

ESCUCHANDO VOCES DE LOS MAESTROS SOMBRAS. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PARA UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Listening to the voices of shadow teachers. Analysis of practices for an inclusive pedagogy for students with Autism Spectrum Disorders (ASD).

Esther Polo Márquez. *Universidad de Málaga (España).*

Juan José Leiva Olivencia. *Universidad de Málaga (España).*

Antonio Matas-Terrón. *Universidad de Málaga (España).*

Contacto: juanleiva@uma.es

Fecha recepción: 10/01/2022 - Fecha aceptación: 15/04/2022

RESUMEN

El propósito de este artículo es explorar las funciones y prácticas de 25 asistentes de aula, conocidos como "maestros sombra" (MS), que trabajan con estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista (TEA) intentado desarrollar prácticas inclusivas que beneficien el acceso y la permanencia dentro de un entorno de aprendizaje en la provincia de Málaga. En concreto, buscamos dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación: 1) ¿Cómo se define el papel de los asistentes de vida escolar en el contexto español?, 2) ¿Cuáles son las funciones que se realizan en la escuela y cómo se establecen?, 3) ¿En qué ayuda crear un proceso inclusivo en el aula? Estas cuestiones se han intentado resolver mediante un método de investigación de cualitativo. La información se ha recogido a través de entrevistas semiestructuradas y ha sido analizado mediante un sistema de códigos categóricos e inductivos. En este artículo en concreto se analiza el apoyo que ofrecen los maestros sombras y las estrategias de relación que fomentan con su alumnado. Los resultados muestran una gran diversidad en las funciones que realizan en su día a día, especialmente en el acompañamiento educativo que procesan. La conclusión del estudio es que es necesario visibilizar esta figura emergente al enfocar la diversidad y construir respuestas de educación inclusiva, así como seguir analizando su perfil para comprender más su configuración en el centro escolar.

PALABRAS CLAVE

Maestros sombras, Atención a la diversidad, Inclusión, Asistentes personales de aula, TEA.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the functions and practices of 25 classroom assistants, known as "shadow teachers", who work with students with autism spectrum disorder (ASD) tried to develop inclusive practices that benefit access and permanence within a learning environment in the province of Malaga. Specifically, we seek to answer the following research questions: 1) How is the role of school life assistants defined in the Spanish context? , 2) What are the functions performed in school and how are they established? , 3) How does creating an inclusive process in the classroom help? These issues have been addressed through a qualitative research method. The information has been collected through semi-structured interviews and analysed using a system of categorical and inductive codes. This article specifically analyzes the support offered by shadow teachers and the relationship strategies they foster with their students. The results show a great diversity in the functions they perform in their daily lives, especially in the educational accompaniment they process. The conclusion of the study is that it is necessary to make visible this emerging figure by focusing on diversity and building inclusive education responses, as well as continue analyzing its profile to better understand its configuration in the school.

KEYWORDS

Shadow teachers; Attention to diversity; Classroom assistants; Inclusion; ASD.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva propone la convivencia en la diversidad impulsando los ámbitos político, social y cultural del sistema educativo para lograr la persistencia y el progreso de todos los involucrados. (Ainscow & Messieou, 2018.) En las últimas décadas el término inclusión ha ido evolucionando, considerándose un proceso que avanza hacia la construcción de contextos que deben dar respuestas a las demandas individuales y grupales del alumnado (Messiou, 2016; Echeita et al. 2017). Esto, no solo incumbe a las dimensiones curriculares, sino a todas aquellas propuestas que nazcan del contexto, tanto sociales, como asistenciales o personales (Walker, et. al, 2014). La UNESCO (2017), hace referencia a estos aspectos claves para atender al alumnado, incidiendo en acrecentar “la participación real y efectiva” reduciendo la exclusión y a reconocer como parte de la inclusión la “*presencia, participación y logro de todos los estudiantes*” (Verdugo et al, 2018, p.29).

Por este motivo, en las aulas de los centros ordinarios podemos encontrar cada vez mayor diversidad entre el alumnado (Ria de Leeuw et al., 2020; Casserly & Padden, 2017). Por ello, se entiende que los especialistas de atención a la diversidad viven un “momento híbrido” (Gómez Meneses, 2019) adecuándose a esta nueva situación en cuanto a sus funciones, su espacio de trabajo y su desempeño competencial en la praxis pedagógica (Sandoval et al., 2019), reinventando su identidad profesional y su rol (Gómez-Zepeda et al., 2017; Presas, 2016).

La apuesta incluir al profesional dentro del entorno escolar (Wexler, et al., 2018). puede implicar una problemática en cuanto a los recursos, el tiempo para la planificación conjunta con el otro docente (Pratt, et al. 2017; Shin, et al. 2015), y el espacio para promover una conexión real y adecuados procesos inclusivos (Duran, et al 2020). De este último aspecto, surge la idea de que la comunicación entre los profesionales no puede restringirse solamente a lo técnico, sino que deben colaborar en las tareas siendo cada uno responsable de sus funciones, pero promoviendo un

apoyo entre ellos para que exista una plena armonización didáctica y las condiciones de la enseñanza sean plenamente operativas y adecuadas (Obando-Castillo, 2016). Sin embargo, a pesar de las dificultades, resalta la importancia de programar estas reformas y apoyarse en los proyectos de centros para llegar a hacer reales y eficientes estas propuestas.

El pensamiento de que el cambio a los entornos inclusivos genera un impacto constructivo en habilidades sociales y académicas, genera grandes cambios en las prácticas educativas, haciendo eco en el entorno, en los contenidos, en los contextos, en el profesorado y sobre todo en el alumnado (Fernández-Enguita, 2020), pero a su vez conlleva una serie de “barreras” que han de ser tomadas como retos a los que enfrentarnos mediante diversas medidas (Härkki et al., 2021) que en muchas ocasiones no se encuentran recogidas en la investigación educativa o en la legislación (Orozco & Moriña, 2019).

El actual 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, expresando 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 viene apostando por el establecimiento de 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”.

Estableciendo el foco en el alumnado con Trastorno con Espectro Autista (TEA), estas barreras pueden suponer, a la vez, parte esencial de la solución. La educación inclusiva les brinda la oportunidad de interactuar más con sus compañeros, pero supone un gran desafío en cuanto a la interacción social (Mamas, C. et al., 2021).

Debido a la importancia de que las escuelas se adapten al entorno para servir a los estudiantes y sus personalidades, las tendencias docentes actuales abogan por un enfoque en los recursos y medios necesarios para lograr el proceso de inclusión, con un mayor énfasis en los profesionales (Van Der Steen et al., 2020). En esta línea, para facilitar el acceso y la permanencia en el aula de las personas con TEA, han surgido los auxiliares de aula, conocidos en la sociedad como “docentes sombra”, “auxiliares de tecnología educativa” (ATE), o voluntariado educativo. A pesar de su creciente presencia en los centros educativos (Biggs et al., 2018), la información sobre trabajadores no docentes en este grupo de campos de investigación es escasa (Verger et al., 2020).

Las funciones de este profesional en España son muy ambiguas (Reddy et al. 2020) sin tener una legislación específica para ellos. Esto fomenta el desconocimiento sobre la existencia de la figura de auxiliar o asistente; su naturaleza, su acceso y su desarrollo en la práctica (Angelides et al., 2009).

Sin embargo, en otros países donde este paraprofesional tiene un recorrido más amplio, su rol está más profesionalizado, como es el caso de Francia, donde el término otorgado a este profesional es Auxiliar de Vida Escolar (AVS por sus siglas en francés.) 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, al emocional y al social, por lo que su presencia es imprescindible tanto en las aulas como en el patio de recreo.

En este sentido, se incide en la necesidad de una buena formación para los auxiliares, así como de unos materiales de profesionalización adecuados para desarrollar su capacitación en el puesto (Douglas et al., 2018).

Atendiendo al contexto donde nos encontramos, 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 en este estudio (Polo, S.F.) ha sido conocer las percepciones que tienen los asistentes de aula (“maestros sombra”) 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 nos preguntamos: 1) ¿Cómo se define el papel de los asistentes de vida escolar en el contexto español?, 2) ¿Cuáles son las funciones que se realizan en la escuela y cómo se establecen?, 3) ¿En qué ayuda crear un proceso inclusivo en el aula?

2. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo, en el que se infirió información a través de entrevistas semiestructuradas.

2.1. Participantes

La selección de los participantes fue una tarea difícil. Fue complicado encontrar “maestros sombra” que pudieran realizar las entrevistas. Los criterios que establecimos para elegir a participantes que sean aptos para su selección son: 1) los profesores sombra pueden demostrar su experiencia a través de una credencial de centro, hogar o asociación, 2) la

diversidad del tipo de centros para los que "trabajan", 3) la diversidad de la escuela modelos educativos en los que trabajan el sexo, 4) diversidad de estudios previos, 5) diversidad de asociaciones de procedencia, 6) disponibilidad de participación y tiempo.

Los participantes se encontraron a través de conocidos, redes sociales, asociaciones y diversos anuncios que los invitan a participar en encuestas (Cohen et al.2000)

Los elegidos para realizar las entrevistas se caracterizan por haber sido "maestros sombras" de alumnos con TEA en los últimos 5 años. Había una prevalencia en el género femenino: 22 mujeres (88%) y 3 hombres (12%). En cuanto a los estudios, 1 participante era educadora social (4%), 4 participantes eran maestros generalistas con especializaciones no vinculadas a la atención a la diversidad (16%), 9 de los participantes eran Pedagogos Terapéuticos (36%), 2 eran maestros de Audición y Lenguajes (8%), 3 eran psicólogos (12%), 2 eran pedagogos (8%), 2 eran logopedas (8%), y 2 eran aún estudiantes en formación de logopedia y de magisterio respectivamente (8%). La diversidad de las asociaciones de las que proceden es bastante amplia, habiendo un total de 5 asociaciones distintas de procedencia.

2.2. Instrumento y procedimiento

Se hizo un guion de entrevistas semiestructuradas que buscaban entender qué es un maestro sombra, lo que realiza en el aula y de qué se encarga. Las entrevistas se realizaron cara a cara, aunque debido a la pandemia se usaron herramientas virtuales para su realización (*Skype, Whatsapp, meet,...*). Se realizaron en el horario que mejor convenía a sus necesidades personales y profesionales. La duración media de las entrevistas es de 40 minutos. Se produjo un ejercicio de validación de resultados mediante el envío de las entrevistas.

Posteriormente se categorizó la información creando un sistema de categorías inductivas a través del programa MAXQDA 12, facilitando la información del gran volumen de datos. Los autores de la investigación han participado de forma activa y con mayor rigor,

compaginando estrategias extraídas de la lectura y síntesis de ideas.

2.3. Análisis de la información

Del estudio emergieron cinco categorías principales: concepción, formación, experiencia, metodología y comunicación y relación. El análisis que se plantea en este artículo se ha enfocado a la categoría referida a la relación, en particular al apoyo y a la relación social.

En cuanto a las cuestiones éticas de la investigación se ha protegido la integridad de los entrevistados, informando previamente del carácter voluntario de participación, del respeto, privacidad y confidencialidad de los datos, usando el anonimato mediante pseudónimos y abreviaturas a lo largo del estudio para evitar la identificación.

3. RESULTADOS

3.1. Acompañante del alumnado en los procesos sociales y educativos

Entre las distintas ideas que se han visto en las entrevistas, resalta la del papel de "acompañante" que realiza el maestro sombra. No solo a nivel escolar y académico, sino que enfocan el acompañamiento que realizan desde una perspectiva de inclusión social: mediando en el contexto con el fin de que el alumno esté incluido en el espacio de su clase, con sus compañeros y con el medio que le rodea.

Se intenta que haya más que una integración, dando pautas y herramientas para trabajar aspectos relacionados con la atención, la escucha activa a compañeros, la comunicación de ideas, y en definitiva la socialización entre iguales.

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.

En este sentido, se observa como el maestro sombra participa activamente en el contexto del medio, siendo un recurso que adapta el contexto a las necesidades del alumnado,

aspecto que casualmente define actualmente una de las líneas principales de lo que es la educación inclusiva. Esta praxis se complementa, no solo con la interacción entre iguales, sino también con la adaptación hacia el currículum común del aula, sirviendo el maestro sombra como una herramienta más de Adaptación al Currículum (ACC) ya que, a la hora de participar y mediar socialmente, se apoya a que ciertas metodologías que requieren un trabajo más grupal y social se adapten al alumno a través de la figura del maestro sombra. En esta línea algunos maestros sombras se definen a sí mismo como herramientas para el alumno, haciendo similitudes como “un ciego y su bastón” o una persona con discapacidad auditiva y su audífono.

ENT.4: Y luego por último también tenía como una perspectiva de incluirla socialmente, porque en su cole trabajan mucho por ambiente por proyectos y ella necesita un empujón para poder incluirse. De alguna forma era como sus ojos y sus manos.

El Maestro sombra, no solo opera y trabaja en el contexto ordinario, sino que también toma parte del aula específica resultando desde un contexto que en un primer momento no es específicamente inclusivo, un apoyo para ese proceso de inclusión educativa.

Los maestros sombras entrevistados que han trabajado en este contexto, manifiestan la necesidad de esta figura en las aulas porque supone un gran apoyo a la hora de incluir en aula ordinaria al alumnado, aunque sea en tiempos variables. En muchas ocasiones los alumnos que pertenecen a aulas específicas mantienen una opción combinada donde acuden en ciertas áreas o momentos a grupos ordinarios; sin embargo, lo hacen si la maestra de PT y sin el apoyo de ningún personal técnico, siendo un salto que en ocasiones resulta controversial y ocasiona dificultades. Cuando el Maestro sombra participa en esta clase de prácticas, actúa como conector entre el entorno específico y ordinario, siendo una figura de referencia que le permite al alumno sentirse más tranquilo, facilitando su mejora emocional a la vez que la coordinación entre ambos ambientes.

ENT.24: Yo soy el que ha estado integrando a la niña en el aula ordinaria en asignaturas como educación física, música o plástica. Si yo no estuviese, la niña no tendría ese apoyo y la profesora no podría dejar a la clase sola para ir a realizar la integración. Así que o no podría ir, o iría sin una persona de referencia que la conociese y la ayudase a autorregularse.

3.2. El ámbito comportamental como herramienta inclusiva

Al estar el alumnado incluido en el grupo ordinario, resulta imprescindible la adquisición de normas y comportamientos que aseguren su permanencia. Estas normas se trabajan a través de diferentes técnicas y herramientas dependiendo del alumno. En ocasiones, un solo docente con 25 alumnos, no puede atender la diversidad de cada uno y quedan aspectos pendientes por trabajar, haciendo que no se avance lo suficiente.

Por ello, los maestros sombras tienden a trabajar esos aspectos a los que el docente de área o el tutor no llega debido a la falta de recursos, tiempos o incluso formación especializada; la cual el maestro sombra si posee en muchos casos.

Los MS reconocen que su intervención en este sentido es, en muchas ocasiones, imprescindible, volviéndose incluso en algunos casos la función principal del “maestro sombra”.

ENT.12: Yo sobre todo le ayudaba en el comportamiento. Él no necesitaba apoyo curricular, pero con el comportamiento que tenía no podía hacer nada en clase. Entonces me necesitaban allí para controlar su conducta.

La participación en clase está íntimamente relacionada con aspectos conductuales. Para promover la inclusión, el objetivo es que las clases activas mantengan una rutina que sea relevante para las necesidades de los estudiantes. En muchos casos, el MS es responsable de preparar el contexto para el alumno, como mediador en la intervención. Para ello se necesita un seguimiento escolar y una rutina de control emocional en los casos de

necesidad. En ese sentido, algunos participantes relataron sus experiencias asumiendo la necesidad de un “MS” para apoyar las conductas, ya que hace falta que haya una constancia que un solo docente no puede aportar, teniendo que trabajar con otros 25 alumnos de forma simultánea; especialmente cuando son pequeños.

ENT 7: Yo lo que hacía era sacarlo del aula en esos momentos para que controlarás enfado en un espacio al aire libre pudiera respirar y él se sintiera libre y entonces de esa forma se tranquilizaba que era la rutina que encontramos para controlar este tipo de rabietas. Y en este aspecto mi papel era fundamental porque aparte de que yo lo conocía y sabía cuál era iba a ser su reacción si yo no hubiera estado en el aula la maestra no hubiera podido salirse con él para dejar el resto de los alumnos solos y cada vez que él tuviera una rabieta la clase subiera parado y hubiera tenido que romper el hilo y prestarle más atención a él entonces al final si solo hay un profesor en el aula se vuelve más complicado.

Este control, especialmente dedicado a la rutina que forma parte del apoyo que otorgan los MS a los estudiantes, puede generar en ocasiones dudas sobre si se posterga una dependencia constante hacia el propio MS.

En cuanto a esto, los MS, hicieron mucho hincapié en la necesidad de generar autonomía a través del trabajo conductual. Muchos de ellos mostraban incertidumbre en torno a una lucha interna: la dificultad de generar autonomía y no crear dependencia contra la necesidad de apoyo constante que tienen algunos estudiantes. Los “maestros sombra” son conscientes de cuáles son las acciones que deben evitar para no generar esa dependencia, empleando técnicas y herramientas para luchar contra esa dependencia que pueden crear.

ENT. 15: No tenía que estar todo el rato pegada a él ni nada entonces yo lo que hacía era pues estar por la clase y me iba acercando conforme él me necesitaba o yo veía que que el demandado me ayuda. Si él

hacía una actividad, yo lo guiaba y si veía que iba bien me apartaba un poco.

Entre estas medidas y estrategias que los MS usan para no fomentar la dependencia, destaca como principal la retirada del apoyo del MS, aunque se permanezca físicamente en un primer momento para favorecer a la tranquilidad emocional, generando un mayor espacio entre ellos y “difuminando” esa sombra.

ENT 5. Primero intento quedarme físicamente pero no le digo nada, luego intento ir retirándome un poquito... Son niños también que muchas veces se ponen muy nerviosos y tenerte cerca, aunque no le estás diciendo nada, muchas veces les tranquiliza.

Otra de las estrategias más utilizadas es la de establecer rutinas mediante estrategias conductuales que, en sí misma, fomenten la autonomía individual, de forma que a través de esas rutinas el alumno requiera cada vez menos apoyo para desenvolverse en el aula.

ENT 19: Y bueno, yo empecé con que el niño en clase estuviera sentado, no escupiera, no mordiera recoges la mochila, la cuelgas en un perchero, te mantienes sentado desde que entras hasta que sales, te levantas cuando se te da permiso, aprenderte el nombre de tus compañeros, trabajar en grupo, en los recreos vamos a hacer un juego en grupo y luego un juego individual y tienes un tiempo para ti, X tiempo para ti solo.

En el contexto del aula específica, desarrollar la autonomía también es un objetivo primordial puesto que se busca el aprendizaje funcional para la vida real, proceso de aprendizaje del cual también participan los maestros sombras.

ENT 17: Al final lo que queremos es crear chicos lo más autónomos posibles. Entonces intentamos ver que ellos solventan, no darles hecho todo el trabajo. Sobre todo, eso se ve en el ámbito de la autonomía personal, si el niño tiene que comer o tiene que vestirse, o tiene que ir al baño, nosotros estamos ahí pero solo vamos a intervenir si él

lo necesita porque el objetivo es que aprenda hacerlo solo.

4. DISCUSIÓN

Del estudio realizado, se puede concluir que es necesario acotar cuál es el rol de los Maestros Sombras. Sabemos que son personas formadas en carreras específicas que trabajan con alumnado con TEA, aunque lo hacen en Andalucía como “voluntarios” de asociaciones federadas en la Federación de Autismo Andalucía, acogiéndose al convenio de colaboración para favorecer la atención educativa al alumnado con TEA entre la Conserjería de Educación y dicha entidad. Sin embargo, para que paraprofesionales o profesionales puedan compartir un mismo espacio de forma funcional y partidaria, es necesario que se establezcan cuáles son las competencias, funciones y responsabilidades (Walker et al, 2020).

Se puede ver como en algunas investigaciones destaca la idea de la “instrucción de contenidos” como parte esencial del trabajo de los M.S. (Walker et al, 2021; Walker et al, 2020, Verger et al, 2020.) Mientras que en este estudio se ha visto una perspectiva mucho más centrada en la conducta y en el acompañamiento emocional y social del alumnado.

Bien es cierto, que, al no haber establecido unos parámetros comunes, cada centro escolar funciona como un ecosistema diferente, que se centra en las necesidades de cada alumno individual para que el maestro sombra actúe como apoyo en esas necesidades. Por ello, hay casos donde la enseñanza se realiza en entornos individuales, otros que atiende al contenido curricular y otro que se centra en la interacción con el gran grupo. Al final es un trabajo muy individualizado y centrado en la particularidad, tal y como hace un profesional de Pedagogía Terapéutica en principio, según se recoge en la normativa vigente actual española (LOMLOE, 2020). Esto puede generar superposiciones en proporcionar una misma función académica diaria, al igual que señalan otros estudios (Downing et al., 2000; Giangreco et al., 2001; Riggs y Muehler, 2001).

Podemos observar como existe cierta discrepancia entre lo que realiza y hace cada profesional dentro de la clase, ya que el MS, toma partido del trabajo de diferentes profesionales para llevar a la práctica esa teoría que a veces es difícil realizar debido a la escasez de recursos y tiempo. Se observa cómo, aunque la mayoría de participantes del estudio piensan que adaptar y modificar el material, así como el temario y el currículum, debe ser responsabilidad del profesor, la mayoría de ellos, entrevistados y observados, asumen en la práctica esta función al igual que se observa en el estudio de Takala (2007).

Sin embargo, en otras cuestiones como el fomento de la autonomía, no resulta dificultoso para el proceso de enseñanza/aprendizaje que haya una superposición entre las labores profesionales, puesto que todos los implicados en el proceso del alumnado están encargados de que se lleve a la práctica la aplicación de la teoría, teniendo que ir todos en la misma línea para que las medidas propuestas sean efectivas.

Clasificando las funciones reales que se han encontrado en este estudio en concreto, podríamos hablar de: gestión de rutinas, intervención conductual, acompañamiento, apoyo social y coordinación con diversos agentes; como las principales, quedando como secundarias las académicas, reducidas al apoyo competencial y curricular.

En cuanto a las intervenciones conductuales, los MS señalan que esta es una de las áreas en las que más apoyo necesitan estos alumnos, y por ello entienden que sean los encargados de controlar dichas conductas o poner límites, etc. (Bitterman et al., 2008; Pellicchia et al., 2016). Nuevamente, estos profesionales priorizan las interacciones sociales del estudiante, al igual que con otras investigaciones (Chiri y Warfield, 2012), señalan que para ser cautelosos y no fomentar la dependencia de los estudiantes, deben ir retirando gradualmente el apoyo.

Se concluye tras esta investigación que es necesario realizar más investigaciones sobre cómo se disponen los apoyos personales en el aula escolar para el alumnado con TEA,

atendiendo a la manera de unificar estos apoyos con otros profesionales. A su vez, se necesita que la formación de estos profesionales sea unificada y especializada en un ámbito común que atienda las necesidades del alumnado al que apoyan de una manera global. Esta formación debe capacitar a los profesionales a identificar la dependencia, a conocer formas de fomentar la autonomía, establecer entornos inclusivos, a la gestión del apoyo

entre profesionales y a ser un nexo común entre las aulas a las que acude el alumnado, la familia y el resto de profesionales del entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- 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>.
- 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, Stephen M; Doyle, Mary Beth y Giangreco, Michael F. (2007). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, vol. 71, núm. 4, pp. 415-430
- Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, UK: Routledge/Falmer.
- 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](https://doi.org/10.1007/s10995-011-0833-6)
- 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>
- Duran, D., Flores, M. Ribas, T., Ribosa, J. (2020) Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness toward co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*. [10.1007/s10212-020-00479-0](https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0)
- Echeita, G, Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con

- Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48 (1), 51-71. 10.14201/scero20174815171
- Fernández-Enguita, M. (2020) Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Revista del consejo escolar del Estado. Innovación, profesorado y centros*. 7(10), 15-28. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21125
 - 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>
 - Gómez Meneses, D. (2019) Caracterización del Rol del Docente de Educación Especial en codocencia, en el desarrollo de la argumentación dentro del aula de matemática, en un contexto de inclusión. [Tesis, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/26915>
 - Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y 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*, vol. 64, pp. 127- 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
 - Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa- Hakkarainen, P. y Hakkarainen, K. (2021) Co-Teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97. 10.1016/j.tate.2020.103188
 - Kheroufi-Andriot, O. (2019) Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education*. 54, (2). Pp 369–387. <https://doi.org/10.7202/1065663ar> adresse copiéeune erreur s'est
 - Mamas, C., Daly, A.J., Cohen, S.R. Jones, G. (2021) Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. 10.1007/s10803-013-1833-8
 - Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. 10.1080/13603116.2016.1223184.
 - Obando-Castillo, G. (2016) Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis momentum*, 2, (1), 93-107 ISSN: 2414-1364
 - Orozco, I. & Moríña, A. (2019) Prácticas docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48 (3), 331-338. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
 - 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
 - Polo, 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.J. & Glover, T.A. (2020) Supporting paraprofessionals in schools: Current research and practice. *Psychol School*. 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.22457>
 - Ria de Leeuw, R., de Boer, A. & Minnaert, A. (2020) What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participatio of student with SEBD? *International journal of inclusive education*, 24(11), 1194-1217. 10.1080/13603116.2018.1514081
 - Shin, M., Lee, H. & McKenna J. W. (2015): Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research, *International Journal of Inclusive Education*, 10.1080/13603116.2015.1074732

- Takala, Marjatta. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, vol. 34, núm. 1 pp. 50-57. 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Van Der Steen, S., Geveke, C.H., Steenbakkens, A.T., Steenbeek, H.W. (2020) Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and teacher education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- Verdugo, M.A.; Amor. A. M.; Fernández, M.; Navas. P. y calvo, E.I. (2018) La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero: revistas sobre discapacidad intelectual*, vol. 49 (2). Pp. 27-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Walker, V. I., Despain, S. N., Thomason, J. R. y Hughes, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139 <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>
- Walker, Virginia L.; Carpenter, Megan E.; Lyon, Kristin; Button, Lindsey (2021) A Meta-Analysis of Paraprofessional-Delivered Interventions to Address Challenging Behavior Among Students With Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*. vol. 23 num. 2:68-80. 10.1177/1098300720911147
- Wexler, J., Kearns, D.M., Lemons, C.J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K.A., Sinclair, A, C. Wei, Y. (2018) Reading comprehension and co-teaching practices in middle School English Language Arts Classrooms. *Exceptional Children*. 10.1177/0014402918771543