

Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula

Analysis of the Inclusive Pedagogical Potential of Teacher Assistants

Esther Polo-Márquez, Juan J. Leiva * y Antonio Matas

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Educación
Inclusión
Asistente de aula
Familias

RESUMEN:

Los asistentes de aula se están convirtiendo en un agente emergente en la configuración de respuestas de atención a la diversidad al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo de este estudio es evaluar las percepciones que tienen las familias de este alumnado acerca de las funciones, identidad y rol que realizan los asistentes de aula (comúnmente conocidos en el escenario escolar como maestros sombras) como recurso potencialmente inclusivo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El enfoque metodológico es cualitativo. Se ha procedido a recoger información mediante la realización de 17 entrevistas semi-estructuradas, analizándolas con un sistema de categorías y códigos inductivos a través del programa de análisis de datos Atlas.ti 9. Los resultados muestran la evaluación positiva sobre la implicación y el impacto que tiene los asistentes de aula en la vida cotidiana del alumnado con TEA, dentro y fuera del medio escolar, así como la diversidad de funciones que desarrollan en función del contexto y naturaleza relacional que mantienen con otros agentes educativos. Se desprende la necesidad de regular y debatir sobre esta figura para mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos.

KEYWORDS:

Assessment
Education
Inclusion
Teacher assistant
Families

ABSTRACT:

Classroom assistants are becoming an emerging agent in the configuration of attention to diversity responses to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aims to evaluate the perceptions from these student's families about functions, identity and role performed by classroom assistants (commonly known in the school setting as assistant teacher) as a potentially inclusive resource in the Autonomous Community of Andalusia (Spain). The methodological approach is qualitative. Information has been collected by conducting 17 semi-structured interviews, analyzing them with a system of categories and inductive codes through the Atlas.ti 9 data analysis program. The results show the positive evaluation of the involvement and impact that classroom assistants have in the daily life of students with ASD, inside and outside the school environment, as well as the diversity of functions that they develop depending on the context and relational nature that they maintain with other educational agents. It follows the need to regulate and discuss this figure to improve attention to diversity in schools.

CÓMO CITAR:

Polo-Márquez, E., Leiva, J. J. y Matas, A. (2023). Análisis del potencial pedagógico inclusivo de los asistentes de aula (maestros sombra) desde las perspectivas de familias de alumnado con trastornos de espectro autista (TEA). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 85-98.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.005>

1. Introducción

La inclusión educativa se entiende como un proceso centrado en la participación y eliminación de barreras para fomentar un mejor desarrollo, escolar, social y personal del alumnado que forma parte de las escuelas (Ainscow y Messieou, 2018; Echeita et al., 2017), situando al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje (Pascual-Arias et al., 2022). Esto incluye la toma de medidas y la implantación de recursos para hacer accesible al alumnado con Necesidades Educativas Especiales el entorno en el que se desenvuelven. De esta manera se busca paliar la desigualdad de oportunidades, dando a cada uno lo que necesita y teniendo en cuenta sus individualidades (Negri y Leiva, 2017; Nilholm y Göransson, 2017).

El marco normativo actual 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) establece 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. (sec. I. pág 122942)

Se entiende que el contexto en el que se encuentran el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), puede necesitar una implementación de recursos para incrementar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a los que el alumnado se expone, modificando de esta manera la toma de decisiones, recursos y herramientas que se otorgan en el aula, siendo la escuela la que ha de transformarse (Casanova, 2011; Martínez y Añel, 2012; Navarro et al., 2021).

Con esta premisa, nació el acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación de Andalucía y la Federación de Autismo Andalucía (2018) en el que se establece la posibilidad de incorporar recursos específicos a los centros escolares para promover una mejor atención específica al alumnado con TEA que lo requiera, complementando “los recursos generales y ordinarios del servicio educativo” (p. 4). Bajo este acuerdo se estipula en las aulas andaluzas la incorporación de los asistentes de aula o maestros sombras en el entorno escolar.

En este contexto, se entiende que los asistentes de aula son personas cualificadas y avaladas por la asociación que colaboran como voluntarios para mejorar los procesos inclusivos del alumnado con TEA al que acompañan. Sin embargo, en la práctica educativa existen conflictos conforme a la figura, ya que estando en el ámbito escolar, se considera un paraprofesional que colabora en los procesos de enseñanza/aprendizaje, sin tener una delimitación concreta, establecida en parte por la falta de legislación específica al respecto a esta figura emergente.

En este estudio pretendemos explorar la realidad educativa que rodea a este profesional, estableciendo el foco en sus funciones, delimitaciones y en sus perspectivas frente a la inclusión, más concretamente, se presenta una evaluación cualitativa realizada por las familias sobre las prácticas educativas que desarrollan los asistentes de aula y la influencia que tienen en la vida del alumnado al que atienden. Por todo lo manifestado, el objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones que tienen las familias del alumnado con TEA acerca de las funciones, identidad y rol que desempeñan los asistentes de aula (también llamados “maestros sombras” en el contexto escolar, como una herramienta que podría fomentar la inclusión educativa en la región autónoma de Andalucía, situada en España.

2. El papel y el rol de los paraprofesionales: revisión de la literatura

La tendencia internacional aboga por mejorar las oportunidades del alumnado con NEE mediante el apoyo de paraprofesionales que intervienen en las escuelas (Gibson et al., 2016; Zhao et al., 2021). En el contexto educativo se entiende que las necesidades no solo son académicas, sino que se generan en diferentes áreas personales (Verdugo et al., 2018) y por tanto el sistema requiere profesionales que atiendan todas las áreas (Muñoz y Otondo, 2018). Resulta interesante estudiar de qué manera los paraprofesionales promueven los procesos de inclusión (Ramírez Íñiguez, 2020) atendiendo a las necesidades individuales y colectivas del alumnado (Bedoin y Janner-Raimondi, 2016; Kheroufi-Andriot, 2019) en la adquisición de destrezas, habilidades, y valores socioculturales (Fuentes Gutiérrez et al., 2020).

El rol actual de estos paraprofesionales proviene de una figura de padres ayudantes en la década de 1980 que acudían a las escuelas para prestar apoyo en las aulas escolares (Webster y De Boer, 2022). Por ello, se entiende que hoy en día este rol siga muy unido a la presencia de la familia que es quien lucha por el derecho de inclusión de los hijos e hijas. Este rol ha ido evolucionando y en Andalucía son personas cualificadas, con estudios educativos o sanitarios y acogidas al convenio de la Consejería con las diferentes Federaciones, las que cumplen esta función, sin embargo, no hay una delimitación clara de la formación específica ni del papel profesional del asistente de aula en la práctica, lo que aumenta el desconocimiento sobre la figura (Morales et al., 2019).

A pesar de que la presencia de los paraeducadores es cada vez más latente en los centros (Breyer et al., 2021; Sharma y Salend, 2016), en el ámbito académico, la mayoría de los estudios educativos actuales se centran en el papel y las intervenciones de los docentes, dejando a un lado las perspectivas de otros agentes paraeducativos como los Maestros Sombras (Hendrix et al., 2018). Precisamente aquí recae el atractivo de este estudio (Webster, et al., 2021), ya que no existen datos empíricos ni artículos de impacto sobre la figura del Maestro Sombra en Andalucía actualmente. Además, la situación de los asistentes de aula a nivel jurídico, financiero y de empleo es diferente dependiendo del país e incluso, en el caso de España, de la comunidad autónoma (Breyer et al., 2021; Jardi et al., 2021).

Por ello, para delimitar el estudio bibliográfico, nos centramos en la siguiente definición que define al Maestro Sombra como:

Personal escolar en roles de apoyo basados en el alumno y en el aula que trabajan principalmente con alumnos con necesidades educativas especiales. En esta definición se incluye al personal escolar conocido, entre otros títulos, como asistentes de maestros, asistentes de maestros, asistentes de enseñanza, asistentes de aula, asistentes de apoyo al aprendizaje, asistentes de necesidades especiales, paraeducadores, paraprofesionales y asistentes de pedagogos. Esta definición excluye a los maestros. (Webster y De Boer, 2022, p. 7)

Aunque el papel que desempeñan en el ámbito escolar es muy importante, la figura del asistente de aula genera mucha controversia a nivel internacional (Kopfer y Boing, 2020). Los investigadores observan inconsistencias en la definición del rol del asistente de aula (Gibson et al., 2016). Los asistentes de aula asumen diferentes funciones de atención, planificación, actividades pedagógicas, colaboración escolar (Zhao et al., 2021) dependiendo de su contexto, la relación que establezca con el centro y con los profesionales y la perspectiva social que se interprete sobre ellos (Martínez, 2021; Toullec-Théry y Moreau, 2020). Por este motivo se entiende que es crucial potenciar una colaboración fluida entre los maestros y los paraprofesionales para que haya éxito

en las intervenciones (Östlund et al., 2021). De esta forma, se entiende que la vinculación del asistente de aula no debe ser únicamente con el contexto escolar, ha de extenderse a la familia y al resto de agentes que intervienen en la vida del alumnado para fomentar una inclusión real y una coordinación eficiente (Martínez, 2018).

3. Método

Diseño de investigación

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que corresponde a un proyecto de tesis doctoral aún no publicada (Polo-Márquez, s/f) en la que se estudia de forma más amplia la construcción de la identidad pedagógica y el perfil profesional de los asistentes de aula en la atención del alumnado con TEA para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los datos obtenidos, se ha seguido una metodología cualitativa (Cresswell, 2013), desde una perspectiva interpretativa, holística y con carácter inductivo (Bogdan y Biklen, 1982; Taylor y Bogdan, 2010), puesto que la evaluación que realizan las familias sobre el desempeño práctico de los maestros sombras se ha inducido partiendo del análisis de las entrevistas realizadas. Esto ha permitido profundizar en diferentes variables del estudio, reconociendo valoraciones y evidencias de los participantes durante la investigación explorando la complejidad del fenómeno del “maestro sombra” en cuestión y capturando la perspectiva de los diferentes participantes.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados acorde a los siguientes criterios con el objetivo de promover diferentes experiencias y puntos de vista para analizar los puntos comunes y propuestos a debate: 1) Familiares de personas que hubieran recibido la atención de un asistente de aula, 2) diversidad en el tipo de centro al que acuden sus familiares, 3) diversidad en la modalidad de escolarización de sus familiares, 4) diversidad en las asociaciones de las que proceden los asistentes de aula que han atendido a sus familiares, y 5) disponibilidad en la participación y en el tiempo. A través de docentes, redes sociales, asociaciones y diversos anuncios mediante la “Técnica de Bola de Nieve” se consiguieron reunir a 17 familiares para la participación. El perfil de los entrevistados se caracteriza por haber contado con el apoyo de un asistente de aula en los últimos 5 años. Había una prevalencia en el género femenino: 1 hombre (6%) y 16 mujeres (94 %). Gran diversidad en las asociaciones de procedencia, con un total de 6 asociaciones diferentes. En ocasiones, varios participantes han estado en diferentes asociaciones dependiendo del momento.

Cuadro 1

Porcentaje de participación de los participantes según algunos criterios de selección

Criterio de selección	Participación
Tipología del centro	50 % concertado, 40 % público, 10 % privado
Modalidad de escolarización	B: 90% C: 10 %
Familiaridad	Progenitores: 90 % Hermanos: 10 %

Instrumento y procedimiento

Las entrevistas semiestructuradas se basan en un guion con los ejes temáticos principales de la investigación, sirviendo como orientación en el proceso científico.

Cuadro 2

Guion de las entrevistas semiestructuradas a rasgos generales

Temática	Pregunta central
Funciones	¿Cuál crees que es la función principal del asistente de aula?
Rol	¿Cómo definirías el papel del asistente de aula considerando su influencia en los procesos inclusivos del alumnado?
Imagen	¿Corresponde las expectativas que tenías sobre su función con lo que hace realmente?
Identidad	¿Qué características diferenciales encuentras entre las funciones de un asistente de aula y las de otros agentes de atención a la diversidad?

Las entrevistas han sido realizadas de forma individual en formato cara a cara. Debido a la pandemia generada por la Covid-19, se han empleado herramientas virtuales como *Zoom*, *Whatsapp*, o *Meet* para realizarlas. Han sido concertadas con los participantes teniendo en cuenta su disponibilidad, sus preferencias de realización y su tiempo. La duración media ha sido de 40 minutos. En total se han transcrito unas 12 horas de entrevistas aproximadamente. Tras realizar la transcripción han sido devueltas a los participantes para su validación.

Análisis de los datos

Los datos comenzaron a analizarse cuando se transcribieron todas las entrevistas, estableciendo un proceso de categorización emergente a través de un sistema de categorías y códigos inductivos (Cuadro 3) que ha facilitado la comprensión de la información. Se ha usado una técnica de análisis de contenido axiológico para que el proceso fuera lo más objetivo posible, teniendo en cuenta los principios de exclusión mutua, objetividad, pertinencia, fidelidad y coherencia e incorporando los datos al programa informático Atlas.ti 9 para manejar fácilmente la información recabada en gran volumen, realizando un minucioso y exhaustivo análisis de la información. Para garantizar el rigor, se ha analizado simultáneamente la información entre todos los investigadores que han participado en el estudio.

Cuestiones éticas de la investigación

Para proteger el derecho y la integridad de los participantes se ha informado previamente del carácter voluntario de la colaboración, así como del respeto, la confidencialidad y la privacidad de los datos, usando pseudónimos y palabras abreviadas durante todo estudio para evitar la identificación de los implicados, teniendo en cuenta los criterios éticos recogidos en la convección de Helsinki (WMA, 2009), asegurando la confidencialidad de los participantes.

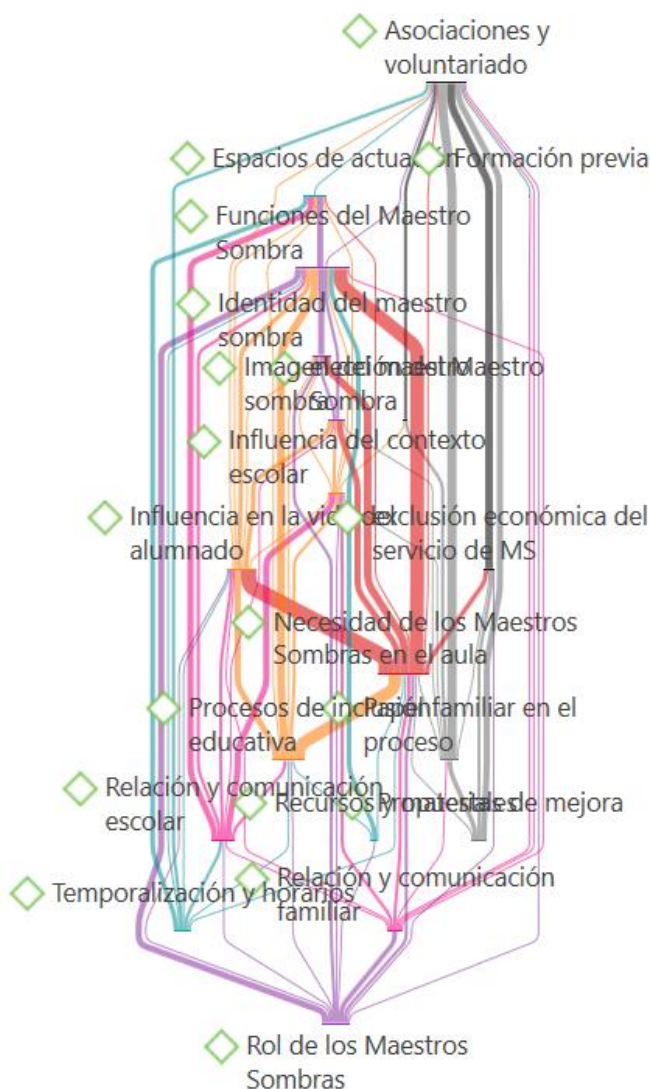
4. Resultados

En este apartado se muestra un informe con los resultados obtenidos de las valoraciones que las familias han realizado sobre la figura del asistente de aula, analizando su impacto en la vida del alumnado, su papel en el aula, la conformación de la figura y el lugar de actuación de la familia en la configuración del asistente de aula. En el siguiente diagrama de Sankey, se puede observar la conexión entre las distintas categorías que han emergido durante el análisis y su flujo de influencia y relación en otros apartados del análisis. Como ejes centrales en la investigación, nacen dos categorías de especial interés para las familias que influyen en el resto de aspectos relacionados con los asistentes de aula: por un lado el papel de las asociaciones y la construcción de la figura en torno a un voluntariado, y por otro lado el rol que ejercen en el aula estos maestros sombras, que se ve influenciado por su identidad, los espacios

en los que actúa, el contexto en el que se desenvuelve y el papel de la familia durante el proceso; entre otros aspectos relevantes, como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de Sankey sobre el flujo de influencia de las categorías



4.1. Valoración familiar sobre la figura del maestro sombra

A continuación, se expone, en forma de tabla, la relación de resultados del estudio con las categorías inductivas generadas del análisis de datos, incluyendo fragmentos de evidencias en los que se observan las valoraciones familiares. Para la realización de estas observaciones, se han tenido en cuenta las seis categorías principales: Asociaciones y voluntariado, Elección asistente de aula, Espacios de actuación, Inclusión educativa, Necesidades de un asistente de aula: Funciones, Influencia Contextual.

Cuadro 3
Relación de resultados con las categorías inductivas

Categorías	Participante	Fragmento
Asociaciones y voluntariado(ASVO)	P 15	<i>Creemos que debe ser un trabajo y debe estar remunerado, ya que es difícil que una persona voluntaria permanezca realizando esta tarea de forma continua y prolongada. Este tipo de alumnado precisamente necesita esa continuidad y cualquier cambio le puede afectar en su desempeño educativo.</i>
	P 2	<i>Primero que no todo el mundo puede ser voluntario, porque hay que comer y esto son muchas horas, y luego esas personas han estudiado, entonces van de gratis pero no deberían.</i>
	P 5	<i>Tú no puedes tener a una persona, a una psicopedagoga, una psicóloga, o una maestra, ...cuatro o cinco horas al día durante todo el año de voluntariado.</i>
Elección de asistente de aula (ELAA)	P 9	<i>A mí me la propusieron en el colegio y a través de la asociación ella tuvo que hacer algo.</i>
	P 10	<i>Pregunté a amigos cercanos si conocían a alguien de infantil, educación especial o psicopedagogía,. Me pasaron algunos contactos, hablé con algunos de ellos. La verdad que encuentras a muy poca gente.</i>
Espacios de actuación (ESACT)	P 1	<i>Mi hijo en gimnasia no necesita una asistente de aula entonces tampoco me importa no esté. Prefiero que se dedique a otras áreas y espacios donde mi hijo si reclama una atención directa.</i>
	P 11	<i>Al claustro y a las reuniones de padres no va, pero por ejemplo a las excursiones sí.</i>
Inclusión educativa (INCL)	P 7	<i>Yo conozco niños que necesitarían un sombra y sus padres no se lo pueden permitir.</i>
	P 10	<i>hay muchísimos padres que por mucho que quieran no pueden porque es que no tienen. Y claro, ¿con esos niños que pasa?</i>
	P 12	<i>Mi hija no podría ir al instituto si no existiera esta figura, tendría que estar en un aula específica.</i>
	P 4	<i>Hay niños que están interesados en descubrir cosas sobre mi hija, tienen más facilidad de acercarse a ella si hay una sombra, porque de esta forma, como mi hija es no verbal, le pueden preguntar a la sombra cómo es, y cómo siente, cómo ve, por qué estar nerviosa.</i>
	P 8	<i>El tener un asistente de aula no es “porque el niño no”, es, al contrario, es un apoyo, es algo que te da seguridades, que te permite que el niño esté integrado, que no va a quedar aparte. Para mí es una seguridad. Es un paso a la inclusión.</i>
	P 7	<i>Él tiene que salir, tiene que saltar, repite ecolólicamente y necesita al asistente de aula para poder salir de clase estando con una persona adulta que le de ese espacio y lo comprenda, porque el docente tiene que estar con otros 24 niños y no puede salir del aula cada 5 minutos.</i>
Necesidad de un asistente de aula: Funciones (NAAF)	P 11	<i>Le permite seguir el ritmo de la clase, concentrarse, devolverlo a la tarea... Sé que el niño está aprendiendo, sé que si hay un problema de conducta la persona que está con él va a saber apañarse y que a mí nadie me va a llamar del cole.</i>
	P 4	<i>Es la forma de que los niños no verbales, como es el caso de mi hija, pueda encontrar la forma de participar desde en una asamblea hasta una clase de deporte, hasta una excursión al campo. Es fundamental.</i>
	P 2	<i>Ella está para ser un apoyo en su clase, con sus contenidos, su comportamiento, la socialización... Todo. Es que para mí el profesor sombra además de conducta, es adaptar un material, es todo.</i>
	P 17	<i>Hubo un par de tutoras que supieron aunar todo eso, que consideraban que la asiste de aula estaba ahí como una segunda PT.</i>
Influencia contextual (INFL)	P 8	<i>Es que también, hay profesores y profesoras.</i>
	P 11	<i>Los profesores que son buenos y trabajan mucho y hacen cosas novedosas, sí que incluyen a los sombras, es que eso depende muchísimo también del profesor.</i>

4.2. Necesidad de un asistente del aula: Funciones

La figura del asistente de aula se muestra como una figura controvertida, cuya delimitación es complicada. En los centros escolares se observa de forma práctica

cómo las familias son un eslabón imprescindible en la elección y el mantenimiento de esta figura, siendo ellos quienes promueven su permanencia en las aulas educativas. La mayoría de los entrevistados han descubierto de forma emergente a la figura del asistente de aula cuando han visto la necesidad de que sus hijos tuvieran personal de apoyo. Teniendo en cuenta esta implicación que tienen las familias desde el primer momento, siendo ellas quienes normalmente encuentran y se informan sobre la figura, preguntan en las asociaciones y disponen las pautas necesarias para la incorporación de los asistentes de aula en las aulas, también resultan como los mayores afectados por las irregularidades que rodean a este paraprofesional, demostrando durante el proceso de investigación su preocupación por la situación de voluntariado de los maestros sombras.

4.3. Asociaciones y voluntariado

Por un lado, los entrevistados destacan que el hecho de que sean voluntarios, indicando que se genera una irregularidad en el mantenimiento del mismo asistente durante todo un curso escolar. Esto a su vez, crea desigualdades entre las familias que pueden acceder a un asistente de aula y las que no pueden hacer frente a este gasto. Este hecho preocupa sobremanera a las familias que se encuentran en una situación vulnerable a nivel socioeconómico, porque además de la brecha de inclusión educativa que se vislumbra por la propia diversidad funcional en el aula, se acrecienta el riesgo de exclusión social por una cuestión socioeconómica.

4.4. Elección del asistente de aula: Influencia contextual

Dentro de que todos los entrevistados coinciden en la necesidad de tener un asistente de aula, cada familiar le da un punto de vista diferente. Algunos lo enfocan a una necesidad de cuidado personal, asemejando la figura a un trabajo asistencial. Otros familiares, lo consideran un motor de movimiento para adaptar las circunstancias del aula a los requerimientos personales de su hijo o hija considerando al asistente de aula un aliado para trabajar el ámbito académico y comportamental. Y, por último, aquellos familiares del alumnado cuya comunicación no es verbal, consideran al asistente de aula además de una ayuda asistencial y pedagógico, una herramienta indispensable de comunicación entre el alumno y su contexto, tanto escolar, como familiar. Por esta variedad en la función principal que los padres esperan de los asistentes de aula, hay una gran variedad de perfiles profesionales entre las que se desenvuelven los asistentes, en la que influye el propio alumno, el contexto escolar y el contexto familiar. Cada familia espera algo específico del asistente de aula que se relaciona íntegramente con las necesidades individuales y sociales de su hijo en concreto, por ello consideran que la labor principal del asistente de aula es adaptarse a esas necesidades para darles una respuesta dentro del contexto escolar.

4.5. Espacios de actuación

Otra de las incógnitas primordiales es cómo influye el asistente de aula en la vida del alumnado y por ende en la inclusión educativa. Los participantes en el estudio, tienen claro que es necesario que participen en la vida diaria del centro escolar y del alumno, sin fomentar dependencia y que para ello hay que tener unas pautas claras de actuación que se adecuen a lo que cada alumno en concreto precise. Respecto a las pautas sobre cómo fomentar esa inclusión educativa, se vivencian distintas experiencias. Destacan aquellas de índole más social, donde se considera al asistente de aula más que un elemento académico, un eslabón entre el contexto y el alumno.

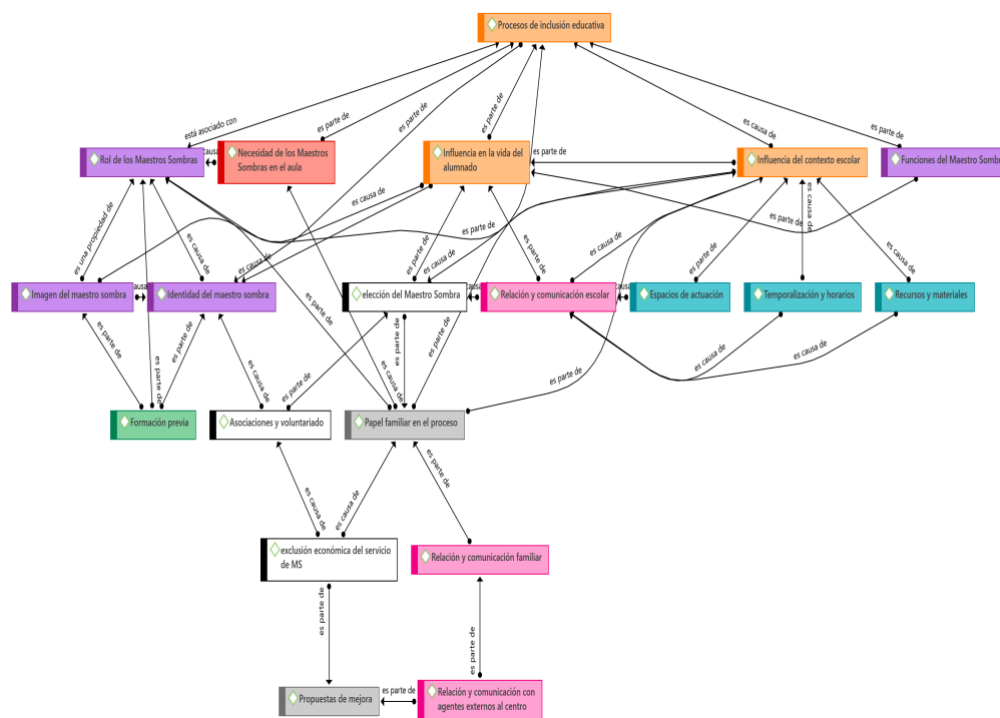
4.6. Inclusión educativa

Todas las familias entrevistadas concuerdan en que el papel del asistente de aula, al no estar delimitado ni tener unas pautas comunes, depende en su éxito de la mirada que el docente y el contexto tengan sobre él.

Las familias, en general, consideran al asistente de aula un elemento crucial en la vida de sus hijos e hijas, sin los cuales no podrían en ocasiones estar en la escuela ordinaria, que es necesaria para su permanencia y su mejora en cuanto al crecimiento personal, y que apoya en la inclusión social y educativa; sin embargo, son conscientes de la irregularidad de la figura y de la dificultad que tiene para establecerse como un profesional reglado en el marco legislativo actual. Evalúan la práctica educativa y la influencia en sus vidas como un elemento positivo y necesario, pero que ha de revisarse para que todo el mundo pueda acceder a él de forma reglada.

Figura 2

Red semántica entre las categorías emergentes del análisis



5. Discusión y conclusiones

Dar voz a las familias sobre sus valoraciones y evaluaciones de las prácticas educativas es un aspecto primordial en la escuela inclusiva, especialmente cuando se trata de prácticas emergentes que requieren un análisis profundo de la realidad actual. La concepción y valoración del impacto de los Maestros Sombras en los entornos inclusivos es una cuestión esencial que debe abordarse con premura, ya que ocupa un mismo espacio y tiempo junto a otros docentes e interviene en el crecimiento personal y escolar del alumnado.

A lo largo de la investigación se ha observado que, para un número elevado de familias, contar con el apoyo de un Maestro Sombra genera controversia: por un lado por la falta de delimitaciones en el apoyo y en los servicios que prestan a sus hijos e hijas (Gibson et al., 2016), por otro lado en cuanto a las contradicciones sobre su influencia y la generación de autonomía y dependencia (Kopfer y Boing, 2020), y también por la

confrontación moral que les supone el que otras familias no puedan acceder al servicio debido a las condiciones específicas de acceso al servicio que hay en Andalucía.

Tal y como las familias del estudio manifiestan, corresponde a los educadores prevenir, manejar y atender al alumnado, y en ocasiones estas funciones entran en conflicto con la presencia del asistente de aula (Hendrix et al., 2018) que acaba asumiendo este papel. Las familias denuncian que, en ocasiones, los asistentes de aula actúan más como educadores o cuidadores (Östlund et al., 2021) que, cumpliendo el objetivo propuesto para su papel, colindando de esta manera con el rol de los maestros de aula, PT y PTIS, como han hecho saber las familias durante la investigación.

En el estudio se revela que las familias consideran a la figura un acompañante en los procesos de inclusión, por lo que su objetivo principal debería ser fomentar esos procesos de apoyando la interacción del alumnado de toda el aula (Haakma et al., 2021).

Según algunos estudios realizados (Polo-Márquez et al., 2022; Zhao et al., 2021) los asistentes de aula son conscientes de que el alumnado no debe volverse dependiente de su apoyo puesto que no favorecería a la inclusión. Esta idea es secundada con la familia, que reclaman una mayor atención sobre la figura, precisamente para evitar esta consecuencia.

Las familias reconocen que dependiendo del contexto en el que el asistente de aula se desenvuelva, la influencia en el alumnado y su aplicación va a ser completamente diferente. Por ello, una de las piedras angulares para el éxito de esta figura en la escuela es la relación y la colaboración con los docentes y el equipo escolar (Biggs et al., 2016)

En el estudio de Butt (2016) se propone la observación de diferentes modelos de aplicación del asistente de aula en la escuela, viendo con quién interviene y dónde se sitúa el paraprofesional en el espacio de la clase. De esta forma se permite observar los efectos más positivos de cada intervención y los efectos negativos de cada uno de los espacios. Se concluye que hay que adoptar e implementar un modelo específico que apoye a que el alumnado esté dentro del grupo y no aislado, actuando el asistente de aula como un apoyo global en la clase. Frente a este estudio, las familias entrevistadas durante la investigación admiten que es el docente de aula quien decide dónde y cómo actúa el asistente de aula y que incluso el mismo paraprofesional en el mismo centro ha actuado en espacios diferentes dependiendo de los establecimientos que decida el tutor, lo que aumenta la falta de claridad en torno al rol del asistente de aula (Zhao et al., 2021). Las familias coinciden en que deben incluirse a los asistentes de aula en los Equipos Docentes, considerándolos agentes de apoyo, precisamente para evitar esta disparidad (Jardi et al., 2021).

Además de participar en el aula, en el estudio se observa que los asistentes de aula colaboran con otra perspectiva no académica en el desarrollo del alumnado, como por ejemplo en el recreo para fomentar la socialización, en la comunicación haciendo de enlace entre el alumnado y el entorno, y en el control comportamental en el aula (Haakma et al., 2021; McConkey y Abbot, 2011); coincidiendo así con los resultados obtenidos en el estudio de Sharma y Saled (2016), que concluyen que las funciones de los asistentes de aula, en 11 de los países que analizan, además de apoyar la instrucción dirigida por el maestro y desempeñar distintos roles, asumen una variedad de funciones no educativas de socialización y comportamiento.

Aunque existe gran confusión en torno a la figura del asistente de aula, las familias de alumnado que presenta diversidad funcional saben que la permanencia en el aula ordinaria favorece al ámbito social, afectivo y académico del alumnado (Carrasco et al.,

2018), y es por ello participan y promueven la búsqueda de los recursos necesarios para lograr que haya una mayor inclusión educativa (Rodríguez del Rincón, 2020).

Como conclusión, se establece que las familias evalúan como positivo el impacto de los asistentes de aula en el desarrollo académico y personal de sus hijos e hijas, aunque encuentran dificultades en el establecimiento de la figura que dependen del ámbito contextual y social. Podemos afirmar que en estos últimos años las administraciones educativas están comenzando a establecer parámetros de actuación en el desarrollo socioafectivo y comportamental que las familias consideran como imprescindibles y que son comunes a todas las entrevistadas. Sin perjuicio de ello, es cierto que falta mucho camino para un desarrollo más cohesionado y focalizado desde una perspectiva pedagógica inclusiva, tanto desde el punto de vista de la clarificación de sus funciones y competencias, tipo de formación del asistente de aula y, finalmente, las responsabilidades y tareas de coordinación dentro de la organización escolar para una mejora de la calidad en la atención a la diversidad del alumnado con TEA.

Limitaciones del estudio

Este estudio tiene algunas limitaciones importantes que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la participación de los sujetos en este estudio cualitativo no fue aleatoria, sino que se centró en un número limitado de participantes. En segundo lugar, hay una falta de información sobre esta figura emergente, ya que no hay estadísticas o censo oficial disponibles por parte de las autoridades competentes. En futuras investigaciones, se debe realizar un análisis más exhaustivo que tenga en cuenta las opiniones del profesorado sobre el perfil y las funciones de los asistentes personales de aula para mejorar la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Además, se debe evaluar si su actuación fomenta o limita la inclusión educativa.

Referencias

- 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>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bedoin D. y Janner-Raimondi, M. (2016). Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. Spirale. *Revue de Recherches en Education*, 57, 67-80.
<https://doi.org/10.3406/spira.2016.990>
- 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>
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- 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>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 20(9), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>

- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2018) Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de psicodidáctica*, 23(1) 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.02.001>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge/Falmer.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174815171>
- Fuentes Gutiérrez, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua Aguilar, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gibson, D., Paatsch, L. y Toe, D. (2016). An analysis of the role of teachers' aides in a state secondary school: perceptions of teaching staff and teachers' aides. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1) 1-20. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.11>
- Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. y Van Der Putten, A. (2021). Momentos de inclusión para estudiantes con discapacidades intelectuales profundas y múltiples en escuelas convencionales: El papel del asistente del maestro en el apoyo a las interacciones entre pares. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374>
- Hebron, J. y Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: Parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 556-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297569>
- Hendrix, N. M., Vancel, S. M., Bruhn, A. L., Wise, S. y Kang, S. (2018). Paraprofessional support and perceptions of a function-based classroom intervention. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 214-228. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1425974>
- Jardí, A., Puigdemívol, I., Petreñas, C. y Sabando, D. (2021). El papel de los auxiliares docentes en la gestión del comportamiento en las escuelas catalanas inclusivas. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Consejería de Educación y Deporte. (2018) *Convenio de colaboración entre la consejería de educación de la junta de Andalucía y la federación autismo Andalucía para favorecer la atención educativa al alumnado con trastornos del espectro del autismo*. Junta de Andalucía.
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana e Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education* 54(2), 369-387.
- Köpfer, A. y Böing, U. (2020). Perspectivas de los estudiantes sobre el apoyo de los paraprofesionales en las escuelas inclusivas alemanas: resultados de un estudio exploratorio de entrevistas con estudiantes en Northrhine Westfalia. *Revista Internacional de Educación Integral*, 16(2), 70-92.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Martínez-Figueira, E., Raposo-Rivas, M. y Añel-Cabanelas, E. (2016). La Potencialidad de los materiales en la promoción de una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 47-63.
- Martínez López, M. K. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: Acciones desde una visión sistémica. *Revista Educación*, 24(2), 169-186. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>

- Martínez, M. K. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo? Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-445.
- McConkey, R. y Abbot, L. (2011). Meeting the professional needs of learning support assistant for pupils with complex needs. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15, 1419-1424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.305>
- Morales-Mayer, C., Lossi, M. A., Reinaldo, A., Meire, R. y Zilly, A. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Educação Especial*, 32, 1-20. <https://doi.org/10.5902/1984686X33028>
- Muñoz, K. y Otondo, M. (2018) Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71-90. <https://doi.org/10.15366/riece2018.11.2.004>
- Navarro, B., Álvarez, N., Beltrán, J. C., Peña, S. y Guzmán, A. (2021). Estrategias didácticas y sus dinámicas en el tratamiento de los trastornos específicos del lenguaje en el estudiantado chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 23-38. <https://doi.org/10.15366/riece2021.19.1.002>
- Negri, M. I. y Leiva, J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(11), 62-81. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.518>
- Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K. y Johansson, A. (2021). Entre profesores y estudiantes con necesidades especiales: Los paraprofesionales trabajan en aulas autónomas para estudiantes con discapacidades intelectuales en Suecia. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Pascual-Arias, C., Fuentes Nieto, T., López-Pastor, V. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.1.005>
- Polo-Márquez, E. (s/f) *La construcción de la identidad pedagógica y perfil profesional de los MS en la atención a la diversidad. Un estudio de educación inclusiva*. Tesis doctoral en proceso.
- Polo-Márquez, E., Leiva, J. y Matas, A. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista. *Hekademos*, 32, 52-61.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Rodríguez del Rincón, P. (2020) Consecuencia del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 167-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Sharma, U. y Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Toullec-Théry, M. y Moreau, G. (2020). Coenseignement et difficulté scolaire. Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue Hybride de L'éducation*, 4(3), 55-84. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- 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*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

- Webster, R. y De Boer, A. A. (2021). Where next for research on teaching assistants: The case for an international response. *European Journal of Special Needs Education* 36(2), 294-305. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901368>
- Webster, R. y De Boer, A. A. (2022). *Teaching assistants, inclusion and special educational needs. International perspectives on the role of paraprofessionals in school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003265580>
- Zhao, Y., Rose, R. y Shevlin, M. (2021). Apoyo paraprofesional en escuelas irlandesas. De asistentes con necesidades especiales a asistentes de apoyo a la inclusión. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>

Breve CV de los/as autores/as

Esther Polo-Márquez

Doctoranda en el programa de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Graduada en Educación Primaria con mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (2017). Máster en cambio Social y Profesiones Educativas (2018). Investigadora colaboradora en el grupo de Innovación y desarrollo Educativo Inclusivo (idEi, HUM-1009) de la Universidad de Málaga. Becaria de colaboración en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga (2017). Maestra de Pedagogía Terapéutica en un centro concertado de la Fundación Victoria. Email: estherpolomarquez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-8217>

Juan J. Leiva

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga (Premio Extraordinario de Doctorado). Profesor Tutor en el Centro Asociado María Zambrano de la UNED en Málaga. Director de International Journal of New Education. Director del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo IDEI (HUM-1009). Es Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Email: juanleiva@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

Antonio Matas

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde 2004. Su labor como investigador se ha centrado en la medición y evaluación educativa aplicadas a ámbitos como las competencias docentes, el rendimiento académico y la evaluación de programas. Ha participado en diversos programas de cooperación internacional con América, así como en cuatro proyectos Europeos Erasmus Plus y Alianza del conocimiento (Knowledge Alliance). Tiene alrededor de ochenta publicaciones, incluyendo cinco libros, y una cincuentena de artículos en revistas científicas. En la actualidad está centrado en investigar sobre los procesos de evaluación de programas y políticas desde el Análisis de la Contribución como miembro del grupo IDEI de la Universidad de Málaga. Email: amatas@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-4932>