

Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J. & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179-197.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>

Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales

Esther Polo Márquez, Juan José Leiva Olivencia, Marta Sandoval Mena

Universidad de Málaga ^(1,2), Universidad Autónoma de Madrid ⁽³⁾

Resumen

El estudio que se presenta tiene como propósito explorar las funciones y prácticas de asistentes de aula que intervienen en el aula con alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA), conocidos comúnmente en Andalucía como “Maestros sombras” (MS). Estos profesionales persiguen favorecer el acceso y la permanencia en sus entornos ordinarios de aprendizaje en centros educativos de educación Primaria de la provincia de Málaga (España). El enfoque metodológico ha sido cualitativo. Se ha recogido información mediante entrevistas semi-estructuradas, analizándola con un sistema de categorías y códigos inductivos a través del programa de análisis de datos Atlas.ti 9. Los resultados muestran la diversidad de funciones y tareas que realizan, especialmente en materia de gestión de rutinas, así como en la regulación emocional y conductual en el aula. Se desprende como conclusión la necesidad de regular y discutir esta figura emergente para la atención a la diversidad para estudiantes con necesidad de apoyo extenso.

Palabras clave

Maestro sombra; Inclusión educativa; atención a la diversidad; TEA.

Contacto:

Esther Polo Márquez, estherpolom Marquez@gmail.com

Support for the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) from the perspective of shadow teachers

Abstract

The purpose of the present study is to explore the functions and practices of classroom assistants commonly known in Andalusia as "Shadow Teachers" (ST), who intervene in the classroom with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). These professionals seek to promote access and permanence in their ordinary learning environments in primary education schools in the province of Malaga (Spain). The methodological approach has been qualitative. Information has been collected through semi-structured interviews, analyzing it with a system of categories and inductive codes through Atlas.ti 9. The results show the diversity of functions and tasks they perform, especially in terms of management of routines, as well as emotional and behavioral regulation in the classroom. It follows as a conclusion the need to regulate and discuss this emerging figure for attention to diversity for students in need of extensive support.

Key words

Shadow Teachers; educational inclusion; attention to diversity; ASD.

Introducción

El desarrollo de una educación más inclusiva es, sin lugar a duda, el desafío de mayor envergadura al que se enfrentan todos los sistemas educativos del mundo dentro de la ambición de reducir las situaciones de inequidad e injusticia educativa que lastran a todos ellos (Lozano-Martínez et al, 2021). En ese contexto, prestar particular atención a las vicisitudes del alumnado más vulnerable, sin perder de vista que se trata de una preocupación por todo el alumnado (UNESCO/GER, 2020), representa una oportunidad para hacer visibles las barreras que han de removerse para que dicho avance global sea posible (Sapon-Shevin, 2013).

Uno de los colectivos que se encuentran con mayor riesgo de exclusión educativa es el alumnado con espectro autista (Goodal, 2018). La incorporación del alumnado con espectro autista en entornos ordinarios, no ha sido suficiente para lograr su inclusión (Arnáiz & Escarbajal, 2020). Entre las barreras que ha señalado la literatura para que este alumnado esté incluido en las aulas, se encuentran la debilidad de políticas en materia de acoso escolar (Falkmen et al, 2015), los aspectos organizativos y la falta de ajustes en el currículo (Larcombe et al, 2019), entre otros. No obstante, la disponibilidad de asistentes en el aula, junto con las actitudes docentes y las actitudes de los compañeros, se han señalado como factores influyentes para hacer operativos los principios de la educación inclusiva (Giangreco y Michael 2010; Lindsay et al., 2013).

En este trabajo nos vamos a referir a los asistentes de aula que, en algunos entornos, ofrecen apoyos extensivos individuales para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) en las aulas. A pesar de que cada vez tienen más presencia en los centros educativos (Biggs et al., 2018; Moríña et al., 2020), la información sobre este colectivo de trabajadores no docentes en el ámbito de la investigación resulta escasa en

nuestro país (Verger et al., 2020). Estos recursos personales para alumnado TEA exigen adecuar su espacio de trabajo y su desempeño competencial a la praxis pedagógica. El nuevo marco normativo recientemente aprobado en 2020 (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), recoge una cuestión relevante sobre la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), y es que se expresa que las “administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se han establecido convenios de colaboración para favorecer la atención educativa al alumnado con TEA entre la Conserjería de Educación y algunas entidades, como la Federación Autismo Andalucía. En este sentido, se plantea la posibilidad de incorporar recursos específicos entre los cuales contemplan el “conjunto de servicios educativos especializados de la entidad de carácter complementario a los recursos generales y ordinarios del sistema educativo”. Los asistentes de aula o “maestros sombras”, tal y como se conoce en Andalucía (España), pueden definirse como paraeducadores (Walker et al., 2021) que prestan servicios directos a los estudiantes con necesidades especiales de salud (Fisher & Pleasants, 2012; Marti & Albor, 2014). Estos agentes constituyen unos recursos humanos importantes en la estructura de personal de muchas aulas de apoyo al autismo (Azad et al., 2015), pero se necesita una mayor regulación sobre sus funciones. Actualmente son muy ambiguas (Reddy et al. 2020) y en España no existe todavía una legislación específica para ellos en el sistema educativo. Esto genera un desconocimiento sobre la propia existencia de la figura de auxiliar o asistente; su naturaleza y su desarrollo en la práctica (Angelides et al., 2009).

Respecto al acceso al puesto de trabajo en España, algunos son seleccionados por las propias familias, que a su vez plantean ciertas demandas en torno a estos profesionales, (Morales-Mayer et al., 2019), otros por asociaciones o fundaciones, y otros son entrevistados para su selección por los propios centros escolares, aunque de la gestión de su trabajo se encarguen la familia y la asociación.

Hay países donde esta figura tiene un rol más profesionalizado debido a que forman parte de un periodo de transición duradero (Picchio, 2017). En Francia, el término otorgado a este profesional es Auxiliar de Vida Escolar y tienen la función dentro del entorno inclusivo de implementar un trabajo colectivo (Kheroufi-Andriot, 2019), contribuyendo al desarrollo cognitivo a través del trabajo escolar, al comportamental y al socioemocional, por lo que su presencia es imprescindible tanto en las aulas como en el patio de recreo (Rousseau et al., 2017).

Dependiendo de la formación y la profesionalización del asistente, se puede marcar la diferencia del desarrollo de un niño en la escuela, (Ribeiro de Paulo et al. 2016). En este sentido, se incide en la necesidad de una buena formación, así como de unos materiales de profesionalización adecuados para desarrollar su capacitación en el puesto (Douglas et al., 2018).

Las limitaciones y las funciones de este profesional son definidas junto con el docente del aula, habiendo, por tanto, multitud de experiencias y existiendo demasiada flexibilidad (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016). Por ello, destaca la importancia de la colaboración para poder realizar un trabajo adecuado. En ocasiones, los agentes de atención a la diversidad, suelen estar subordinados a un papel de apoyo al maestro principal (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2018), lo que supone que sea de vital importancia definir los roles de actuación

en el aula cuando coexisten dos profesionales con diferentes funciones (Carty & Farrell, 2018).

Existen evidencias positivas de la colaboración en el aula entre dos profesionales (Strogilos & Avramidis, 2016; Johnson & King-Sears, 2020; Pla-Campas et al., 2022), y quizás desde esta perspectiva se entienda el papel del auxiliar de vida escolar, (o asistente de aula), como un recurso más del aula, al igual que el profesor principal, influyendo en la dinámica general de los procesos educativos (Gómez- Zepeda et al., 2017). Se necesita una colaboración directa con los miembros de la comunidad educativa para que la labor de este profesional sea eficiente, alejándose de la integración, siendo un recurso para fomentar la inclusión en el aula (Verger et al., 2020).

Con este trabajo se pretende llenar un vacío existente en la literatura española sobre la figura del asistente de aula. En concreto, queremos dar voz a los profesionales que ejercen como tal para conocer a la realidad de esta figura emergente atendiendo a la singularidad de cada caso y a cómo responden a las demandas de la escuela inclusiva, acercándonos con el objetivo de establecer un ideario común sobre estos profesionales.

El objetivo general que nos planteamos ha sido conocer las percepciones que tienen los MS sobre sus funciones y determinados aspectos relacionales y organizativos para el desarrollo de la atención a la diversidad y la inclusión educativa con alumnado con TEA. Analizando específicamente su relación con el medio, su formación previa, su experiencia profesional y las relaciones que mantienen con el entorno laboral y familiar del alumnado que atienden. Para ello, las preguntas que trata de responder esta investigación son: 1) ¿cómo valoran los asistentes de aula su papel dentro del contexto escolar? 2) ¿cuáles son las funciones que desempeña en la escuela y cómo se configura su rol en la atención educativa con alumnado con TEA?, 3) ¿qué aporta a la creación de procesos inclusivos y de mejora de la calidad en la atención a la diversidad en las aulas?

Método

De acuerdo con la naturaleza de los datos, en este estudio se ha seguido una metodología de corte cualitativo, fundamentada en un paradigma de investigación interpretativo con carácter inductivo, puesto que las funciones y prácticas de los asistentes de aula han podido inducirse a partir del análisis de entrevistas realizadas. Todo ello ha permitido profundizar en algunas variables de estudio, reconocidas en las valoraciones y evidencias expresadas por estos agentes participantes en la investigación. Este estudio forma parte de una investigación más amplia (Polo-Márquez, s/f), en el que pretendemos estudiar la construcción de la identidad pedagógica y el perfil profesional de los MS en la atención educativa del alumnado con TEA para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

Participantes

La selección de participantes se hizo a través de los siguientes criterios: 1) MS que pudieran acreditar su experiencia, bien a través del centro, de familias o bien mediante certificados de la asociación, 2) diversidad en el tipo de centro en que presentan sus servicios de la provincia de Málaga 3) diversidad en la modalidad de escolarización en la que trabajan, 4) Diversidad de estudios anteriores, 5) diversidad en la asociación de la que proceden, 6) disponibilidad en la participación y el tiempo. A través de docentes mediante la “Técnica de Bola de Nieve” (Cohen et al., 2000), redes sociales, asociaciones, y diversos anuncios se invitó a participar en la investigación. Finalmente, se consiguió reunir a 25 MS de la provincia de Málaga.

Los datos proporcionados por las entidades y asociaciones de Autismo nos indican que actualmente hay 87 MS activos en la provincia de Málaga (España). El perfil de los asistentes

seleccionados se caracteriza por haber sido MS en los últimos 5 años, de alumnado con TEA. Había una prevalencia en el género femenino: 22 mujeres (88%) y 3 hombres (12%). La diversidad de las asociaciones de las que proceden es bastante amplia, habiendo un total de 5 asociaciones distintas de procedencia. A continuación, se muestra una tabla en la que se recoge la distribución de participantes según su titulación.

Tabla 1.

Distribución de participantes por titulación

Titulación	Frecuencia	%
Educación social	1	4
Maestro generalista	4	16
Maestro de PT	9	36
Maestro de AL	2	8
Psicología	3	12
Logopedia	2	8
Pedagogía	2	8
En formación	2	8

Instrumento y procedimiento

Las entrevistas semiestructuradas están basadas en un guion que contiene los ejes temáticos de la investigación y que sirve de orientación durante este proceso científico. A continuación, se presenta la categorización de las temáticas principales abordadas y ejemplos de preguntas en las que se enfocaron cada una.

Tabla 2.

Guion de las entrevistas semiestructuradas a rasgos generales

Categorías	Dimensiones
Concepción	¿Cuál es tu rutina de trabajo en el centro?
Formación	¿Has recibido algún tipo de formación específica para ser Maestro Sombra?
Experiencia	¿Intervienes en otros aspectos de la asociación?
Metodología	¿Cómo estableces la metodología a utilizar en el aula?
Comunicación y relación	¿Cómo te relacionas con los demás docentes?

Las entrevistas se realizaron individualmente y en formato cara a cara. Debido a la pandemia generada por la covid-19, se emplearon herramientas virtuales para su realización (zoom, Skype, meet...). Fueron realizadas en horario no lectivo, primando la disponibilidad de los participantes. Tuvieron una duración media de 40 minutos. En total, se transcribieron un total de 15 horas de grabaciones. Una vez transcritas, se enviaron a los participantes para su validación, pudiendo realizar los cambios que considerasen oportunos.

Tabla 3.

Categorías y subcategorías emergentes del estudio

Categorías	Subcategorías	Códigos
Concepción	Funciones	Fn
	Rol	Rl
	Identidad	Id
	Imagen	Im
	Perfil	Pr
Formación	Formación específica	F.E.
	Formación general	F.G.
Experiencia	Voluntariado	Vol.
	Asociaciones	As.
	Apoyo escolar	A.E.
Metodología	Recursos didácticos	RRDD
	Tiempos y espacios	TyE
	Acciones y actividades	A.A
	Pautas e ideas	PeI
	Acompañamiento	A.
Comunicación y relación	Comunicación con la familia	ComFam
	Comunicación con el profesorado	ComProf
	Comunicación con agentes externos	Comex

Cuestiones éticas de la investigación

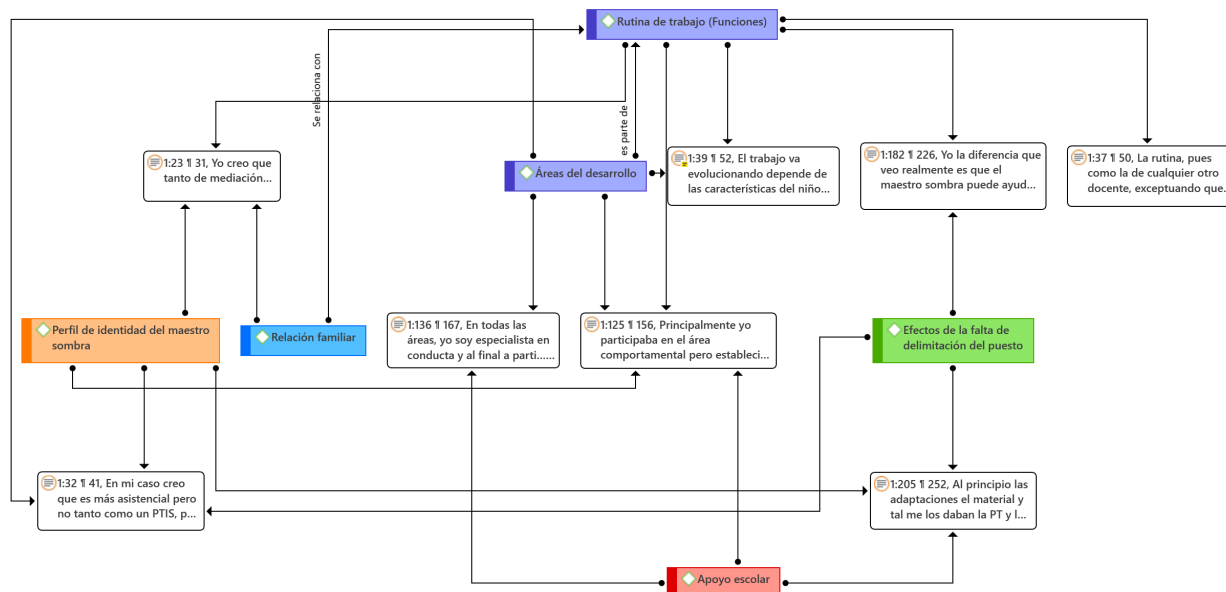
Protegiendo los derechos y la integridad de los entrevistados, se ha informado previamente del carácter voluntario de la colaboración, así como del respeto, confidencialidad y privacidad de todos los datos obtenidos, empleando pseudónimos y abreviaturas en todo el estudio, que no permiten su identificación teniendo en cuenta los criterios éticos establecidos en la Convención de Helsinki (WMA, 2009), asegurando el anonimato y confidencialidad de los participantes.

Resultados

En este apartado se muestra una información parcial acerca de las cinco dimensiones que componen el estudio. En concreto, se presentan cuáles fueron las funciones prácticas de los MS y su papel en el aula y en los centros educativos que quieren promover una pedagogía inclusiva. Durante el análisis surgió la diferenciación entre funciones en torno al alumnado y funciones en torno al profesorado. En este artículo, nos centramos únicamente en aquellas funciones en torno al alumnado con TEA que nos ayudan a delimitar cuál es el impacto de los MS en los procesos de inclusión.

Imagen 2.

Relación entre las categorías y las entrevistas



Funciones en torno al alumnado

En el siguiente diagrama de Sankey se muestra la conexión de flujos existente entre las citas extraídas de las entrevistas y las categorías de su análisis.

Imagen 3.

Diagrama de Sankey con conexiones del análisis de las entrevistas



En el diagrama se observa las diferentes conexiones que los participantes han estimado entre las funciones expuestas. La función principal en la que coinciden todos los participantes que realizan los MS dentro del aula, es la de guía, facilitador y acompañante del estudiante prestando el “apoyo escolar” que se define en el trabajo a través de las áreas de desarrollo, el establecimiento de rutinas de trabajo, las competencias que se relacionan con el perfil de los MS, la relación con la familia y los efectos que tienen en los propios MS la delimitación de su puesto, que hace que la figura se establezca en cómputo con funciones que ya reconocemos y pertenecen a otros perfiles. En la práctica diaria, esta idea se evidencia de manera diferente en función de las situaciones de aprendizaje. Por este motivo, se ha buscado indagar en diferentes funciones, para descubrir el carácter multifacético y multidimensional de las distintas funciones aplicadas en la práctica que ejercen los MS directamente con el alumnado con TEA en el aula ordinaria. Partiendo de esta base, se presenta a continuación una relación entre las categorías emergentes de las entrevistas, la frecuencia que presentan y un fragmento evidencial de las entrevistas realizadas.

Relación de categorías con frecuencia de repetición y fragmento evidencial

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Frecuencia de repetición	Fragmento de evidencia
Concepción	Identidad	Identificación con el papel de Maestro/a Sombra	21	ENT. 4: Yo creo que la identificación con el término depende de muchos factores, inicialmente depende del lugar en el que trabajes y qué relación tengas con el profesional con el que estés, ya sea logopeda, profesor, psicólogo.... que te pueden hacer sentir una profesional más o simplemente dejarte en un segundo plano.
		Labor de acompañante del Maestro Sombra	14	ENT.20: También engloba un poco el ser mediador. Porque tú lo estás acompañando, pero con el objetivo de que él esté con sus compañeros, mejore la comunicación con ellos, intente atender cuando le hablan, medias entre él y el contexto.
		Rutina de Trabajo en el centro educativo	23	ENT.3: La rutina, pues como la de cualquier otro docente, exceptuando que no tengo que programar los trabajos (del alumnado) solo ayudarlos a que ellos puedan hacerlos.
		Horarios establecidos por el centro escolar	21	ENT 2: Yo iba tres días a la semana de 9 a 2. Entonces eran 15 horas a la semana. Normalmente es el centro quien decide cómo organizas ese horario.
		Implantación de Competencias curriculares o trabajo curricular	16	ENT.6: Si por ejemplo él tenía adaptaciones curriculares pues yo le ayudaba a llevar a cabo las actividades que se desarrollaban ahí. Yo participaba en todo lo que eran explicaciones del aula y aunque él tenía adaptación curricular, yo era la personalización de esa adaptación.
		Competencias del maestro sombra en la evaluación de los procesos de E/A	11	ENT 7: Es que depende mucho de los maestros yo he pasado por todos: desde maestros que no contaban conmigo para nada, hasta maestros que venían y me preguntaron que qué nota le ponían al niño porque se pensaban que la maestra era yo cuando son ellos los responsables.
		Participación en la vida diaria del centro	8	ENT 6: Yo para el centro era una externa que había sido contratada por la familia. Entonces no contaban conmigo para nada.

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Frecuencia de repetición	Fragmento de evidencia
Rol		Intervención en las áreas del desarrollo.	17	<i>ENT 17: Entra dentro del propio desarrollo educativo porque al final tú no le das de comer, tú intentas que el aprenda comer. Es una enseñanza. Entra dentro de su aprendizaje y de su desarrollo como persona.</i>
		Autoimagen positiva de los maestros sombras	13	<i>ENT 15: Eres fundamental porque al final eres su sombra, pero eres sus pies sus manos su todo.</i>
		Necesidad del maestro sombra ante la inclusión educativa	22	<i>ENT 23: es la perspectiva de incluirla socialmente, porque en su cole trabajan mucho por ambiente por proyectos y ella necesita un empujón para poder incluirse.</i>
		Delimitación del MS en cuanto a otros agentes inclusivos	17	<i>ENT 6: Yo trabajé desde el papel de especialista de PT justo después en el mismo centro, y era casi lo mismo excepto por la burocracia</i>
Imagen		Efectos de la falta de delimitación del puesto de MS	22	<i>ENT 4: Yo no sabía dónde estaban mis limitaciones donde se delimitaba mi papel y entonces a todo lo que me preguntabas yo acababa diciendo que sí y acababa haciendo cosas que estaba muy fuera de mis competencias</i>
		Satisfacción en el ámbito de trabajo	14	<i>ENT 23: En mi caso, yo me lo he tomado muy muy en serio, y la pena es que como no está remunerado, a mí no me pagaban nada, yo no me podría dedicar a eso en un futuro.</i>
		Satisfacción personal y reconocimiento social	17	<i>ENT 10: A ver yo creo que se va reconociendo poco a poco y cada vez hay más personas que conocen lo que hace un maestro sombra y se está reconociendo por todas partes</i>

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Frecuencia de repetición	Fragmento de evidencia
		Autorrealización: aspectos positivos y negativos de ser MS	24	ENT 12: Lo que menos es que no hay una fase para que tú sepas lo que tienes que hacer, sino que es un poco guiándote por tu intuición. Lo que más, fue el contacto con el niño y poner en práctica tu profesión.
	Perfil	Acceso al puesto de trabajo	21	ENT 1: Pues mira, el centro se puso en contacto conmigo y cuando yo dije que sí podía realizar esta labor, el centro me puso en contacto con la asociación
		Expectativas frente al puesto	16	ENT 13: Cuando me contó mi amiga yo me imaginé otra cosa. Y cuando llegué me lo encontré... fatal, porque era para quitarle el marrón al profe, no lo que me contaron.
Formación	Formación específica	Formación relacionada con el papel del Maestro Sombra	17	ENT 24: A mí en ningún momento me dijeron que era lo que tenía que hacer, yo llegue al centro escolar y directamente la tutora del aula me sentó con mi alumna y me dijo que intentará que siguiera la clase y ya está y a partir de ahí pues no tuve más trato con la orientadora.
		Formación general	25	ENT 12: Te piden que tengas algo relacionado con la educación, la psicología, la logopedia...
Experiencia	Voluntariado	Tipo de voluntariado con la asociación	23	ENT 18: Yo soy voluntaria, me pagan los padres pero en negro, y por tanto ellos son quienes lo dirigen todo
	Asociaciones	Relación con la asociación	15	ENT 9: aunque hubiera incluso tenido ese seguimiento continuo, yo no conocía a nadie dentro de la asociación ni tenía un grupo de apoyo. Eso en ninguno de los dos
	Apoyo Escolar	Realización de servicio de apoyo escolar en casa	5	ENT 18: Yo voy a su casa dos veces a la semana por la tarde, lo decidieron así los padres
Metodología	Recursos didáctico	Utilización y creación de recursos didácticos	15	ENT 25: Lo hacemos entre todos (PT, tutor...). sí que es verdad que si por ejemplo pues yo tengo algo en casa yo digo voy a traerlo pero si luego es algo que tiene un aporte económico alto sí que se lo pedimos al centro educativo

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Frecuencia de repetición	Fragmento de evidencia
	Tiempos y espacios	Limitaciones en la actuación del MS en espacios y tiempo	13	<i>ENT 2: Solo en el aula ordinaria y en el recreo, y creo que eran los adecuados porque él necesitaba estar con el resto de compañeros pero con un apoyo</i>
	Acciones y actividades	Actividades a nivel de centro	13	<i>ENT 5: ese tipo de actividades estaban muy marcadas, yo sí que podía hablar con el tutor o el profesor de ese momento para poder intentar no estar en los sitios con más aglomeración y tal, pero no intervenir en la actividad directamente</i>
	Pautas e ideas	Implicación en la creación de nuevas ideas para el trabajo	14	<i>ENT 11: A ver yo intento proponer ideas y luego hay profesores que las aceptan muy bien y hay otros profesores que intentan imponer su criterio.</i>
	Acompañamiento	Acompañar fuera del horario escolar	3	<i>ENT 7: ahora lo que hacemos es nuestra tarde especial al mes que es un día fuera del horario escolar que hacemos algo que no tenga que ver con la escuela como ir a un museo o ir a comer churros porque de esa manera unimos lazos</i>
Comunicación	Comunicación con el profesorado	Medios usados en la relación	7	<i>ENT 18: con el colegio el primer año nada, porque la tutora era mayor y no había mucha intención por su parte... y luego por otro lado, en el segundo y tercer año sí, con ambas tutora tenía su contacto por si pasaba algo</i>
	Comunicación con la familia	Relación familiar	13	<i>ENT 8: Los padres también me exigían a mí que yo diera ideas en el colegio que a ellos se le iban ocurriendo o que le decía en atención temprana donde ella iba y claro a mí me situaban en una en una posición incómoda</i>
	Comunicación con agentes externos	Relación fuera del ámbito escolar y familiar	10	<i>ENT 9: Pues a ver antes no la tenía pero hace un par de semanas hubo un problema entonces yo le pedí a los padres que me dieron el número de la terapeuta a la que ella acude y que le está ayudando para poder ver cómo voy a trabajar y seguir con esa línea</i>

Discusión y conclusiones

La importancia de definir las funciones y responsabilidades de estos asistentes que trabajan con estudiantes diagnosticados con TEA en entornos inclusivos es una cuestión esencial que debe abordarse con cierta premura, ya que esta figura, de reciente e improvisada creación, implica que estos agentes compartan un mismo espacio y tiempo junto con otros docentes y grupo de iguales. La mayoría de las investigaciones que analizan las funciones y responsabilidades de estos profesionales, realizadas fuera de nuestro país y se centran principalmente en la función de instrucción, que aparentemente consume la mayor parte del tiempo de los MS durante la jornada escolar (Walker et al, 2021; Walker et al, 2020, Verger et al, 2020.). Esta función incluye la enseñanza en entornos individuales y de grupos pequeños y la adaptación y modificación del plan de estudios para satisfacer las demandas del alumnado con n.e.e

Dentro de la discusión sobre la instrucción, hay una discrepancia entre las responsabilidades reales y lo que estos asistentes y educadores perciben como un papel apropiado para ejercer sus responsabilidades. Aunque los participantes de nuestro estudio creían que las adaptaciones y modificaciones del plan de estudios deberían ser responsabilidad del docente, la mayoría asumieron este papel.

En algunos casos, al igual que en el estudio de Takala (2007) descubrió que los asistentes se limitaban a sentarse junto a los alumnos asignados y a escuchar al profesor. Los investigadores del autismo que observaron las aulas (Azad et al., 2015) también descubrieron que los auxiliares docentes utilizaban algo más de la mitad de su tiempo para guiar o apoyar a un alumno (el 57% de su tiempo). Por lo tanto, un recurso valioso se utiliza de forma ineficiente. En este sentido, es evidente que en su mayoría emerge cierta preocupación por sus funciones, al igual que en el estudio realizado por Broer y Cols (2005). Incluso en algunos estudios, demuestran que tener un asistente educativo en la clase puede aislar a los estudiantes de sus compañeros (Lindsay y cols., 2013). En nuestro trabajo se han clasificado sus funciones reales, entre ellas se encuentran: la gestión de las rutinas, las intervenciones conductuales, el apoyo social y la coordinación.

En cuanto a la gestión de rutinas, puede haber una superposición de labores en relación con los docentes de aula y/o maestro en pedagogía terapéutica, ya que el área de autonomía es apoyada por todos los profesionales que trabajen con estos estudiantes. En ocasiones, existen superposiciones en proporcionar una instrucción académica diaria, al igual que señalan otros estudios (Downing et al., 2000; Giangreco et al., 2000; Riggs & Mueller, 2001).

En relación con las intervenciones conductuales, los profesionales señalan que éste es uno de los ámbitos más necesarios con estos alumnos, aunque son encargados de controlar la conducta, establecer límites, etc. de los estudiantes con autismo (Bitterman et al., 2008; Pellecchia et al., 2016). De la misma manera, estos profesionales apoyaban de forma prioritaria las interacciones sociales de los estudiantes. Al igual que en otros estudios (Chiri & Warfield, 2012) los profesionales señalan que son muy cuidadosos con no fomentar la dependencia de los alumnos retirando paulatinamente los apoyos.

Durante la jornada escolar, los MS no siempre tienen la oportunidad de trabajar y coordinarse de forma efectiva con el profesorado, y al igual que en otros estudios de carácter internacional (Symes & Humphrey, 2011; Takala, 2007), encontramos que estos asistentes reconocen que el trabajo puede estar mal planificado o gestionado desde un punto de vista organizacional. Es necesario realizar más investigaciones sobre los apoyos personales en el contexto escolares inclusivos y su interferencia con la propiedad y la responsabilidad por parte de los demás docentes. Además, se necesita armonizar la formación y cualificación de

estos profesionales y llevar a cabo programas de formación que se dirijan adecuadamente a las áreas de habilidades específicas y mejoren la eficacia de estos asistentes. Así, la formación debe capacitarlos para identificar alternativas a la dependencia excesiva y recibir orientación y supervisión por parte de orientadores y docentes para poder caminar de forma nítida hacia entornos inclusivos y de la gestión del apoyo del grupo de iguales.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados. La primera es que la participación de los sujetos en este estudio cualitativo no ha sido aleatoria, sino focalizada en un número limitado de participantes. La segunda es la relativa a la poca existencia de estudios sobre esta figura emergente de la que se carece estadísticas o censo oficial por parte de las administraciones competentes, y es que, aunque su labor la realizan en centros educativos los datos son proporcionados por asociaciones y entidades colaboradoras. En futuras investigaciones habrá que realizar un análisis más exhaustivo en el que tengamos en cuenta las voces del profesorado y de las propias familias sobre el perfil y funciones de los asistentes personales de aula para la mejora de la atención a la diversidad del alumnado con TEA, por un lado, y si su actuación favorece la inclusión educativa o, en su caso, la limita.

Para concluir, cabe poner de manifiesto que resulta necesario conocer los mecanismos de coordinación docente dentro de los centros escolares donde se incorporan estos asistentes de aula. Esto nos permitirá evaluar el desarrollo de esta figura “de apoyo” vinculados estrechamente al cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y a su calidad de vida, ya que, sin estos indicadores y evidencias, no sabremos si la labor de estos agentes resulta eficaz a medio y largo plazo para promover activamente la inclusión. Es decir, si esta figura tiende a consolidar una “vida paralela” del alumnado con TEA en las aulas en términos curriculares y didácticos o, si por el contrario, contribuye a mejorar la atención a la diversidad desde una perspectiva de inclusión en el aula, el centro y la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias

- Angelides, P.; Constantinou, C. & Leighm, J. (2009) The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 24, (1) 75-89. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802596741>.
- Azad, G. F.; Locke J.; Downey, M. M.; Xie, M. & Mandell, D. S. (2015) One-to-One Assistant Engagement in Autism Support Classrooms. *Teach Educ Spec Educ*, 38 (4) 337-346. [10.1177/0888406415603208](https://doi.org/10.1177/0888406415603208)
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bedoin, D. & Janner-Raimondi, M. (2016) Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 57, 67-80
- Biggs, E. E.; Gilson, C. B; & Carter, E W. (2018) “Developing That Balance” Preparing and Supporting Special Education Teachers to Work with Paraprofessionals. *Teacher education and Special Education*, 42(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>
- Bitterman, A.; Daley, T. C.; Misra, S.; Carlson, E. & Markowitz J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 150-151. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-007-0531-9>

- Broer, S. M.; Doyle, M. B. & Giangreco, M.F. (2007). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4) 415-430.
- Carty, A.; & Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for learning* 33(2), 101- 121 <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>
- Chiri, G. & Warfield, M. E. (2012). Unmet need and problems accessing core health care services for children with autism spectrum disorder. *Maternal and child health journal*, 16(5) 1081–1091. 10.1007/s10995-011-0833-6
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, UK: Routledge/Falmer.
- Goodall, C. (2018) I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1–16. 10.1177/2396941518804407
- Douglas, S. N.; Uitto, D., J.; Reinfelds, C L; & D'Agostino, S. (2018) A Systematic Review of Paraprofessional Training Materials. *The Journal of Special Education*, 52(4), 195-207. <https://doi.org/10.1177/0022466918771707>
- Downing, J. E.; Ryndak, D. L. & Clark D. (2000) Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21, 171–18. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>
- Falkmer, M., Anderson K., Joosten A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.
- Fisher M. & Pleasants S. L. (2012) Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33 (5) 287–297
- Giangreco M. F. & Broer S. M. & Edelman S. W. (2001) Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on para-professional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26 ,75–86. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.2.75>
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Giangreco, M. F. & Doyle, M. B. (2007). Teacher Assistants in Inclusive Schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. 429–439. London: Sage.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruytery
- Gómez-Zepeda, G.; Petreñas, C.; Sabando, D. & Puigdellívol, I. (2017), The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all, *Teaching and Teacher Education*, 64, 127- 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- Johnson, T. M. & King-Sears, M. E. (2020) Eliciting Students' Perspectives About their Co-teaching Experiences. *Intervention in School and Clinic*, 56 (1), 51-55. <https://doi.org/10.1177/1053451220910732>

- Junta de Andalucía (2018) *Convenio de colaboración entre la consejería de educación de la Junta de Andalucía y la Federación Autismo Andalucía para favorecer la atención educativa al alumnado con trastornos del espectro del autismo.*
- Kheroufi-Andriot, O. (2019) Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education*, 54 (2), 369–387. <https://doi.org/10.7202/1065663ar> adresse copiée une erreur s'est
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Larcombe TJ, Joosten AV, Cordier R, Vaz S. (2019) Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *J Autism Dev Disord.* 49 (8):3073-3088. doi: 10.1007/s10803-019-04022-z. PMID: 31041629.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60, 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lozano-Martínez, J. L., Cava, A., Minutoli, G., & Reche, I. S. C. (2021). ¿ Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas?: Un estudio en centros de Messina. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2) <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- Martin, T. & Alborz A. (2014) Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41 309–327. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12070>
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*
- Morales- Mayer, P. C.; Lossi, M. A.; Reinaldo, A.; Meire, R. & Zilly, A. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, 32. Extraído de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028/html>
- Moriña, A., Márquez, C. & Álvarez, E. (2020). Redes Personales de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 209--224. <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Picchio, F. (2017) D'une transition à l'autre: les auxiliaires de vie scolaire. *Initio*, 6, 137-154. (hal-02969922)
- Pellecchia, M.; Connell J. E.; Kerns, C. M.; Xie, M.; Marcus, S. C. & Mandell, D. S. (2016). Child characteristics associated with outcome for children with autism in a school-based behavioral intervention. *Autism*, 20(3), 321–329. 10.1177/1362361315577518
- Pla-Campas, G., Simó-Gil, N. & Arumí-Prat, J. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104 <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>

- Polo-Márquez, E. (s/f) *La construcción de la identidad pedagógica y perfil profesional de los MS en la atención a la diversidad. Un estudio de educación inclusiva*. Universidad de Málaga (Tesis doctoral en proceso).
- Reddy, L. A; Lekwa, A. & Glover, T. A. (2020) Supporting paraprofessionals in schools: Current research and practice. *Psychol School*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.22457>
- Rexroat-Frazier, N. & Chamberlin, S. (2018) Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10.1111/1471-3802.12439
- Riggs, C. & Mueller P. H. (2001) Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35, 54-62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Ribeiro de Paulo, R.; Vera L. & Rita de Fátima, S. (2016) O papel do auxiliar Pedagógico especializado na incluso do autista. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP*, 1 (3), 50-65.
- Rousseau, N.; Point, M.; Vienneau, R.; Desmarais, M. É. & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: un métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (1), 21-40. ISSN: 1424-3946
- Sapon-Shevin, M. (2013) La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011) Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31 (5), 478- 94.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: EUA.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught clases. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 24-33 10.1111/1471-3802.12052
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50-57. 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Tójar, J. C. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO (2020). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO
- Verger, S.; Chover, L. & Rosselló, M. R. (2020) La contribución del/del auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula abierta*, 49 (2), 171-179. 10.17811
- Walker, V. L.; Carpenter, M. E.; Lyon, K. & Button, L. (2021) A Meta-Analysis of Paraprofessional-Delivered Interventions to Address Challenging Behavior Among Students with Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23 (2), 68-80. 10.1177/1098300720911147
- Walker, V. L.; Douglas, K. H; Douglas S. N. & D'Angostino S. R. (2020) Paraprofessional-implemented systematic instruction for students with disabilities: A systematic literatura review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55 (3), 303-317

- Walker, V. L.; Grygas Cool C.; Lyon, K. & Turf, M. (2020) A meta-analytic review of paraprofessional-implemented interventions for students with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 58 (4), 686–701. <https://doi.org/10.1002/pits.22380>
- Walker, V.L.; Kurth, J.; Carpenter, M. E.; Tapp, M. C.; Clausen, A. & Lockman T. E. (2021) Paraeducator- Delivered Intervention for student with Extensive Support Needs in Inclusive School Setting: A systematic Review. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 46 (4). 10.1177/15407969211055127
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch für Wissenschaft Und Ethik*, 14 (1), 233-238.