
El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva

The professional performance of support teachers and their contribution to the development of inclusive education

Marta Sandoval Mena
Universidad Autónoma de Madrid
marta.sandoval@uam.es
<http://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Carmen Márquez Vázquez
Universidad Pablo de Olavide
cmarvaz@upo.es
<http://orcid.org/0000-0002-2384-4658>

Cecilia Simón Rueda
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Cecilia.simon@uam.es
<http://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid
gerado.echeita@uam.es
[http:// orcid.org/0000-0001-8682-5342](http://orcid.org/0000-0001-8682-5342)

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-23
Aceptado: 2019-07-26
Publicado: 2019-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412

Resumen

Uno de los pilares sobre los que se sustenta la educación inclusiva exige, entre otras condiciones, el cuestionamiento del rol del profesorado de apoyo. En este marco, es necesario conocer las funciones que realizan los profesionales de apoyo en los centros y sus propuestas vinculadas con la educación inclusiva. El estudio que se presenta muestra este doble objetivo. Por un lado, identificar las tareas y funciones reales que viene realizando el profesorado de apoyo en los centros educativos y, por otro lado, describir las funciones y/o tareas que estos profesionales consideran tendrían que desempeñar para facilitar apoyos más eficaces desde la perspectiva inclusiva. El estudio se plantea desde una metodología mixta a través de cuestionarios y grupos de discusión. Los cuestionarios fueron cumplimentados por 119 docentes de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, de los que 37 participaron, además, en grupos de discusión. Entre las conclusiones más relevantes destacan que los maestros y maestras de apoyo demandan que el apoyo se realice dentro del aula y mayor tiempo de trabajo conjunto con los docentes.

Palabras clave: colaboración docente, educación especial, educación inclusiva, profesorado de apoyo

Abstract

One of the pillars on which inclusive education is based demands, among other conditions, the questioning of the role of the supporting teaching staff. Within this framework, it is necessary to know the functions performed by support professionals in the schools and their proposals related to inclusive education. The study presented shows this double objective. On the one hand, to identify the "real" tasks and functions that have been carried out by support teachers in schools and, on the other hand, to describe the functions and/or tasks that these professionals consider they should perform in order to facilitate more effective support from an inclusive perspective. The study is based on a mixed methodology through questionnaires and discussion groups. The questionnaires were completed by 119 teachers from public and private schools in the Community of Madrid, 37 of whom also participated in discussion groups. Among the most relevant conclusions, it should be noted that support teachers demand support in the classroom and more time working together with teachers.

Keywords: teacher collaboration, special education, inclusive education, support teachers

Introducción

El avance hacia la construcción de entornos educativos inclusivos, derecho reconocido para todo el alumnado, si bien no es un propósito nuevo (recuérdese lo lejos que queda la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, UNESCO 1994), sigue siendo una de las grandes tareas pendientes en nuestras escuelas (UNESCO 2017). Este cometido ha sido, nuevamente, ratificado en uno de los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, impulsados por Naciones Unidas. En este marco, se exhorta a todos los países a "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Objetivo nº 4).

La UNESCO (2017) apela, constantemente, a una necesaria reformulación del conjunto de elementos que configuran los sistemas educativos, su organización, las formas de enseñanza que prestan, los entornos de aprendizaje que propician y las formas en que se apoya y evalúa el progreso del alumnado, entre otros muchos elementos. En nues-

tro caso, nos vamos a centrar en analizar el apoyo educativo desde la perspectiva del profesorado, llamado genéricamente de apoyo. Las funciones de este perfil profesional son ejercidas en España, principalmente, por dos figuras: los/as maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y los/as maestros/as en Audición y Lenguaje (AL). Entre sus funciones prima la de atender de forma directa al alumnado considerado con Necesidades Educativas Especiales (NEEs).

En el marco de una educación inclusiva existe una necesidad de repensar el actual modelo de apoyo al alumnado. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que entre las competencias principales de estos profesionales debe primar la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, que se aleja, por lo tanto, de la perspectiva terapéutica que les viene caracterizando (Brodin & Lindstrand, 2007; Cole, 2005; Dukes & Lamer Dukes, 2005; Moya 2012; Parrilla, 1996; Nilholm, Almqvist, Göransson, & Lindqvist, 2013; Sandoval, Simón & Echeita, 2018; Martin, Strnadová, & Nĕmec, 2019). Igualmente se ha enfatizado, en numerosas ocasiones, que deberían ser destinatarios de apoyo otros agentes, como el profesorado o las familias, en definitiva, el propio centro, tomado éste como espacio que presenta determinadas necesidades. En esta línea, la literatura internacional coincide en señalar que, para responder a un modelo de actuación más eficaz desde el marco inclusivo, el profesorado de apoyo tendría que tener un rol centrado en empoderar al profesorado para que ejecute sus responsabilidades de enseñar a todos (Fielding-Barnsley, 2005). Y, por tanto, se sugieren modelos de apoyo más colaborativos con los docentes y las familias, en lugar de dedicar la mayor parte de su tiempo realizando enseñanza directa fuera del aula de referencia (Deppeler, Loreman, & Sharma, 2005). Aunque entre sus funciones prima la de atender de forma directa al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) fuera del aula, la complejidad de su rol y las demandas provenientes de la heterogeneidad de necesidades a las que estos profesionales deben dar respuesta, en sus respectivos centros, están en aumento.

Algunas investigaciones, realizadas en nuestro país, han señalado que continúa imperando una visión restrictiva y focalizada de lo que se considera apoyo (García, Gallego, & Cotrina, 2014; Sandoval et al., 2018). Como prueba de ello, en una revisión del marco legal puede constatarse que las funciones y responsabilidades del profesorado de apoyo no han cambiado en los últimos veinte años (Biedma & Moya, 2015; Sandoval et al., 2012; Torres & Castillo, 2016). Al igual que en otros países, sus funciones continúan centradas en la atención directa de los alumnos con necesidades específicas (Lindqvist, Nilholm Almqvist, & Wetso, 2011; Dukes et al., 2005). Esta visión se asocia a la atención que proporciona un determinado *profesional especialista* y que, a su vez, se encuentra determinada por las decisiones del centro al que pertenecen (Biedma et al., 2015; Callejón, Moreno, & Granados, 2005). Desde esta perspectiva, la mejora del apoyo es entendida como una cuestión relacionada con la ampliación del número de profesionales que “se hacen cargo” del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta visión restrictiva de los modelos de apoyo facilita que los centros se organicen de forma balcanizada, creando espacios y roles profesionales diferenciados. Las tareas relacionadas con la atención al alumnado más vulnerable no se consideran responsabilidades docentes compartidas sino, más bien, actuaciones sujetas a la responsabilidad prioritaria del profesorado considerado de apoyo o especialista (Arnaiz & Castejón, 2010). Se precisa pues, un trabajo en mayor medida de seguimiento y apoyo al resto del profesorado para que éstos puedan verse empoderados en su capacidad para atender a la diversidad existente en su aula, sin excepciones. Se exige, a su vez, un trabajo de continua colaboración e interdependencia con el profesorado y una acción más proactiva dirigida a superar las barreras para

el aprendizaje y la participación de la diversidad del alumnado en todos los ámbitos escolares (Forlin, 2010).

¿Es esto lo que piensa y hace este profesorado de apoyo, actualmente, en nuestro país y en particular en la Comunidad de Madrid? Para responder a esta pregunta creemos necesario conocer sus voces (Campo, Castro, Álvarez, & Torres, 2010; O' Gorman & Drudy, 2010; Sharma & Salend, 2016) y recopilar evidencias en torno a qué funciones reales desempeñan en las aulas y en cuáles consideran que deberían ampliarse en el marco de una educación inclusiva. Ambas cuestiones son fundamentales para tomar decisiones relacionadas con un cambio de rol profesional y para promover las acciones específicas que faciliten este cambio. Por tanto, nuestro interés en realizar este estudio pretende comprender cómo el profesorado de apoyo puede trabajar con modelos distintos a los tradicionales para desarrollar con mayor frecuencia experiencias inclusivas. Para ello, se ha buscado: a) conocer las funciones que realizan los profesionales de apoyo en los centros, b) especificar qué tareas realizan que respondan a las demandas de una educación inclusiva y c) conocer las condiciones de trabajo, especialmente aquellos factores que dificultan la actuación del profesorado de apoyo a la hora de contribuir al desarrollo de prácticas más inclusivas en el aula y en el centro escolar y, por último, d) examinar su grado de satisfacción con el trabajo que desempeñan en la actualidad.

Método

De acuerdo con los objetivos propuestos, este trabajo empírico se ha realizado desde un método mixto de investigación. La finalidad del uso de este enfoque es proporcionar una mejor comprensión de los problemas de investigación a través de la mezcla o combinación técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Instrumentos y técnicas de recogida de información

La recogida de datos cuantitativos se realizó a través del "Cuestionario sobre las funciones del profesorado de apoyo" en centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Este instrumento diseñado *ad hoc* consta de 38 ítems organizados en cinco dimensiones: a) perfil profesional del profesorado apoyo; b) funciones y tareas que desarrolla en los centros escolares; c) condiciones reales de trabajos y e) barreras y facilitadores en su desempeño profesional en el marco de la inclusión educativa. La tipología y número de preguntas incluidas en el mismo variaron en cada una de las dimensiones. Se introdujeron preguntas con una escala de respuesta tipo Likert, preguntas cerradas con respuesta dicotómica (Si/No) y preguntas abiertas. La validación de contenido se realizó a través del juicio de 4 expertos que realizaron observaciones y comentarios sobre el contenido y la forma de las cuestiones planteadas en el instrumento. Una vez validada la versión final del instrumento por los jueces, se realizó un estudio piloto con docentes de dos centros educativos que permitió la depuración final del instrumento. El profesorado de apoyo participante pudo cumplimentar el cuestionario, añadiendo cuantos comentarios y sugerencias de mejora consideraron. Las respuestas obtenidas permitieron ajustar algunas alternativas en orden a mejorar su comprensión. La fiabilidad del instrumento se ha obtenido mediante el Alfa de Cronbach. El valor de este coeficiente se situó en 0.877, por lo que puede hablarse de una fiabilidad adecuada del instrumento.

Tabla 1

Dimensiones del cuestionario

Dimensiones	Descripción	Tipología	
Perfil profesional	Puesto laboral	Cerrados elección múltiple	
	Sexo		
	Antigüedad docente		
	Etapa educativa		
	Titularidad del centro		
Funciones desarrolladas	Atención individual/grupal fuera aula	Likert 0 a 5	
	Atención en el aula		
	Co-docencia al grupo clase		
	Elaboraciones materiales de apoyo		
	Información a docentes sobre apoyo		
	Coordinación planes de trabajo individual		
	Sustitución compañeros de baja		
	Otras funciones		
	Funciones que requieren mayor dedicación		Abiertas
	Funciones que favorecen la inclusión		Abiertas
Condiciones de trabajo	Tipo de alumnado con quien trabaja	Cerradas opciones múltiples	
	Existencia de espacios de trabajo	Cerrada dicotómica	
	Adecuación de los espacios de trabajos	Likert 0 a 5	
	Grado de coordinación con profesorado	Likert 0 a 3	
	Grado de amplitud para planificar	Cerradas	
	Grado de satisfacción general	Likert 0 a 5	
Barreras y limitaciones	Actitudes negativas hacia la inclusión	Likert 0 a 5	
	Escasa cooperación del profesorado		
	Aumento de la carga de trabajo		
	Cambios en plantillas		
	Escasa flexibilidad del profesorado		
	Falta de apoyo del equipo directivo		
	Falta de apoyo del orientador/a		
	Estrategias y metodologías rígidas		
	Falta de visión conjunta		
	Escaso tiempo y espacios de coordinación		
	Reticencia a compartir aula		
	Indefinición de las funciones de apoyo		
	Profesorado apoyo de categoría inferior		
Falta de apoyo de la administración			
Falta de implicación inspección			

Fuente: Elaboración propia.

La recogida de datos de carácter cualitativo se llevó cabo a través de cinco grupos de discusión que debatieron acerca de las dimensiones anteriores. Esta fase tenía como objetivo complementar los datos recogidos en el cuestionario y alcanzar una mayor comprensión de la temática tratada. Los grupos de discusión fueron grabados en audio tras la cumplimentación de los participantes del consentimiento informado.

Participantes

Al tratarse de un estudio exploratorio, se ha trabajado con una muestra no probabilística o dirigida a la que se accedió mediante correo electrónico o postal. Se solicitó la participación del profesorado de apoyo de todos los centros públicos ubicados en la comunidad autónoma de Madrid. Por diversos motivos, algunos profesionales declinaron la invitación y, finalmente, participaron un total de 119 profesores y profesoras de apoyo. En composición, se destaca una importante prevalencia del género femenino, el 88%, frente al masculino, y el 12%, restante, masculino. En relación a su perfil profesional, el 61.3% es profesorado de pedagogía terapéutica (PT), el 38.7% de Audición y Lenguaje (AL). El 62.2% contaba con una experiencia docente superior a 10 años, el 26.9% entre 6-10 años y el 10.9% con una experiencia inferior a los 5 años. El 2.5% atiende en Educación Infantil, el 10.2% en Educación Primaria, el 16.9% en Educación Secundaria y el 62.5% atiende, de manera paralela, en Educación Infantil y Primaria, el 1.7% en Primaria y Secundaria y el 5.9% en todas las etapas, desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De la muestra total, participaron en los cinco grupos de discusión un total de 35 profesores de apoyo. El 74% cumplía funciones de pedagogía terapéutica en sus respectivos centros, mientras que 26% lo hacía en audición y lenguaje. La duración media de los grupos fue de 2 horas y 21 minutos. La información fue grabada y, posteriormente, transcrita para su análisis.

Análisis de datos

El análisis de datos en métodos mixtos se define como el uso de técnicas analíticas cuantitativa y cualitativas desde el que se hace interpretaciones de una manera paralela, integrada o iterada (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). En nuestro caso, el análisis de los datos se realizó en dos fases complementarias. Los datos recogidos en el cuestionario se analizaron con el programa SPSS Statistics (versión 23 para Windows), integrando dos niveles de análisis. Un primer análisis descriptivo, en el que se utilizando medidas de tendencia central y de agrupación de los datos. Seguidamente, se llevó a cabo un análisis diferencial de los datos con pruebas de contraste de tipo no paramétrico (Chi-cuadrado de Pearson). La información resultante de los grupos de discusión fue analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo, mediante un sistema de categorías y códigos inductivos que permitió dar sentido a la información recogida (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las dimensiones de análisis propuestas que se concretan en: las funciones que realizan los profesionales de apoyo en los centros, las propuestas de tareas y funciones para responder a las demandas de una educación inclusiva y su grado de satisfacción con el trabajo que desempeñan en la actualidad.

Tareas del profesorado de apoyo

Como era de esperar los resultados muestran que las funciones que, con mayor frecuencia, desarrolla el profesorado de apoyo en sus respectivos centros educativos están, básicamente, relacionadas con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de tareas del profesorado de apoyo (%)

	Nunca	A Veces	Frecuentemente
Atención educativa individual/grupos pequeños fuera del aula de referencia	1.7	4.2	94.1
Apoyo educativo dentro del aula con el profesorado de referencia	23.5	53.8	22.7
Atención educativa al grupo-clase junto con el profesorado de referencia	51.3	37	11.7
Elaboración de fichas o materiales de aprendizaje específicos para el alumnado que recibe apoyo	1.7	7.6	90.8
Información a los compañeros del centro sobre temas relacionados con el alumnado con NEE	5.9	12.6	81.5
Coordinación puntual con otros docentes para planificar y hacer el seguimiento de los planes de trabajo individuales	4.2	24.4	71.4
Coordinación con otros docentes en el seguimiento de las sesiones de apoyo	59	11.9	29.1
Sustitución a compañeros docentes por bajas o incidencias escolares	28.8	50.8	20.3

Fuente: Elaboración propia.

Estas funciones se desarrollan, en mayor medida, de manera directa, a través de la atención individual o grupal fuera del aula de referencia o, de manera indirecta, a través de la elaboración de fichas y materiales de aprendizaje específico para cierto alumnado que lo requiere por sus características personales o educativas. Otra de las tareas que comprende la práctica cotidiana del profesorado de apoyo se vincula a las funciones de orientación que ofrece al profesorado de referencia sobre temas relacionados con el apoyo escolar. Por el contrario, los datos muestran que la atención educativa, dentro del grupo clase y en colaboración con el profesorado de referencia, es una de las tareas que con menor frecuencia realizan los profesionales encuestados. Cuando, en los grupos de discusión, emergió el tema del apoyo fuera del aula, se señaló que una de las grandes barreras que encuentran los/as profesionales, en este sentido, reside en la concepción que tienen los docentes de aula sobre las áreas en las que realizan el apoyo. Aunque admitieron que preferían atender al alumnado dentro de las aulas ordinarias, destacaron que es el profesorado de referencia quien, en muchos casos, exige que el alumnado salga fuera del aula para ser atendido por los/

as especialistas. Esta diferenciación en los espacios de atención está relacionada con la ausencia de un sentimiento compartido de responsabilidad sobre el aprendizaje y la participación de todo el alumnado entre los equipos docentes. Según reconocen las personas que participaron en los grupos de discusión, el maestro/a de aula solo se siente responsable del alumnado del aula ordinaria, mientras que atribuye la responsabilidad del alumnado con necesidades educativas a los especialistas de apoyo. Algunos participantes lo explicaban así:

“El problema creo que no es con nosotras, las profesionales. Es la idea que tiene el (profesor) del aula que parece que esos niños son nuestros. El gran caballo de batalla nuestro, me parece que es explicarles, continuamente, que los niños son de todos, principalmente, de la tutora” (Maestra AL11).

“No terminan de entender que tienen que atender a su clase junto a la diversidad que hay, no existen clases homogéneas. Cuando se lo decimos... consideran que no hacemos nuestro trabajo... como si solo nuestra función fuera “trabajar con los niños” (Maestra PT 15).

Otro de los aspectos fundamentales para un correcto desempeño del apoyo es la coordinación con el resto del profesorado del centro. Según los resultados recogidos, la coordinación que se establece entre profesorado de apoyo y el profesorado de aula ordinaria es bastante limitada. Tan solo el 29.1% del profesorado coordina su actuación docente con el equipo educativo del centro en lo que implica las sesiones de apoyo, el restante 70.9% reconoció no hacerlo o hacerlo de forma infrecuente. Cuando indagamos sobre este tema en los grupos de discusión, las maestras y maestros señalaron que la coordinación era inexistente para organizar las sesiones de apoyo. En muchos casos, argumentaban que se debía a las dificultades para coincidir en un mismo espacio-tiempo y que, el profesorado del aula, a veces, asumía un rol dominante en la relación:

“De la parte del tutor solo recibo instrucciones sobre: ponle un examen, práctica dip-tongos, ponle tarea para vacaciones.... pero se desentiende completamente... porque no corrige, no le pregunta ni lo atiende” (Maestra 01).

En cuanto a la planificación de las actividades dirigidas al alumnado que recibe apoyo, el 55.6% de los participantes manifestó llevar a cabo un análisis de las necesidades educativas de este alumnado, centrado en el conjunto de sus capacidades y de las materias en las que necesita apoyo adicional. Mientras tanto, el 35.9% afirmó que este análisis tiende a ser restringido y centrado en las capacidades para aprender los contenidos de tipo conceptual y procedimental de las áreas llamadas *instrumentales* del currículo (lengua, matemáticas). Por su parte, el 8.5% del profesorado encuestado afirmó que se efectúa un análisis restringido y poco riguroso, priorizando actuaciones de las áreas instrumentales en detrimento a otras áreas como las sociales o de autonomía en la vida diaria.

Este aspecto fue tratado también en los grupos de discusión. Los docentes sentían mucha presión por cumplir los objetivos de las áreas instrumentales y, a veces, lamentaban no poder dedicarse a lo que cree que los estudiantes necesitan. En los últimos años, esta situación incluso ha empeorado ya que la usual manera de implantación del programa de bilingüismo en los centros de la Comunidad de Madrid ha supuesto una dificultad añadida para muchos estudiantes, ya que las áreas instrumentales, en lugar de ser dos (Lengua y Matemáticas) se añade la lengua extranjera, inglés.

“Están bastante tiempo fuera del aula. El nivel de inclusión de todas las actividades es muy difícil de conseguir con los profesores, sobre todo en las áreas instrumentales. Nosotros, además, como somos centro bilingüe consideramos también instrumentales inglés y conocimiento del medio. Entonces también salen esas áreas porque se les está adaptando el conocimiento del medio en castellano. Es que no acceden, por el idioma. Es una barrera más el idioma. De las tres sesiones que tienen, dos están conmigo.” (Profesora PT 01).

Propuestas de tareas y funciones para responder a las demandas de una educación inclusiva

Los resultados han puesto de manifiesto la escasa correspondencia entre las tareas que desarrollan con más frecuencia el profesorado de apoyo y aquellas que, ellos mismos, consideran que facilitarían los procesos de inclusión de todo el alumnado. En este sentido, se les preguntó sobre aquellas que consideraban tenían que dedicar más tiempo. A este respecto, la tarea más elegida fue la coordinación con el resto de docentes (42.1%), de entre algunas como elaboración de material de apoyo (19.6%) y el apoyo individual dentro del aula clase (16.1%), atención individual dentro del aula de apoyo (10.7%), atención al grupo clase con el profesor de aula (7.1%) e información al equipo docente sobre las funciones de apoyo (4.4%).

Además, se les preguntó que señalaran otras tareas que ayudarían en su labor. De ahí que el profesorado de apoyo destacó la urgente necesidad de implementación o refuerzo en las aulas de programas de prevención y detección precoz de dificultades del lenguaje (36.2%), de actividades que favorezcan la inclusión de todo el alumnado (26.6%) y de actuaciones de concienciación y formación a las familias (21.2%). Igualmente, se mencionaron otras actuaciones como la celebración de talleres para la adquisición de las habilidades sociales del alumnado (8.9%) y la creación de espacios de coordinación con servicios sociales y sanitarios (7.1%).

En los grupos de discusión, casi de manera unánime, el profesorado de apoyo manifestó que su labor sería más eficaz si se dedicara más tiempo a apoyar al docente para que este pueda trabajar adecuadamente con todo el alumnado dentro de su aula.

“Se podrá multiplicar más el trabajo quitando apoyo directo y a cambio informando a las familias y formándoles sobre como apoyar a sus hijos, también formando a nuestros compañeros, y haciendo materiales para ellos que no tienen tiempo. Nosotros somos parches que estamos haciendo que los chavales dependan de nosotros para aprender” (Maestra PT 20).

Igualmente, se hizo explícita la resistencia a presentar el apoyo dentro del aula como la panacea o el recurso más eficaz en todas las situaciones, ya que consideraban que a veces el apoyo fuera era considerado el recurso más eficaz para trabajar determinados contenidos.

“Lo que yo os comentaba que yo creo que la forma más adaptativa para ellos es dentro del aula, porque es realmente donde se tienen que desenvolver, yo sí que creo que no tiene que ser un modelo, porque siempre deben estar dentro. Depende... Depende de lo que estén haciendo, de las actividades” (Profesora de AL).

La principal barrera que el profesorado de apoyo identifica para avanzar hacia una educación más inclusiva hace referencia a la falta de respaldo de la administración educativa en los procesos de inclusión en sus respectivos centros. A éste, le siguen otros factores que dificultan el desarrollo de sus funciones y que revierten en la calidad de la atención educativa que pueden ofrecer al alumnado. En este sentido, señalan el aumento de su carga de trabajo, la falta de tiempo de coordinación y el deficiente control por parte de los servicios de inspección educativa sobre el cumplimiento de la normativa de apoyo (ver Tabla 3).

Tabla 3

Factores que dificultan la actuación del profesorado de apoyo en el marco de inclusión escolar (escala 1-3)

FACTORES	MEDIA	DT
Actitudes negativas del profesorado hacia la inclusión escolar	2.13	,783
Escasa cooperación entre el profesorado	2.09	,816
Aumento carga de trabajo del profesorado de apoyo	2.47	,712
Plantilla de profesorado variable y sin continuidad	2.24	,805
Escasa flexibilidad para adaptar contenidos de sus áreas o materias	2.27	,675
Falta de apoyo del equipo directivo	1.84	,815
Falta de apoyo por parte del equipo de orientación	1.89	,813
Estrategias didácticas y metodológicas rígidas y estandarizadas	2.09	,805
Falta de una visión conjunta sobre el sentido del apoyo escolar	2.18	,776
Falta de tiempo para coordinarse con otros docentes	2.46	,651
Rechazo del profesorado de referencia a compartir aula	1.78	,726
Indefinición de las funciones del PT y del AL	1.78	,719
Consideración del profesorado de apoyo como de categoría inferior	1.69	,803
Escaso apoyo de la administración al proceso de inclusión	2.57	,736
Falta de vigilancia de la inspección sobre la normativa de apoyo	2.33	,837

Nota. M: media, DT: desviación típica.

Satisfacción laboral de los profesionales

Por último, quisimos conocer el grado de satisfacción laboral de los profesionales de apoyo. A pesar de las limitaciones y dificultades manifestadas por el profesorado de apoyo, los resultados sobre el grado de satisfacción con su desempeño profesional mostraron una media de 3.89 sobre 5 (ver Tabla 4).

Finalmente, se destaca que el análisis inferencial llevado a cabo entre el sexo y años de experiencia docente con las tareas que con mayor frecuencia desarrolla el profe-

sorado, las tareas que consideran favorecía una educación más inclusiva y el nivel de satisfacción con su desempeño laboral siempre ofreció un valor $p \geq 0.05$, por lo que no se halló asociación estadísticamente significativa entre ellos.

Tabla 4

Grado satisfacción desempeño profesional

GRADO SATISFACCIÓN	%	DT	MEDIA
Nada satisfecho	1.7		
Poco satisfecho	2.6	,85851	3,8966
Medianamente	24.1		
Bastante satisfecho	47.4		
Muy satisfecho	24.1		

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de discusión posibilitaron la identificación de los motivos por los cuales, estos profesionales educativos se encuentran con cierto grado de insatisfacción. Por un lado, la falta de tiempo para ejecutar todas las funciones asignadas, así como la falta de valoración y reconocimiento de su quehacer profesional parecen ser los motivos principales de su descontento, aunque también manifiestan que sienten motivación por los estudiantes con los que trabajan. Asimismo, declaran una sobrecarga de trabajo. Comparten la sensación de no poder abarcar todas las necesidades de los alumnos/as asignados. Esta percepción es más acuciante cuando los profesionales trabajan en diferentes centros, ya que para ellos supone coordinarse con mayor número de docentes y orientadores.

Además, manifiestan que existen una falta de conocimiento y valoración de su trabajo por parte del profesorado de sus centros y un gran desajuste de expectativas entre lo que ellos consideran que deben trabajar con cada alumno y lo que esperan o piden los demás docentes, como por ejemplo:

“Yo, por ejemplo, tengo la sensación de que no trabajo de PT muchas veces, trabajo de apoyo, apoyo como... un profesor particular, tengo esa sensación porque yo antes, cuando empecé, yo trabajaba el Programa de Atención, Programa de Memoria... ahora no, ahora es libro, libro, libro, libro, porque me lo exigen los tutores, porque parece que me están exigiendo todo el día libro, libro, libro y mi función de PT yo la tengo totalmente abandonada” (Profesor de PT 05).

“Todavía queda muchísimo trabajo por hacer, porque por ejemplo hay niños que a nivel social no están adaptados, no son aceptados por otros alumnos y se pasan los recreos llorando. En este sentido, sí que habría que hacer una cosa social a nivel de centro general, para que no rechacen a determinados alumnos porque hablan peor, porque se expresan peor o porque ellos notan que son más débiles psicológicamente; entonces ahí sí que hay una labor que habría que hacer a nivel de centro, de decir estos niños tienen que jugar con todos, tienen que hacer juegos con todos y tienen que respetarse como a cualquier otro niño se le respeta” (Profesor de PT 33).

Discusión y conclusiones

Partiendo de la consideración del papel fundamental que tiene el profesorado de apoyo a la hora de transformar los centros educativos para ser más inclusivos y hacer sostenible este proceso, el estudio realizado ha mostrado que lejos de este objetivo, las funciones que hasta el momento vienen realizando, una parte importante de estos profesionales de apoyo, continúan respondiendo a una visión *remedial* de sus funciones, en la línea que ya apuntaba Forlin (2010). Como señalan, en buena medida, el apoyo se continúa realizando de manera individual fuera del aula o en pequeños grupos de apoyo en áreas instrumentales. Como muestran los resultados obtenidos, es mucho más infrecuente la atención educativa al grupo-clase en colaboración con el profesorado de referencia y, más aún, si esta atención grupal se concreta en la enseñanza de contenidos y en la gestión del aula. Estos resultados no son coherentes con las tendencias educativas que apuntan buscar respuestas educativas para que no se separe, segregue y finalmente se estigmatice a ningún estudiante (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015), mostrando, además, el ignorado potencial del profesorado de apoyo (Moya, 2012).

Uno de los temas centrales que se desprende de los resultados obtenidos, y como reclaman los profesionales que han participado en el estudio, es la necesidad de que el centro, en su conjunto, entienda el rol que el profesorado de apoyo puede desarrollar en el marco de un contexto inclusivo. En la línea de lo señalado, en trabajos como el de Cole (2005), referido a las percepciones de los coordinadores de Necesidades Educativas (Special Education Needs Coordinators, SENCO) sobre la eficacia de los profesores de apoyo, gran parte de este profesorado considera que hay demasiada burocracia en el desarrollo de sus tareas e identifican las concepciones de sus equipos directivos y del resto de docentes hacia cómo responder ante la diversidad del alumnado como el principal obstáculo para desempeñar su trabajo de forma exitosa. Este hecho facilita que, aunque el profesorado de apoyo es consciente de la importancia de su papel y, en algunos casos, conoce las acciones que podría llevar a cabo para promover prácticas más inclusivas, no puede dar una respuesta adecuada al alumnado. Esto se debe, a que no se sienten legitimados y se circunscribe su responsabilidad al apoyo en las áreas instrumentales de un determinado grupo de estudiantes.

Además, no se puede dejar de mencionar que para muchos de docentes de apoyo que han participado en este estudio, la colaboración con sus compañeros/as de aula no está contemplada entre sus funciones. Al igual que el esclarecedor estudio de Vlachou (2006), los/as participantes en nuestro estudio no consideran que la colaboración sea una responsabilidad de su trabajo. En el mencionado estudio, el 24% de los profesores de educación especial señalaban que no tenían esta relación de colaboración con el profesorado ordinario y el 62% señalaban que solo tenían algún tipo de colaboración. La relación entre los profesionales se refería a discusiones sobre alumnos en particular y sobre la programación de la enseñanza del tipo “¿qué vas a enseñar esta semana?” Pero no refleja una colaboración profunda y auténtica sobre el qué enseñar y evaluar, como también se desprende de los resultados obtenidos en nuestro trabajo.

Los hallazgos de este y otros estudios (Giangreco, Edelmam, Luiselli, & Mcfarland 1997; Kugelmass, 2001), enfatizan la colaboración como epicentro de los proyectos de inclusión. No obstante, no hay que olvidar que la cooperación exige coordinación y planificación previa. El profesorado de este estudio comenta que no tienen suficiente tiempo para coordinarse y que, muchas veces, lo hacen en los recreos o en pocos minutos antes del inicio las clases. Por el contrario, las prácticas más efectivas están

asociadas con una planificación rigurosa, en la que todos los implicados (tutores, apoyos, orientadores), comprendan y compartan los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje de los/as alumnos/as.

Asimismo, el profesorado de apoyo de nuestro trabajo destaca, como ya lo hicieran otros autores (Takala, Pirttimaa, & Tormane, 2009), el escaso apoyo por parte de la administración educativa, la falta de una visión compartida en el centro respecto al sentido del apoyo o la falta de normativa e instrucciones sobre modelos de apoyo educativo coherentes con la educación inclusiva, como la codocencia (Magnússon, 2016; Sandoval et al., 2012). No podemos olvidar que la contribución de estos profesionales en la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado es indispensable para proporcionar servicios de alta calidad en los centros. El profesorado de apoyo puede ser un recurso para los equipos directivos y los docentes, en la medida que pueden realizar funciones de consultores o proporcionar apoyo a los docentes dentro de las clases (McCray, Butler, & Bettini, 2014), o ser un referente para las familias, de ahí la necesidad de impulsar modelos de co-enseñanza (Gurgur & Uzuner, 2011).

En esta línea, para que un centro pueda ser cada vez más inclusivo es necesario cuidar y promover el desarrollo profesional de su profesorado (tanto el regular, como el de apoyo), para que pueda responder a las necesidades cambiantes de una gran diversidad de estudiantes (UNESCO, 2017). Resulta imprescindible partir del conocimiento y experiencia existentes, y promover que todo el profesorado comparta un lenguaje común respecto a la inclusión y a las prácticas que se desarrollan en él, facilitar una reflexión continua sobre la práctica docente, sobre las concepciones que subyacen a las mismas y sobre cómo mejorar estas prácticas a la hora de apoyar a la diversidad de su alumnado. Este proceso debe ser apoyado por el equipo directivo y por la existencia de una legislación coherente con este marco relacionadas con la cultura inclusiva de centro (Calder & Aucoin, 2018).

Gran parte de los conflictos que emanan de las propias prácticas de apoyo en los centros se podrían resolver con una mayor colaboración por parte de todos los profesionales. Han sido muchos los autores que mencionan la necesidad de crear grupos de trabajo en los centros centrados en el apoyo educativo (Arnaiz et al., 2010; Gallego, Jiménez Toledo, & Corujo, 2018; Verdugo & Rodríguez, 2012; Tekin-Iftar, Collins, Spooner, & Olcay-Gul, 2017).

Respecto al alcance de esta investigación, cabe pensar que, probablemente, los resultados puedan ser extrapolables a otros centros escolares pertenecientes a otras comunidades autónomas, aunque convendría replicarlo en otras provincias para evidenciar si existen diferencias derivadas de las normativas a este respecto. Asimismo, consideramos que los resultados obtenidos pueden ser relevantes a la hora de revisar la normativa existente en relación con el desempeño de estos profesionales.

Sin duda, resulta esencial repensar en el rol del profesorado de apoyo y contar con sus voces para avanzar en la construcción de centros educativos más inclusivos, pero también hay que profundizar en el alcance de su discurso. Con ello, queremos dar a entender que no está claro (y habría que investigarlo) cómo está siendo, por ejemplo, la formación inicial de este profesorado y cuáles sus oportunidades de desarrollo profesional para valorar si, en efecto, cabe atribuirles las competencias necesarias para el trabajo colaborativo y de asesoramiento que están detrás de un modelo de apoyo menor rehabilitador y más inclusivo y que tanto parecen añorar este profesorado. A este respecto no deja de ser extraño que, por una parte, los resultados recojan bien

muchas quejas y preocupaciones relacionadas con la distancia entre el modelo de apoyo más inclusivo y su práctica habitual, pero luego la mayoría parecen satisfechos con unas prácticas que están muy alejadas de él. ¿Cómo explicarnos esta aparente contradicción? ¿Es aparente o es real? Por otro lado, tampoco está claro si es que alguna vez hubo en los últimos 24 años de políticas educativas de la Comunidad de Madrid un modelo de apoyo inclusivo que luego se fuera perdiendo o desvirtuando y si, en definitiva, lo que hemos observado y traído para compartir y discutir en este trabajo son análisis distorsionados por el deseo.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P., & Castejón, J.L (2010). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99-110.
- Biedra, P., & Moya, A. (2015). La intervención del profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria en Huelva Capital: hacia una escuela inclusiva. *Revista Nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Brodin, K., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Calder, K., & Aucoin, A. (2018). *Inclusive education. Stories of success and hope in a Canadian context*. Toronto: Pearson Education.
- Callejón, M.D., Moreno, M.L., & Granados, I. (2005). De la realidad a la integración: por una escuela de calidad. *Escuela Aula Abierta*, 8, 283-299.
- Campo, M^a A., Castro-Pañeda, P., Álvarez-Martino, E., Álvarez, M., & Torres-Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22(4) 797-805.
- Cole, B. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117-127.
- Dukes, C., & Lamer-Dukes, P. (2005). Consider the Roles and responsibilities of the Inclusion Support teacher. *Intervention in School & Clinic*, 41(1), 55-61.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Raising achievement of all learners in inclusive education. Literature review*. Odense: Denmark.
- Fielding-Barnsley, R. (2005). The attributes of a successful Learning Support Teacher in Australian inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(2), 68-76.
- Forlin, C. (2010). The role of the support teacher in regular schools - an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 83-84.
- Gallego, M. C., Jiménez Toledo, A., & Corujo, M. C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-121.

- García, M., Gallego, M. C., & Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Giagreco, M., Edelmam, S., Luiselli, T., & Mcfarland, S. (1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional children*, 64(1), 7-18.
- Gurgur, H., & Uzner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team-teaching station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 589-610.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Who's Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.
- Magnússon, G. (2016). Representations of special support. Independent schools' descriptions of special education provision. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 155-170.
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V., & Květoňová, L. (2019). Teacher assistants working with students with disability: The role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2018.1563646
- McCray, E. D., Butler, T. W., & Bettini, E. (2014). Sharing expertise and shifting expectations: The roles of general and special educators in effective, inclusive schools. En J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, y B. Algozzine (Eds.) *Handbook of Research for Effective, Inclusive Schools* (pp. 80-93). Nueva York: Routledge, Taylor, & Francis.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2013). It is possible to get away from disability-based Classifications in Education? An empirical investigation of the Swedish system. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 379-391.
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2010). Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 157-167.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analysing data in mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks: Sage.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista Educación*, volumen extraordinario, 117-137.

- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. Doi: 10.1080/08856257.2018.1533094
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8).
- Takala, M., Pirttimaa R., & Tormane M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Tekin-Iftar, E. Collins, C.; Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching Teachers to Use a Simultaneous Prompting Procedure to Teach Core Content to Students with Autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Torres, J., & Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva de Profesorado. Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19(2), 205-228.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- Verdugo, M.A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesores. *Revista de Educación*, 358.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58.