

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, (6). Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf

Montoya, I., Mora, C., Morales, L., Peraza, M. y Valverde, M. (2004). *Módulo Autoformativo Adecuaciones Curriculares*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Mora, L. (2007). *Evaluación Diagnóstica en la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(2). Recuperado de <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orellana, C. y Comín, D. (14 de diciembre de 2017). *La Maestra Sombra en el autismo: ¿Ayuda o peligro?*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2017/12/14/la-maestra-sombra-autismo-ayuda-peligro/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Parrilla, R. (2012). *La Función de la Maestra de Apoyo o "Maestra Sombra" en el Proceso de Integración Escolar*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Pérez, J., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quijano, G. (2007). La Inclusión: Un Reto para el Sistema Educativo Costarricense. *Revista Educación*. 32(1). Recuperado de

[https://www.derechoaladesventaja.org/documentos/inclusi%F3n%20en%20c
ostarica.pdf](https://www.derechoaladesventaja.org/documentos/inclusi%F3n%20en%20c
ostarica.pdf)

Ríos-Oviedo, G. (2015). *Trabajo colaborativo y comunicación en el equipo docente de la sección secundaria del Colegio Fray Luis de León*. (Tesis de Maestría)
Recuperado de

[https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4284/Trabajo+colaborativo+y+co
municaci%F3n+en+el+equipo+docente+de+la+secci%F3n+secundaria.pdf;js
essionid=68608BCA2230D7AFFB2BD42C50AADE2E?sequence=3](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4284/Trabajo+colaborativo+y+co
municaci%F3n+en+el+equipo+docente+de+la+secci%F3n+secundaria.pdf;js
essionid=68608BCA2230D7AFFB2BD42C50AADE2E?sequence=3)

Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, (21).
Recuperado de

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7622/7290>

Sandoval, C. (1996). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: ARFO.

Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Recuperado de

<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>

Segovia, C. (2007). *Accesibilidad e Internet: para que todas las personas con distintas capacidades y recursos puedan acceder a Internet*. Recuperado de

<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19018/accesibilidadeinternet.pdf>

Serbia, J.M. (2007). Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa. *Hologramática*, 7(3). Recuperado de <http://dspace.usalca.cl/handle/1950/9421>

Taylor, S. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. España: Paidós SAICF.

- Trejo, F. (2010). Fenomenología como Método de Investigación: Una opción para el Profesional de Enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Francia: UNESCO.
- Universidad Estatal a Distancia (Productor). (2016). *Historia de la Educación especial en Costa Rica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=O8h351CyKII>
- Valdespino, L. y Lobera, J. (2010). *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documents/Atencion_educativa/Intelectual/2discapacidad_intelectual.pdf
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida*. España: KADMOS.
- Valverde, J. M. (2015). *La educación en Costa Rica: Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950-2014*. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/educacion-cr_web.pdf
- Verdugo, M. A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 34(1). Recuperado de http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf

Anexo 1



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser sujeto de investigación)

El rol de la persona “docente sombra” que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas

Nombre de las investigadoras: Helena Brenes Fernández B21101, Melizza Chaves Yu B11915, María Fernanda Esna Castro B12355, Gabriella Monge Schaer B14260, Priscilla Muñoz Sobrado B24648, Mariana Rodríguez De Abate B15547

Nombre de la persona participante:

A. PROPÓSITO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN:

El estudio será realizado por las seis estudiantes de la licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso, de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. El propósito principal es determinar el rol de la persona “docente sombra” dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual contrastado al modelo de inclusión educativa.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?:

Si usted acepta colaborar, se le pedirá que participe de una entrevista elaborada por las investigadoras, acerca del rol de la persona “docente sombra” que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas. Dicha entrevista se le realizará en un lugar previamente acordado con la entrevistadora y una vez que usted la haya respondido esta será transcrita para ser debidamente utilizada en el trabajo final de graduación.

C. RIESGOS:

La participación en el proyecto no implica riesgos para su salud física o mental, su integridad como persona. Lo que se requiere es disposición de 40-60 minutos de su tiempo para participar en la entrevista.

D. BENEFICIOS:

Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, sus aportes podrían llegar a beneficiar de manera indirecta a otras y otros "docentes sombras", a la población estudiantil de I y II ciclo de la Educación General Básica privada con discapacidad intelectual y a las madres y padres de dicha población.

- E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con al menos una de las investigadoras de este estudio, para aclarar cualquier duda y ella deberá de haber respondido a todas sus inquietudes. Si quisiera información adicional, puede obtenerla llamando a la Directora del seminario la M.Ed Maribel Morales Rodríguez al teléfono 8348-0134.
- F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.
- H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula, fecha y firma de la persona entrevistada

Nombre, cédula, fecha y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Anexo 2

Carta de Validación de la Entrevista

Jueves 12 de abril del 2018

Estimada evaluadora,

Reciba un cordial saludo. Nos dirigimos a usted, como experta en el área de Evaluación, con el fin de solicitar su apoyo en la validación del contenido y la calidad técnica del instrumento en construcción. Sus aportes permitirán al grupo de investigadoras desarrollar su trabajo final de graduación el cual tiene como objetivo general "Determinar el rol de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual contrastado al modelo de inclusión educativa"; y como objetivos específicos:

1. Caracterizar el rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con estudiantes en condición de discapacidad intelectual.
2. Analizar la pertinencia del rol actual de la persona "docente sombra" dentro de las aulas de educación primaria privada con respecto a la educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.
3. Establecer recomendaciones para el abordaje educativo del estudiantado de educación primaria privada en condición de discapacidad intelectual por parte de la persona "docente sombra".

El instrumento consiste en una entrevista dirigida a "docentes sombra", otra entrevista dirigida a padres de familia y una más dirigida a docentes de primaria. Las mismas fueron construidas con ítems relacionados a los siguientes constructos que se desean investigar:

Entrevista dirigida a "Docentes sombra":

- Datos demográficos: se refieren a detalles sociales específicos de la persona, que permiten un análisis de la población por edades, situación familiar, grupos étnicos, actividades económicas, estado civil, lugar de residencia, entre otros.
- Características del o la "docente sombra": son las características individuales que cada "docente sombra" presenta con respecto al resto de la muestra, tomando en cuenta datos como la formación previa, la experiencia en su trabajo y las condiciones en las que desempeña su labor.
- Funciones del o la "docente sombra": son aquellas tareas que debe de realizar el o la "docente sombra" en su labor diaria, tanto hacia el estudiantado que tiene a cargo, como hacia los padres de familia y docentes de primaria o demás equipo de trabajo

institucional. Así mismo, se incluyen las ventajas y desventajas de esta labor a nivel personal, profesional y laboral.

- Educación inclusiva: hace referencia a la pertenencia de la persona de manera integral dentro de un grupo o institución educativa, donde no solo se le acepte su condición de diversidad, sino donde goce de los mismos derechos y deberes que el resto de estudiantes, tanto dentro del aula como de la dinámica institucional donde se encuentra, tomando siempre en consideración que una participación igualitaria real permitirá que todas las partes estén cómodas en la cotidianidad.

Entrevista dirigida a padres de familia:

- Datos demográficos: se refieren a detalles sociales específicos de la persona, que permiten un análisis de la población por edades, situación familiar, grupos étnicos, actividades económicas, estado civil, diagnóstico, entre otros.
- Inicio del apoyo por parte de un "docente sombra": se refiere a la terminología que los padres del estudiantado utilizan para referirse al servicio brindado por el o la "docente sombra". De igual forma, incluye la experiencia que han tenido en ocasiones anteriores con el servicio mencionado para su hijo o hija, y el proceso de contratación que se ha conllevado para oficializarlo.
- Educación privada y financiamiento del o la "docente sombra": dirigido a entender la decisión de la educación privada y su experiencia con el financiamiento del o la "docente sombra".
- Experiencia con "docente sombra": se refiere a la experiencia de los padres de familia en cuanto a las funciones del o la "docente sombra" y su opinión sobre la educación inclusiva.

Entrevista dirigida a docentes de primaria:

- Datos demográficos: se refieren a detalles sociales específicos de la persona, que permiten un análisis de la población por edades, situación familiar, grupos étnicos, actividades económicas, estado civil, entre otros.
- Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: Se refiere al estudiantado que presenta cualquier dificultad en el aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para beneficiarlo.
- Experiencia general con "docente sombra": Se refiere a aspectos positivos y negativos tras utilizar el servicio del o la "docente sombra".
- Relación laboral con "docente sombra": hace referencia a la dinámica que se desenvuelve dentro del aula o la institución, en relación con la distribución de responsabilidades y funciones relacionadas con el estudiantado que presenta "docente sombra".

- Educación Inclusiva: hace referencia a la pertenencia de la persona de manera integral dentro de un grupo o institución educativa, donde no solo se le acepte su condición de diversidad, sino donde goce de los mismos derechos y deberes que el resto de estudiantes, tanto dentro del aula como de la dinámica institucional donde se encuentra, tomando siempre en consideración que una participación igualitaria real permitirá que todas las partes estén cómodas en la cotidianeidad.

Agradecemos su disposición para evaluar la pertinencia y coherencia de las preguntas a la luz de los objetivos establecidos en la investigación. Así como también la claridad y objetividad de los mismos. Cabe aclarar que cualquier otro aporte que quisiera realizar es bien recibido.

A continuación, se adjunta una plantilla para orientar la emisión de su juicio, la invitamos a utilizarla por cada ítem de la entrevista. En caso de cualquier inquietud no dude en consultarnos al correo: adinvestigacion@gmail.com.

Su criterio constituirá un valioso aporte para el Trabajo Final de Graduación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, le saludan atentamente,



MSc. Maribel Morales Rodríguez
Docente Escuela de Orientación y Educación Especial
Directora del Seminario de Graduación



Helena Brenes Fernández B21101



Melizza Chaves Yu B11915



María Fernanda Esna Castro B12355



Gabriella Monge Schaer B14260



Priscilla Muñoz Sobrado B24648



Mariana Rodríguez De Abate B15547

Estudiantes de la Licenciatura en Aprendizaje Diverso
Escuela de Orientación y Educación Especial
Universidad de Costa Rica

Anexo 3



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Universidad de Costa Rica
Escuela de Orientación y Educación Especial
Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso

Formulario para la validación de entrevistas Planilla para juicio de expertos

El presente instrumento tiene como objetivo facilitar la valoración de la pertinencia de los ítems formulados en la guía de entrevista que se realizará a profesionales que laboran como "docentes sombra". La misma se realizará dentro del marco del proyecto de graduación final titulado **"El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas"**, que tiene como objetivo investigar este fenómeno que viene en aumento para la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en los centros educativos privados del país.

La evaluación de los instrumentos de recolección de información es de gran importancia para la validez de los resultados obtenidos al final del proceso. De antemano agradecemos su valiosa colaboración en este proyecto de investigación.

Nombre completo: _____

Lugar de trabajo: _____

Cargo actual: _____

Mayor título obtenido: _____

Especialidad: _____

Años de experiencia laboral: _____

Definición operacional de las categorías Guía de entrevista a "docentes sombra"

Variable	Definición operacional	Definición instrumental	Calificación	Comentarios sobre la calidad de los ítems
Datos demográficos	Nombre, género, edad, grado académico, área de formación académica, universidad de formación.	Sección de datos personales	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Características del o la	Inicio en la labor y experiencia	1 y 2	1. Cumple 2. Cumple parcialmente	

"docente sombra"			3. No cumple	
	Condiciones laborales	3 a 5	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Funciones del o la "docente sombra"	Funciones directas con el o la estudiante	6 dependiendo de lo que describan los participantes	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Funciones con la institución	7 y 8	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Funciones con la familia	9	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Ventajas y desventajas	10, 11 y 12	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Educación inclusiva	Definición personal	13	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Rol del o la "docente sombra"	14 y 15	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	



**Formulario para la validación de entrevistas
Planilla para juicio de expertos**

El presente instrumento tiene como objetivo facilitar la valoración de la pertinencia de los ítems formulados en la guía de entrevista que se realizará a profesionales que laboran como "docentes sombra". La misma se realizará dentro del marco del proyecto de graduación final titulado "**El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas**", que tiene como objetivo investigar este fenómeno que viene en aumento para la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en los centros educativos privados del país.

La evaluación de los instrumentos de recolección de información es de gran importancia para la validez de los resultados obtenidos al final del proceso. De antemano agradecemos su valiosa colaboración en este proyecto de investigación.

Nombre completo: _____

Lugar de trabajo: _____

Cargo actual: _____

Mayor título obtenido: _____

Especialidad: _____

Años de experiencia laboral: _____

Definición operacional de las categorías
Guía de entrevista a docentes de primaria

Variable	Definición operacional	Definición instrumental	Calificación	Comentarios sobre la calidad de los ítems
Datos demográficos	Nombre, género, edad, grado académico, universidad de formación y años de experiencia	Sección de datos personales	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Estudiantes con discapacidad	Experiencia como docente	1	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	

	Servicios de apoyo	2	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Aplicación de adecuaciones curriculares	3	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Experiencia general con "docente sombra"	Inicio en la labor y experiencia	4 a 7	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Percepción del puesto	8	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Relación laboral con "docente sombra"	Descripción	9	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Funciones en el aula	10	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Distribución de responsabilidades	11	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
Educación inclusiva	Definición personal	12	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Rol del o la "docente sombra"	13	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Aporte del o la "docente sombra"	14	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	



**Formulario para la validación de entrevistas
Planilla para juicio de expertos**

El presente instrumento tiene como objetivo facilitar la valoración de la pertinencia de los ítems formulados en la guía de entrevista que se realizará a profesionales que laboran como "docentes sombra". La misma se realizará dentro del marco del proyecto de graduación final titulado **"El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas"**, que tiene como objetivo investigar este fenómeno que viene en aumento para la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en los centros educativos privados del país.

La evaluación de los instrumentos de recolección de información es de gran importancia para la validez de los resultados obtenidos al final del proceso. De antemano agradecemos su valiosa colaboración en este proyecto de investigación.

Nombre completo: _____

Lugar de trabajo: _____

Cargo actual: _____

Mayor título obtenido: _____

Especialidad: _____

Años de experiencia laboral: _____


Definición operacional de las categorías

Guía de entrevista a padres de familia

Variable	Definición operacional	Definición instrumental	Calificación	Comentarios sobre la calidad de los ítems
Datos demográficos	Nombre, edad, condición de su hijo(a), grado o nivel que cursa su hijo(a) actualmente, escuela a la que asiste su hijo(a).	Sección de datos personales	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Terminología	1 a 3	1. Cumple	

Inicio del uso del servicio del o la "docente sombra"	Experiencia con el servicio del o la "docente sombra"	4 a 6	2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Proceso de contratación	7 y 8		
Educación privada y financiamiento del o la "docente sombra"	Financiamiento	9 a 11	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Educación privada	12		
Experiencia con "docente sombra"	Funciones	13 y 14	1. Cumple 2. Cumple parcialmente 3. No cumple	
	Inclusión	15		
	Opinión personal	16 y 17		

Anexo 4

 <p>UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</p>	Bachillerato en Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación Especial Bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación
FACULTAD DE EDUCACIÓN ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL	

Nombre
Puesto
Centro Educativo

Estimada Sra.

Por este medio me complace saludarle y a la vez desearle éxitos en sus labores.

Como parte del Trabajo Final de Graduación de las estudiantes Helena Brenes Fernández, Melizza Chaves Yu, María Fernanda Esna Castro, Gabriella Monge Schaer, Priscilla Muñoz Sobrado y Mariana Rodríguez De Abate sobre el tema "El rol de la persona "docente sombra" que labora con estudiantes en condición de discapacidad intelectual en escuelas privadas"; nos acercamos a su persona para solicitar el apoyo en la realización de esta investigación al facilitarle a las estudiantes realizar una entrevista a algunas de las docentes de grupo que han podido en los últimos dos años contar con el recurso de "la docente sombra" para ofrecer un proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

De antemano agradecemos su fina atención y espacio brindado para recolectar la información que sin duda alguna será de gran valor en este proceso investigativo.

Sin más por el momento quedo a su disposición para cualquier consulta, cordialmente:



MSc. Maribel Morales Rodríguez
Directora Trabajo Final de Graduación
Teléfono 25118865



Anexo 5

Universidad de Costa Rica
Escuela de Orientación y Educación Especial
Licenciatura en Aprendizaje Diverso



Guía de entrevista a padres de familia que cuentan con el servicio del o la "docente sombra"

Datos generales:

Nombre:

Edad:

Motivo del apoyo directo de un o una "docente sombra" (diagnóstico):

Grado o nivel que cursa actualmente:

Escuela a la que asiste:

Inicio del apoyo por parte de un o una "docente sombra"

1. ¿Qué es la educación especial para usted?
2. ¿Cómo definiría usted el rol de apoyo del o la "docente sombra"?
3. ¿Dónde escuchó sobre "docentes sombra" por primera vez?
4. ¿Cómo se tomó la decisión sobre el apoyo por parte de un o una "docente sombra" para su hijo(a)?
5. ¿Hace cuánto tiempo cuenta con este apoyo para su hijo(a)?
6. ¿Cuántos o cuántas "docentes sombra" han participado en el proceso educativo de su hijo(a)?
7. ¿Quién realizó el proceso de contratación del o la "docente sombra"?
8. ¿Se utilizó algún contrato laboral al concretar la contratación?

Educación privada y financiamiento del o la "docente sombra"

9. ¿Quién cubre los gastos por el pago del o la "docente sombra"?

10. ¿Cuál es su opinión acerca de la forma en la que se costean los servicios de los y las "docentes sombra"?
11. ¿Conoce usted si el o la "docente sombra" que brinda apoyo directo a su hijo(a) cuenta con todos los derechos laborales?
12. ¿Por qué optó por la educación privada para la formación de su hijo(a)?
13. ¿Qué ventajas le ofrece la educación privada?

Experiencia sobre el uso de un o una "docente sombra"

14. ¿Cuál es la labor, a nivel general, del o la "docente sombra" que trabaja con su hijo(a)?
15. ¿Conoce usted las principales funciones o tareas que realiza el o la "docente sombra" que apoya a su hijo(a)? ¿Cuáles son?
16. ¿Considera usted que el apoyo por parte de un o una "docente sombra" promueve la educación inclusiva de su hijo(a) dentro de la institución? ¿Por qué?
17. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que le ha traído a su hijo(a) el uso de un o una "docente sombra" dentro del aula?
18. ¿Qué sugerencias o cambios recomendaría usted para el profesional que labora como "docente sombra"?



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Anexo 6

Universidad de Costa Rica
Escuela de Orientación y Educación Especial
Licenciatura en Aprendizaje Diverso



Guía de entrevista a docentes de primaria que han trabajado con un o una "docente sombra"

Datos generales:

Nombre:

Edad:

Género:

Nivel o grado académico:

Universidad en la que cursó sus estudios:

Años de experiencia en el ámbito educativo:

Experiencia con estudiantes con discapacidad

1. ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en su clase? ¿Qué tipo de discapacidad?
2. ¿Ha aplicado adecuaciones curriculares al estudiantado que no requiere de un o una "docente sombra"?

Experiencia general con el aporte de los y las "docentes sombra"

3. ¿Cómo definiría usted el cargo de "docente sombra"?
4. ¿Ha tenido la oportunidad de trabajar con un o una "docente sombra" como apoyo para alguno de sus estudiantes?
5. Además del o la "docente sombra", ¿con cuáles servicios educativos cuenta la institución para la atención de estudiantes incluidos por condición de discapacidad?

6. ¿Qué tipo de de apoyos curriculares tiene el estudiante que cuenta con el apoyo de "docente sombra"?
7. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ha observado en el trabajo colaborativo con "docentes sombra" dentro del aula?
8. ¿Qué sugerencias recomendaría usted para el profesional que labora como "docente sombra"?

Relación laboral con el o la "docente sombra"

9. ¿Cómo es la dinámica de trabajo que desarrollan en conjunto en el aula?
10. ¿Cuáles son las principales funciones que tiene el o la "docente sombra" en el proceso educativo del estudiante con alguna condición de discapacidad?
11. ¿De qué forma se distribuyen las responsabilidades de enseñanza del estudiante con discapacidad?

Rol del o la "docente sombra" en la educación inclusiva

12. ¿Qué significa para usted la educación inclusiva?
13. ¿Cómo visualiza usted el rol del o la "docente sombra" en la educación inclusiva?
14. ¿Considera que el o la "docente sombra" contribuye en la educación inclusiva de su estudiante con discapacidad?



Anexo 7

Universidad de Costa Rica
Escuela de Orientación y Educación Especial
Licenciatura en Aprendizaje Diverso



Guía de entrevista a profesionales que laboran como "docente sombra"

Datos personales

Nombre:

Género:

Edad:

Domicilio:

Grado académico:

Área de formación académica:

Universidad de formación:

Características del o la "docente sombra"

1. ¿Le hablaron en su formación del puesto de "docente sombra" como una oportunidad laboral? De no ser así, ¿Cómo conoció sobre esta labor?
2. ¿Cuánto tiempo trabajó o ha trabajado como "docente sombra"?
3. ¿Quién lo contrató como "docente sombra"? ¿Quién paga por su salario?
4. ¿Qué modalidad de horario tiene actualmente en su labor como "docente sombra"?
5. ¿Con cuáles beneficios laborales cuenta en su labor como "docente sombra"?

Funciones del o la "docente sombra" y características de su cargo

6. ¿Cuáles son las principales funciones que ha desempeñado en su labor como "docente sombra"?

7. ¿Con cuáles servicios educativos cuenta la institución educativa para la atención del estudiantado con diversidad de aprendizaje? ¿Se vincula usted a alguno de ellos?
8. Describa la relación laboral que sostiene con el centro educativo en el que trabaja.
9. Describa la relación laboral que mantiene con los padres o encargados del estudiante al que le brinda el apoyo.
10. ¿Cuáles son las ventajas (personales, profesionales y laborales) que ha identificado en su periodo laborando como "docente sombra"?
11. ¿Cuáles son las desventajas a las que se ha tenido que enfrentar como "docente sombra"?
12. ¿Si usted pudiera cambiar algo de su trabajo actual como "docente sombra" qué cambiaría?

Rol del o la "docente sombra" en la educación inclusiva

13. ¿Qué significa para usted la educación inclusiva?
14. ¿Considera que el rol del o la "docente sombra" cumple con los principios de la educación inclusiva?
15. ¿Considera usted que parte de las tareas asignadas a su labor pueden ser cumplidas por la docente de primaria? Si la respuesta es afirmativa indique ¿cuáles?

Anexo 8

Figura 6. Red de división de responsabilidades



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 9

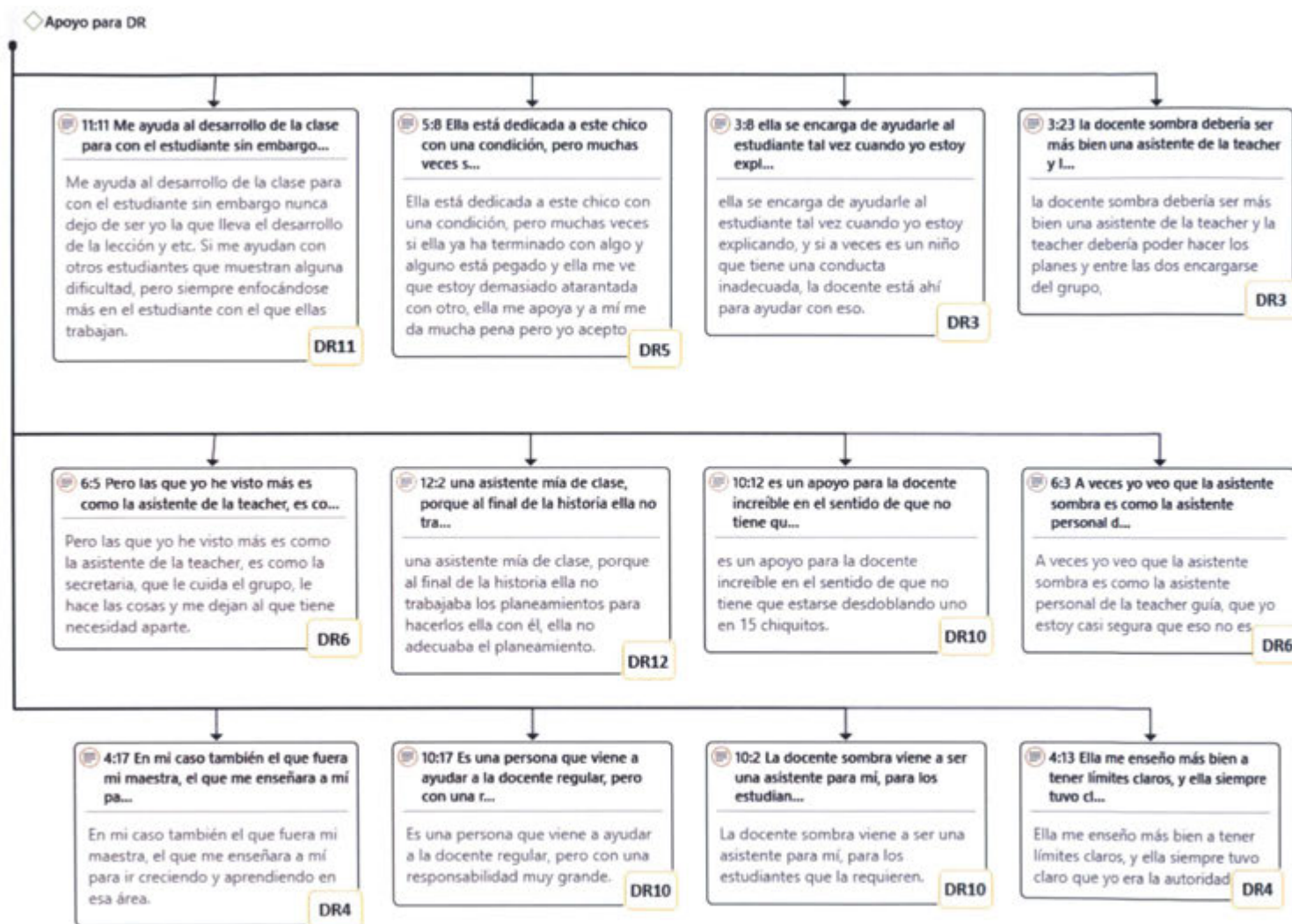
Figura 7. Red de trabajo con el equipo interdisciplinario



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 10

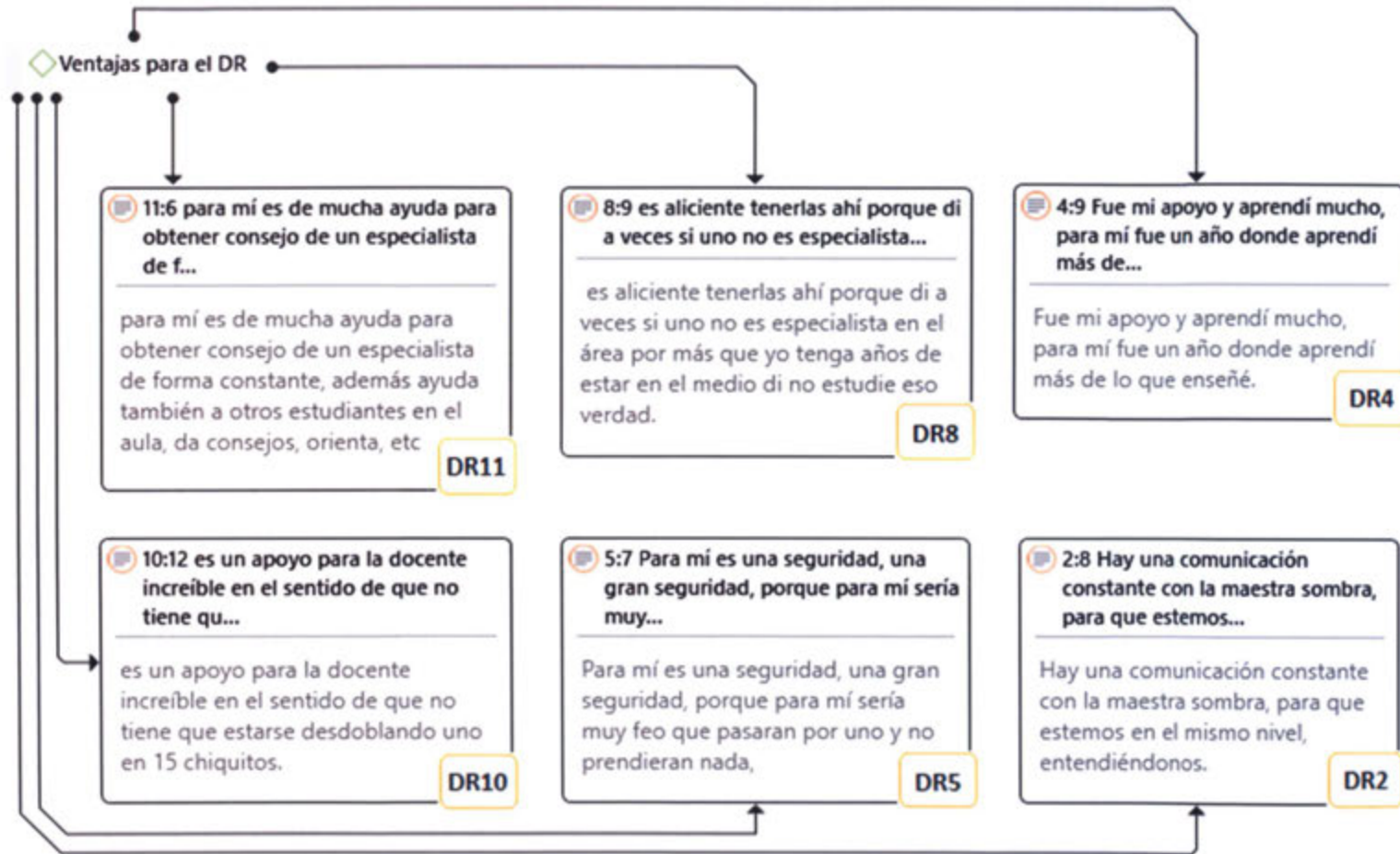
Figura 8. Red de apoyos para DR



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018

Anexo 11

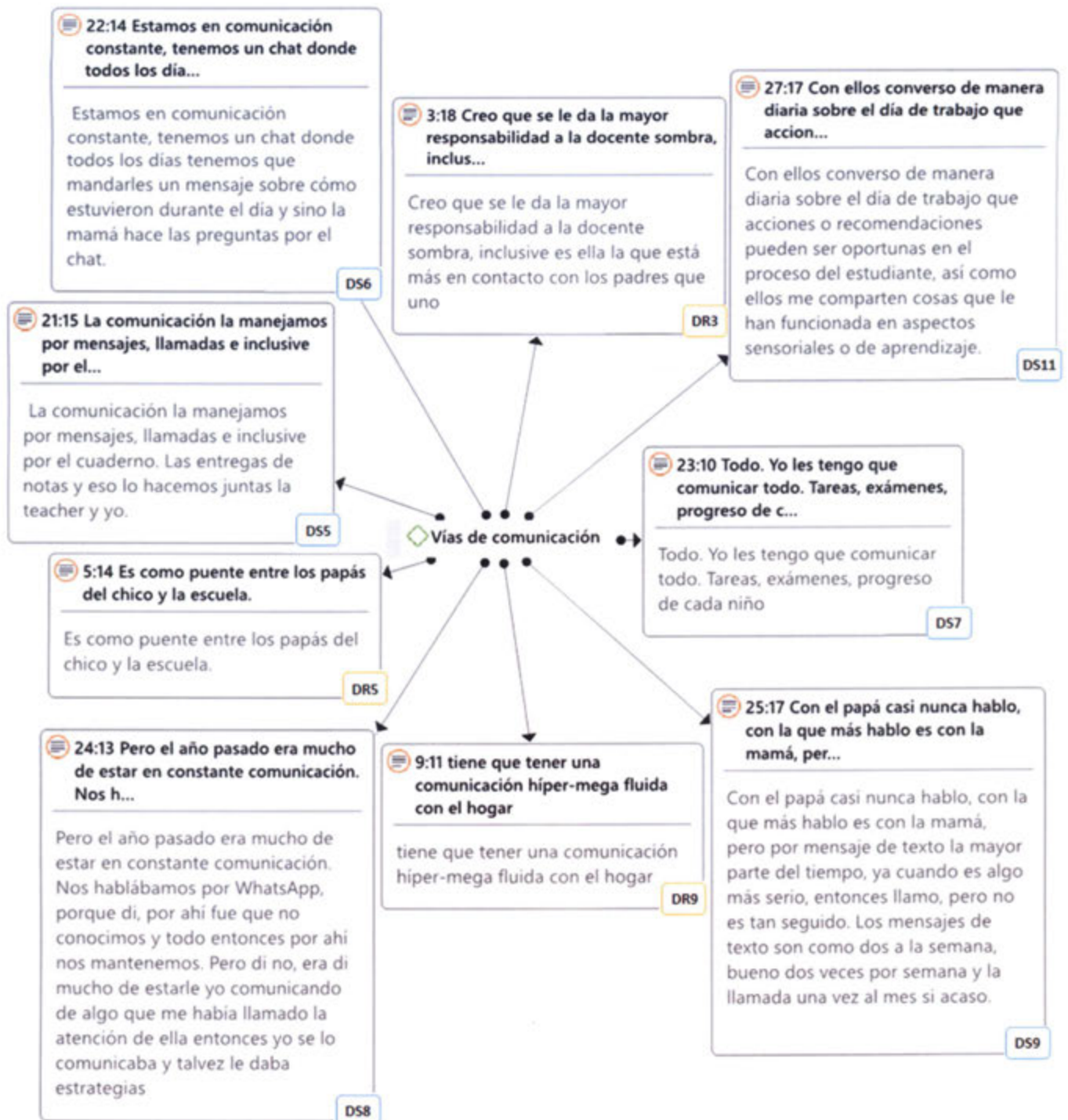
Figura 9. Red de ventajas para el DR



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 12

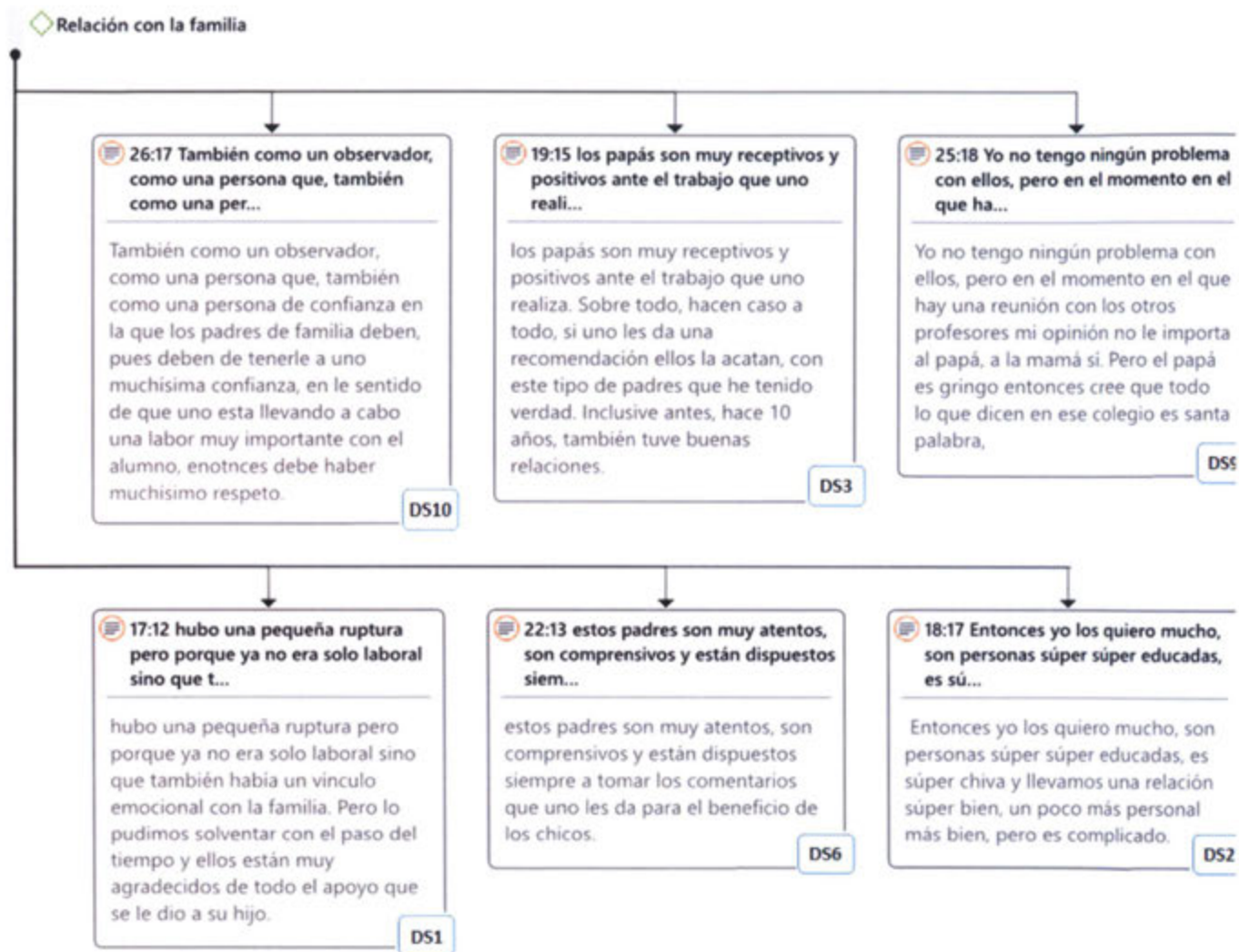
Figura 10. Red de vías de comunicación



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 13

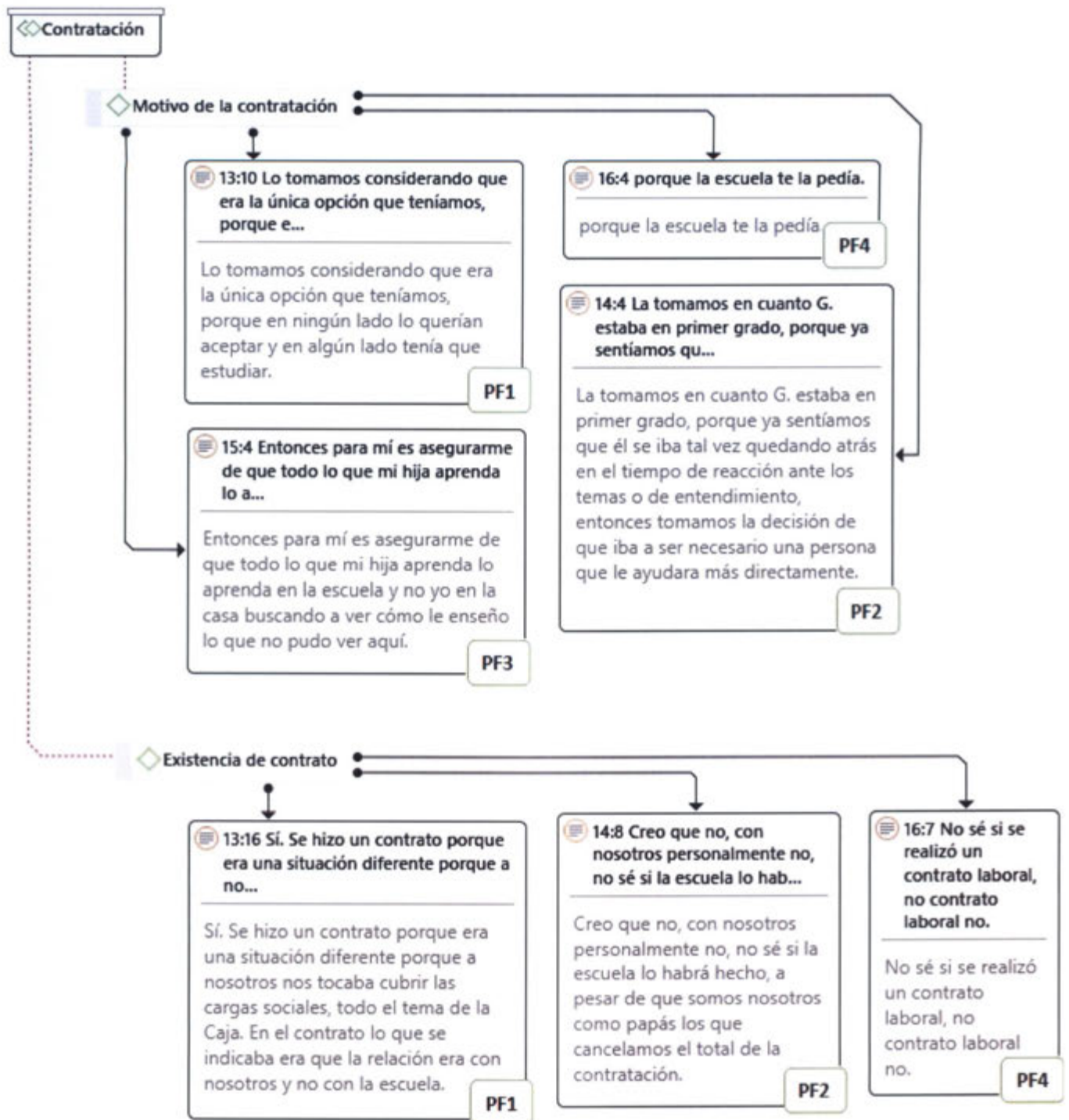
Figura 11. Red de relación con la familia



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 14

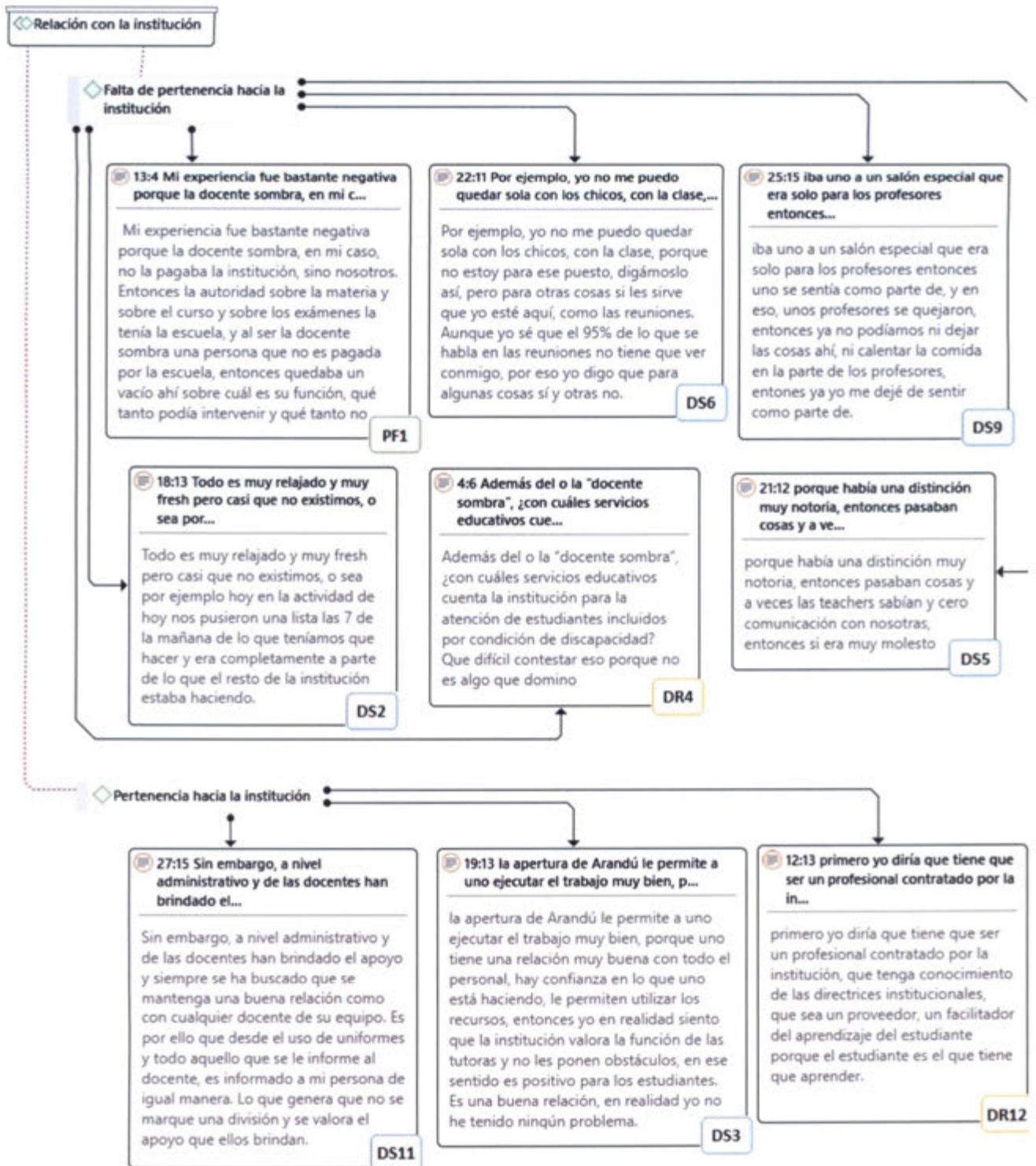
Figura 12. Red de contratación



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 15

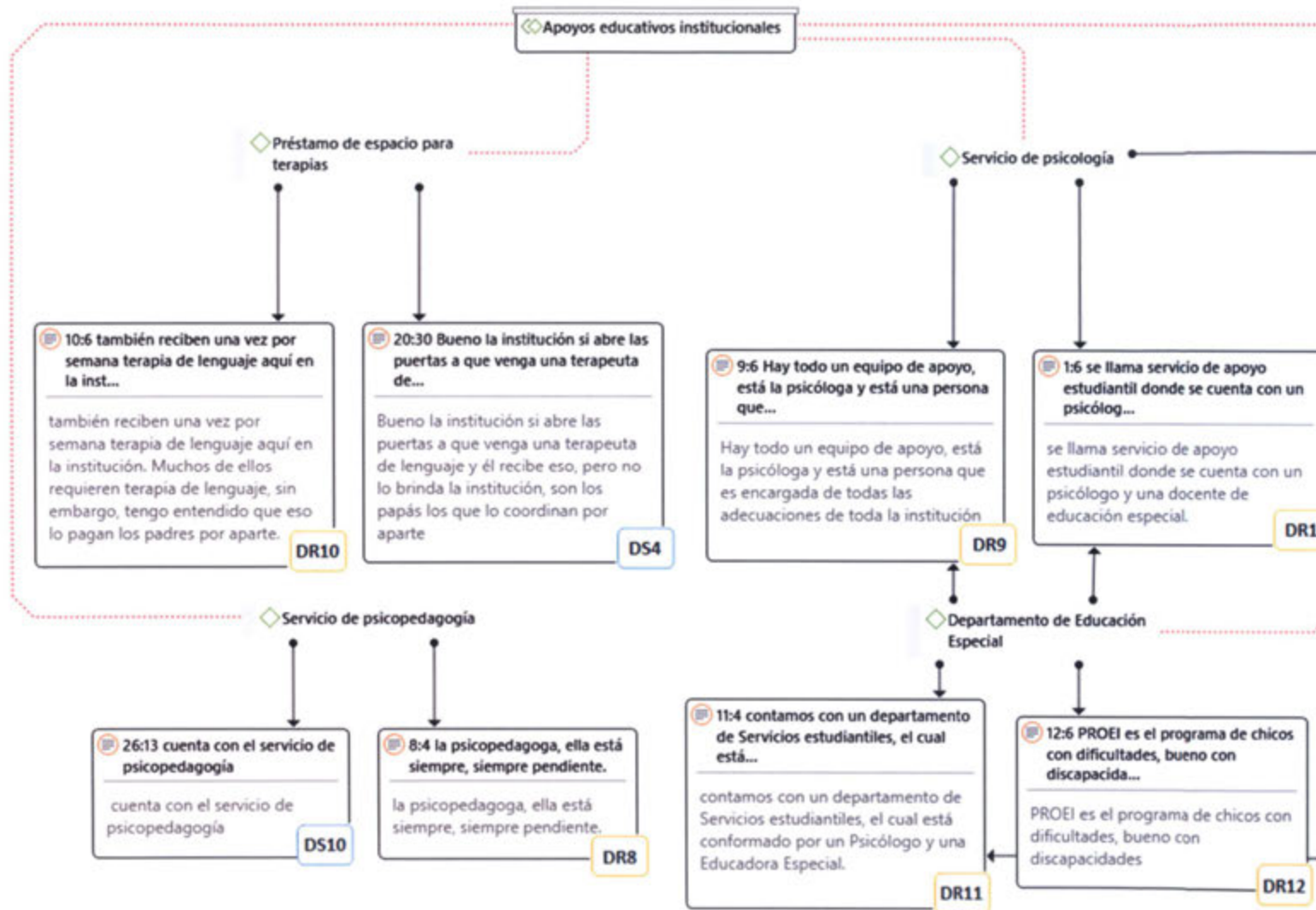
Figura 13. Red de relación con la institución



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 16

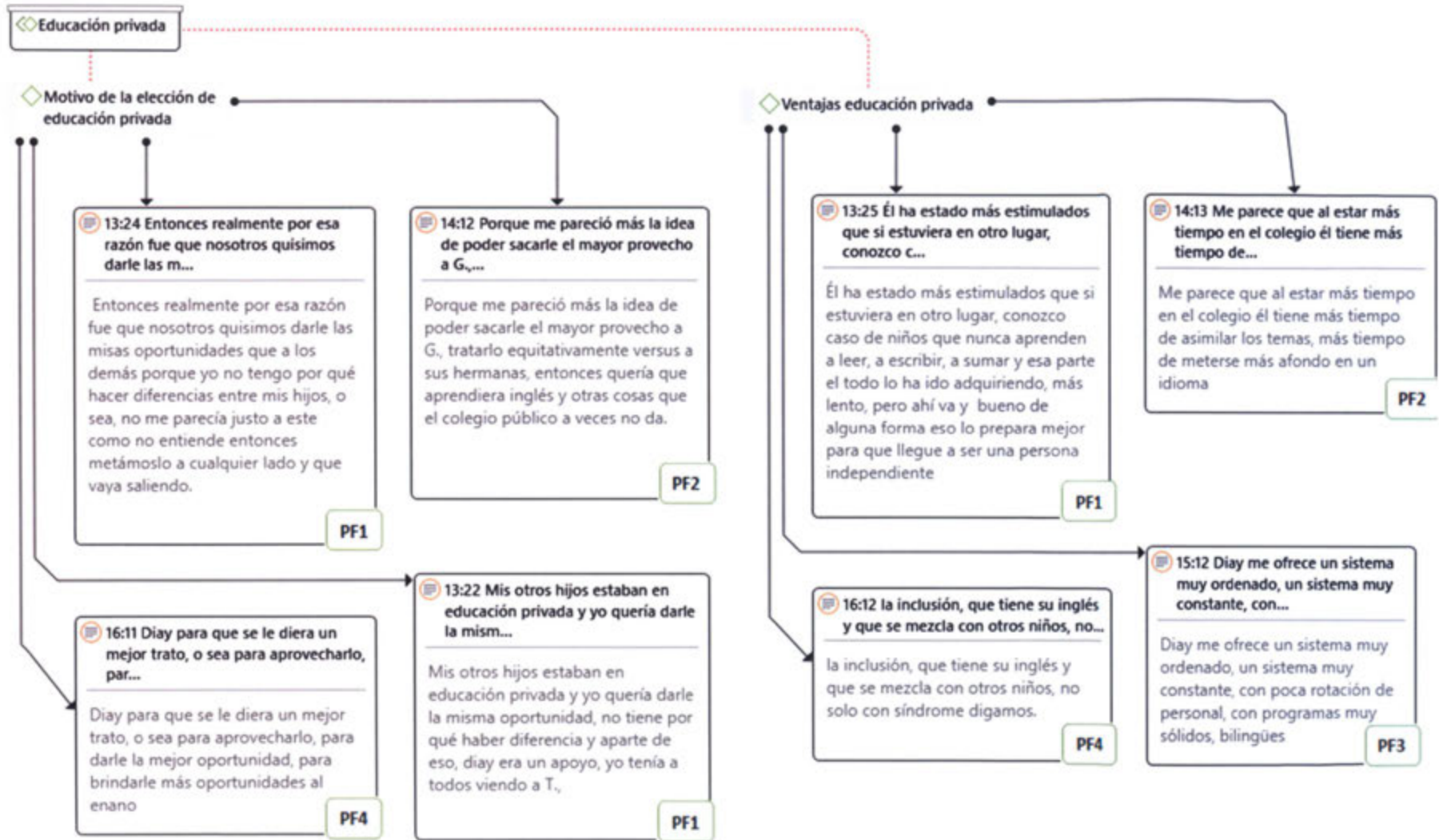
Figura 14. Red de apoyos educativos institucionales



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Anexo 17

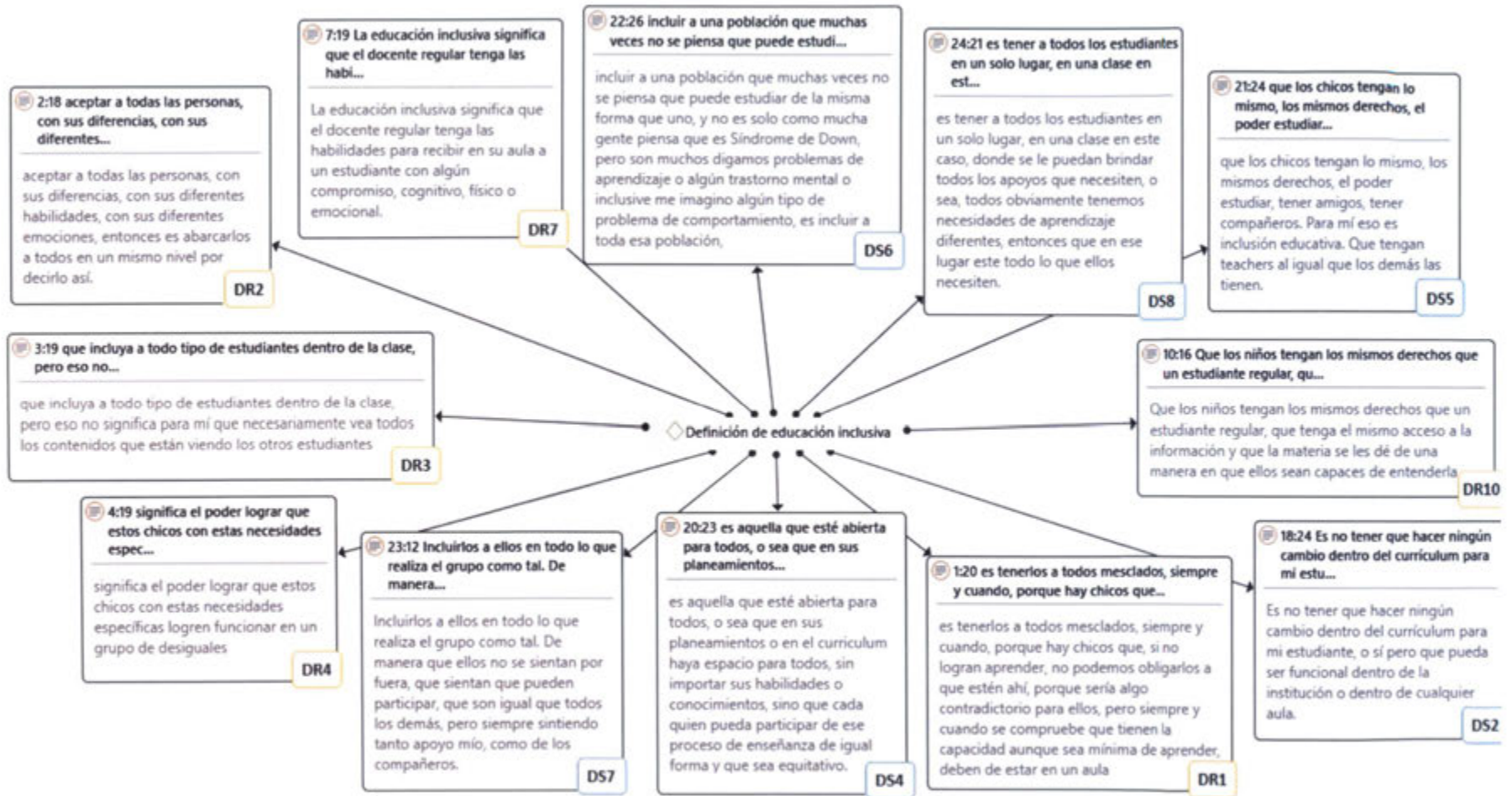
Figura 15. Red de educación privada



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

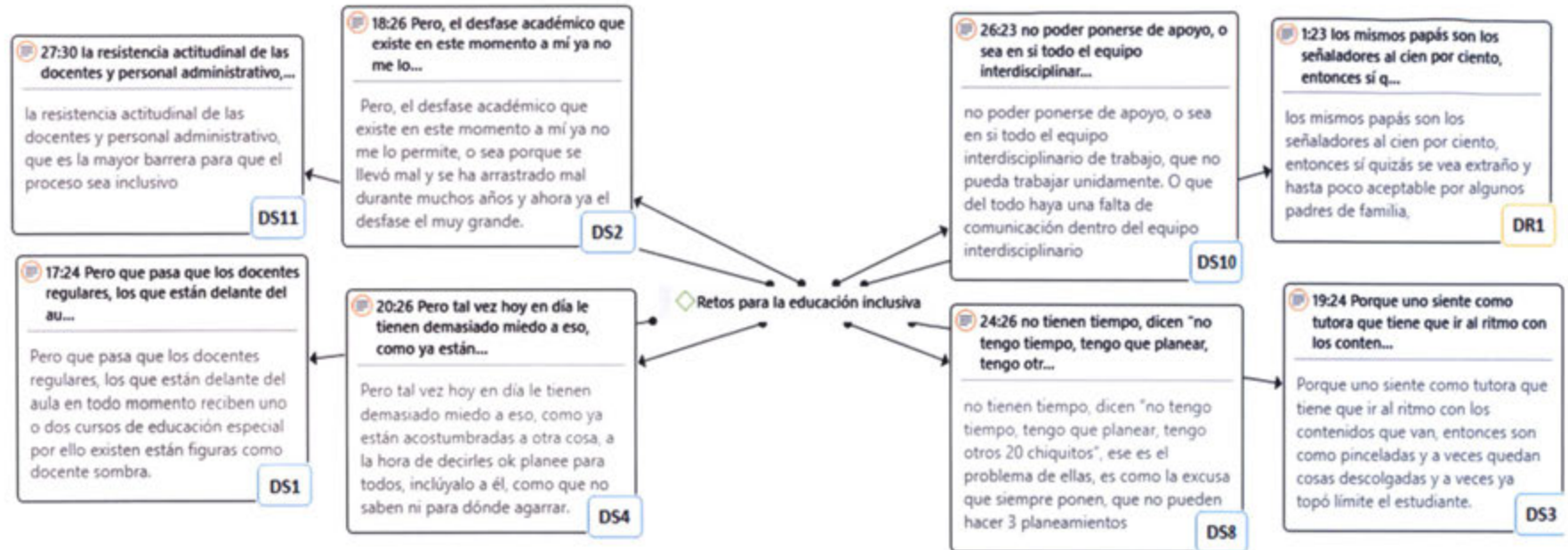
Anexo 18

Figura 16. Red de definición de educación inclusiva



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018.

Figura 17. Red de retos para la educación inclusiva



Fuente: tomado de las entrevistas. Elaborado por el equipo investigador, 2018