

FUNCIONES DE LA FIGURA PROFESIONAL DEL ASISTENTE PERSONAL CON MENORES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

David Ruiz-Ortega
Universidad de Jaén
Cristina Díaz-Román
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Según la Convención sobre los Derechos del Niño/a de la ONU (1989), los niños y niñas con discapacidad deben gozar de una vida con unas condiciones que protejan su dignidad, les permitan llegar a ser autónomos y promuevan su participación activa en la comunidad. De forma paralela, con la implantación de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, la asistencia personal es un derecho subjetivo. Tal y como señala el artículo 19 de esta Ley, la prestación de asistencia personal tiene como objetivo:

La promoción de la autonomía de las personas en situación de dependencia, en cualquiera de sus grados. Su objetivo es contribuir a la contratación de asistencia personal, durante un número de horas, que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria (p.16).

En esta línea, autores como Hultman et al. (2017) destacan que la toma de decisiones por parte de los/as menores con discapacidad es un aspecto esencial para el comienzo del desarrollo de su vida independiente. Esta idea es respaldada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que en su artículo 7 refleja el deber de proteger a niños/as con discapacidad, asegurando que tengan derecho a expresar su opinión y a recibir asistencia apropiada en función de su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

1.2. La atención a la diversidad en el contexto educativo: La educación inclusiva

Para entender el significado de la educación inclusiva, es fundamental que se conciba la escuela como una comunidad en la que cada individuo es esencial y tiene un papel

que cumplir para apoyar a los demás. Por consiguiente, es crucial que los estudiantes, el personal docente y las familias trabajen juntos para garantizar el principio de igualdad de oportunidades (Kouladoum, 2022). En este sentido, la inclusión hace efectivo el derecho a la educación sin discriminación, ya que plantea una escuela para todas las personas, sin barreras, con un currículum individualizado, garantizado el desarrollo de todo el alumnado con la finalidad de alcanzar una escuela de calidad.

Según Derzhavina et al. (2021), el respeto a las diferencias y reconocimiento a la diversidad es la base de la educación inclusiva. Entender la discapacidad, como circunstancia en la vida de las personas, como un elemento más que refleja la diversidad y la riqueza de los seres humanos. Estos autores señalan que el respeto a la dignidad de las personas con discapacidad implica reconocer un espacio en el que asuman el poder de decisión sobre sus propias vidas. La figura del asistente personal es crucial en este sentido.

1.3. La asistencia personal como figura profesional clave en una educación inclusiva

Los diversos apoyos en el contexto educativo pueden ser cruciales para brindar una vida normalizada a los menores con discapacidad en este espacio fundamental de socialización (Hultman, 2016). La noción de normalidad asistida se manifiesta cuando se emplea la herramienta de asistencia personal, permitiendo que los menores con discapacidad participen en el diseño de su vida independiente y autónoma.

Los estudios en la materia demuestran la existencia de un conjunto de profesionales de asistencia personal que han brindando asistencia dirigida a impulsar el desarrollo y los logros individuales de los menores con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo. Muchos de estos profesionales son conocidos como paraprofesionales, coordinadores de necesidades educativas especiales y asistentes de necesidades especiales (Biggs et al., 2016). No obstante, dichos estudios no especifican de manera precisa las funciones y roles que desempeñan estos asistentes personales en el ámbito educativo con los menores que tienen necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende avanzar en el conocimiento sobre las diferentes funciones y competencias que desempeñan los/as profesionales de la asistencia personal en el contexto educativo en la intervención con menores con discapacidad. Se aborda el reto investigador a través de una revisión de alcance siguiendo las pautas de la declaración PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018).

2.1. Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo esta revisión, se realizó una búsqueda exhaustiva en las siguientes bases de datos académicas: Web of Science, Scopus y APA PsyInfo (Proquest). Se confeccionaron estrategias de búsqueda en cada una de estas bases de datos, usando las palabras clave que fueron delimitadas para este proceso.

Es importante mencionar que los términos utilizados en las búsquedas fueron en inglés. Para definir la población de interés, es decir, menores estudiantes con discapacidad, utilizamos los términos "child", así como "special educational needs" y "disab*". En cuanto a la intervención de interés, que involucra la figura profesional del asistente personal, utilizamos los términos "Special needs assistant", "teaching assistants", "SENCO" y "paraprofessional". Además, se usaron los operadores booleanos "AND" y "OR" para delimitar la relación entre las diferentes palabras clave dentro de las cadenas de búsqueda. Es importante destacar que no se emplearon filtros en las cadenas de búsqueda para recopilar la mayor evidencia disponible.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los estudios incluidos en esta revisión se adhirieron a los siguientes criterios de inclusión: (1) Investigaciones primarias que emplearon enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos; (2) Artículos científicos; (3) Participantes que abarcaban a menores estudiantes con discapacidad, profesionales y/o familias; (4) Análisis de las funciones de los profesionales relacionadas con la asistencia personal a menores en entornos educativos.

De igual forma, se establecieron criterios de exclusión, que fueron los siguientes: (1) Investigaciones secundarias; (2) Otros tipos de documentos (documentos de

conferencias, libros, capítulos de libros, cartas editoriales, etc.); (3) Investigaciones que no proporcionaban datos sobre el fenómeno de estudio.

2.3. Síntesis y análisis de contenido

En la presente revisión se intercalaron y compararon los hallazgos de estudios cualitativos y cuantitativos con el objeto de proporcionar un espectro más amplio en torno a la comprensión del problema de investigación.

Para analizar los trabajos que finalmente se incluyeron en esta revisión sistemática, se ha realizado un análisis temático. Para dicho análisis cualitativo se ha utilizado el proceso de “Síntesis Temática” con el objetivo de identificar los principales temas y subtemas asociados a la investigación en el campo de estudio y resumir la información reportada en los artículos.

3. RESULTADOS

3.1. Selección de estudios

De la búsqueda inicial se recuperaron un total de 1.124 documentos de las diferentes bases de datos previamente señaladas. Después de eliminar los registros duplicados (n=215), 909 estudios fueron examinados por título/resumen. De estos, 538 estudios fueron excluidos por título/resumen y 356 durante la revisión de texto completo por no cumplir con los criterios de inclusión. Finalmente, un total de 15 artículos fueron incluidos en la presente revisión.

3.2. Resultados del análisis de contenido

En este apartado se expone una descripción general de los principales hallazgos de esta revisión. Después de analizar y agrupar el contenido de los estudios incluidos en este trabajo, se identifican tres áreas temáticas relevantes y comunes.

3.2.1. Los asistentes personales como extensión de los docentes en el aula

El reporte de la literatura seleccionada revela algunas de las funciones y responsabilidades del personal de apoyo de menores en centros educativos. Según varios autores, las tareas de estos profesionales se centran principalmente en la preparación del material, la revisión de las unidades temáticas y la adaptación

curricular (Breyer et al., 2020; Rutherford, 2012). Así mismo, otros autores destacan que aparte de la adaptación del currículo, los profesionales de la asistancia personal adecuan los espacios de las dependencias de las clases para facilitar la actividad docente (Butt, 2016).

En esta línea, otros autores subrayan que las funciones vinculadas con el apoyo académico tienen que ver con la ayuda en la realización de las tareas diarias de la escuela de las distintas materias, la comprensión y la realización de actividades del aula (Biggs et al., 2016; Brock y Carter, 2016; Butt y Lowe, 2012).

En consonancia con lo anterior, se indica que los profesionales de apoyo siguen en gran medida las instrucciones del profesor del aula, convirtiéndose en una extensión de estos docentes y adaptando las instrucciones de los docentes a las necesidades de los niños con discapacidad (Abbott et al., 2011;). En varias ocasiones, se destaca que estos profesionales desempeñan un papel en la gestión de los cambios de actitud y comportamiento de los niños con discapacidad, actuando como mediadores para que el profesor del aula no tenga que delegar su responsabilidad y cuente con el apoyo de un profesional en estas situaciones (Zhao et al., 2021).

Otro hallazgo relevante en relación a las funciones y responsabilidades es que estos profesionales deben comprender y detectar las necesidades individuales de los menores con discapacidad, con el objetivo de brindar una respuesta integral a los apoyos que puedan requerir dentro del aula (Logan, 2006; Qureshi, 2014).

3.2.2. Apoyo en las relaciones entre pares

El papel de los profesionales de apoyo en el contexto educativo ha sido objeto de atención en diversos estudios. Se ha observado que estos profesionales desempeñan un papel crucial como herramientas de inclusión educativa para los menores con discapacidad. Su intervención contribuye significativamente a facilitar y promover relaciones positivas entre pares en el entorno escolar (Breyer et al., 2021).

Además de ser facilitadores de la inclusión, los profesionales de apoyo también cumplen un papel de prevención ante posibles episodios de acoso escolar. Su presencia cercana y atención a los estudiantes les permite detectar y abordar de manera temprana situaciones de bullying o acoso entre compañeros, contribuyendo así a la creación de un ambiente seguro y respetuoso para todos los alumnos (Butt, 2016; Mortier et al., 2010).

Es importante destacar que el rol de los profesionales de apoyo va más allá de la mera asistencia en el aula. Su labor se extiende a la promoción de una cultura escolar inclusiva, en la que se valore la diversidad y se fomente el respeto y la empatía entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas investigaciones resaltan la importancia de contar con personal de apoyo capacitado en el entorno educativo para lograr una mayor inclusión y bienestar de los alumnos con discapacidad (Hemmingsson et al., 2013).

3.2.3. Funciones relacionadas con el desempeño profesional de la asistencia personal fuera del aula

En el ámbito educativo, las actuaciones relacionadas con los cuidados personales representan un aspecto crucial para garantizar una experiencia educativa inclusiva y exitosa para los menores con discapacidad. Diversos estudios, como los realizados por Abbott et al. (2011), Breyer et al. (2020), y Zhao et al. (2021), han enfatizado la importancia de proporcionar el acompañamiento y apoyo necesario, como se hace fuera del ámbito educativo, para estos estudiantes, con el objetivo de fomentar su autonomía y bienestar.

Los cuidados personales abarcan una variedad de tareas y responsabilidades que se adaptan a las necesidades individuales de cada estudiante con discapacidad. Estas acciones pueden incluir la asistencia en la movilidad, el aseo personal, la alimentación y el manejo de medicamentos, entre otros aspectos. El propósito de estas actuaciones es permitir que los menores con discapacidad participen activamente en la vida escolar y realicen sus actividades cotidianas de manera independiente (Butt., 2016).

En muchos casos, los profesionales de apoyo actúan como asistentes personales, brindando una atención personalizada que se adapta a las necesidades específicas de cada estudiante. Este apoyo fuera del aula se convierte en un pilar fundamental para asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en su desarrollo personal y académico (Östlund et al., 2021; Rutherford, 2012; Breyer et al., 2021).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las dificultades para llevar a cabo el estudio derivan de la alta variabilidad en cuanto a la terminología empleada para la denominación de los asistentes personales en el

ámbito educativo. Este fenómeno no ha permitido que las búsquedas hayan sido directas.

En cuanto a las funciones descritas en los artículos incluidos en esta revisión, la gran mayoría respaldan aspectos relacionados con el apoyo a los menores en el ámbito educativo, siendo apoyo a los maestros/as y siguiendo sus indicaciones. De igual forma, algunos de los textos informan sobre el papel que estos profesionales tienen como herramienta de inclusión educativa para los menores y su aceptación entre pares. Así mismo, se mencionan actuaciones relacionadas con los cuidados, tareas que tienen que ver con el acompañamiento personal fuera del aula y el apoyo que definen el desempeño más propio de un asistente personal para menores con discapacidad.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos en relación a este tema contemplan una no especificación de las tareas del personal de apoyo y que se requiere una homogeneidad en la distribución y delimitación de las tareas, por lo que se detectan necesidades de concreción para estos profesionales (Breyer et al., 2021; Östlund et al., 2021). Por ello, los estudios detectan la demanda de medidas relacionadas con el ámbito jurídico y normativo, con la finalidad de regularizar esta figura profesional y determinar de forma precisa las funciones y responsabilidades de este personal de apoyo en el ámbito educativo.

5. REFERENCIAS

- Abbott, L., Mcconkey, R. y Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215–231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563608>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., y Carter, E. W. (2016). Accomplishing More Together: Influences to the Quality of Professional Relationships between Special Educators and Paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., y Carter, E. W. (2016). Accomplishing More Together: Influences to the Quality of Professional Relationships between Special Educators and Paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Breyer, C., Lederer, J., y Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in

- Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., y Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- Brock, M. E., y Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82(3), 354–371. <https://doi.org/10.1177/001440291558556>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Butt, R., y Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/13603111003739678>
- Derzhavina, V., Nikitina, A., Makarov, A., Piralova, O., Korzhanova, A., Gruver, N. V., & Mashkin, N. A. (2021). Inclusive education importance and problems for students social integration. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108821>
- Giangreco, M. F., Smith, C. S., y Pinckney, E. (2006). Addressing the paraprofessional dilemma in an inclusive school: A program description. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/154079690603100302>
- Hemmingsson, H., Borell, L., y Gustavsson, A. (2003). Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 23(3), 88–98. <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>
- Hultman, L., Forinder, U., y Perget, P. (2016). Assisted normality: a grounded theory of adolescent's experience of living with personal assistance. *Disability and Rehabilitation*, 38(11), 1053–1062. <https://doi.org/https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1091860>
- Hultman, L., Pergert, P., y Forinder, U. (2017). Reluctant Participation: the experiences of adolescents with disabilities of meetings with social workers regarding their right to receive personal assistance. *European Journal of Social Work*, 20(4), 509–521. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1201051>

Kouladoum, J. C. (2022). Inclusive Education and Health Performance in Sub Saharan Africa. *Social Indicators Research*, 165, 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-022-03046-w>

Ley 39/2006, de 14 de diciembre de Promoción de Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 15 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/12/14/39/con>

Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>

Mortier, K., Van Hove, G., y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543–561. <https://doi.org/10.1080/13603110802504929>

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., y Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>

Qureshi, S. (2014). Herding cats or getting heard: The SENCo-teacher dynamic and its impact on teachers’ classroom practice. *Support for Learning*, 29(3), 217–229. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12060>

Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students’ and teacher aides’ experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757–774. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>

Tricco A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L, Ö., Straus, S. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–486. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Zhao, Y., Rose, R. y Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>