



LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS SOBRE LA FIGURA DEL ASISTENTE DE AULA DESDE SU EXPERIENCIA

The Perspective of the Families on the Figure of the Classroom Assistant from Their Experience

BLAS GONZÁLEZ, PEDRO JOSÉ JIMÉNEZ CALVO

Universidad de Málaga, España

KEYWORDS

*Special needs assistants
Inclusion
Attention to diversity
NEE
Family
School
Qualitative research*

ABSTRACT

The aim of this research is to know, on the one hand, the bureaucratic limitations experienced by the families of students with educational needs to be attended by special needs assistants, and on the other hand, to know the potential of these interventions. A qualitative research has been developed with specific participants: eight families of students with educational needs who have been cared for by special needs assistants. The results show that the claims made by many families have contributed to sign a collaboration agreement and facilitate the presence of special needs assistants.

PALABRAS CLAVE

*Asistentes de aula
Inclusión
Atención a la diversidad
NEE
Familia
Escuela
Investigación cualitativa*

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer, por un lado, las limitaciones burocráticas que han experimentado las familias de estudiantes con necesidades educativas para ser atendidos por asistentes de aula y, por otro lado, las potencialidades de estas intervenciones. Para ello, se ha desarrollado una investigación cualitativa en la que han participado ocho familias de estudiantes con necesidades educativas que han sido atendidos por asistentes de aula. Los resultados muestran que las reivindicaciones realizadas por muchas familias han contribuido a suscribir un convenio de colaboración y a facilitar la presencia de los asistentes de aula.

Recibido: 07/ 10 / 2021

Aceptado: 23/ 11 / 2021

1. Introducción

La inclusión, como paradigma educativo ha supuesto una evolución conceptual, filosófica, metodológica y organizativa respecto a las prácticas integradoras (Stainback y Stainback, 1999) que se venían produciendo en los entornos escolares durante las últimas décadas. Como proceso que tiene el propósito de incrementar la participación escolar de todos los estudiantes (González, Cortés y Rivas, 2020) y que se sustenta sobre el principio de aceptación de la diversidad (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019), la inclusión emerge en el ámbito escolar con el propósito de diseñar e implementar prácticas educativas que consideren las diversas formas de aprender, de ser y estar en la escuela (Duk y Murillo, 2016) y de conseguir una escuela que responda a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Las transformaciones sociales, educativas y normativas que se han producido a lo largo de las últimas décadas han contribuido al aumento de la cantidad de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que es atendido en centros educativos ordinarios en el marco de principios inclusivos. Sin embargo, esta situación no ha venido acompañada de un aumento en las plantillas de profesorado especialistas en atención a la diversidad, situación que ha provocado que los maestros especialistas tengan limitaciones para atender al alumnado con NEAE bajo principios inclusivos (Lee, 2003) y que la cantidad de maestros y maestras asistentes de aula haya aumentado considerablemente a lo largo de estos últimos años (Cole-Lade y Bailey, 2020).

Esta situación, bastante preocupante, ha generado un movimiento social y educativo promovido por las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para reivindicar la incorporación a las aulas ordinarias de una nueva figura educativa presente en una gran cantidad de países (Giangreco, 2010). Este rol educativo profesional, que no es considerado personal docente (Jardí, Puigdemívol y Petreñas, 2018), responde a denominaciones como asistente de maestros, asistente de enseñanza, auxiliar técnico educativo, asistente de aula o

paraprofesional (Verger, Chover y Roselló, 2020; Takala, 2007), según la comunidad autónoma o el país que utilicemos como referencia para aludir a este colectivo profesional.

Estos docentes, proporcionan a los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas apoyo individualizado (Stewart, 2019), pues sus intervenciones, que son específicas, se producen principalmente en el marco del aula ordinaria (Biggs, Carter, Bumble, Barnes y Mazur, 2018), tienen el propósito de favorecer la inclusión escolar a lo largo de toda la jornada escolar (Jardí, Puigdemívol y Petreñas, 2018) y ofrecer una atención educativa y social individualizada y adaptada a las necesidades particulares del alumnado con NEAE. Del mismo modo, los asistentes de aula intercambian información con el profesorado y las familias (Fisher y Pleasants, 2012) de un modo particular, la comunicación con la familia se produce a diario, incluso algunas veces de manera extensa (Chopra y French, 2004), pues los asistentes de aula actúan de enlace y permiten intercambiar información entre las familias y los centros educativos (Fisher y Pleasants, 2012).

Sin embargo, y a pesar de los beneficios que esta figura profesional reporta al alumnado con NEE, ni a nivel estatal, en el caso de España (Verger, Chover, Roselló, 2020), ni en el plano internacional, existe una normativa común que regule aspectos como la formación, las funciones y responsabilidades y/o el régimen laboral de este colectivo. Al respecto, coincidimos con Brown y Stanton-Chapman (2017) cuando señalan que las organizaciones —en el caso de España el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, a nivel autonómico— deben aclarar los roles y responsabilidades de los asistentes de aula, pues a nivel nacional encontramos grandes diferencias legales y profesionales que varían en función de la regulación particular de cada comunidad autónoma.

Entendemos que esta situación es desconcertante para los propios profesionales, las familias y el profesorado, pues al no existir una regulación profesional, con todo lo que esto significa, no podemos encontrar un perfil profesional estandarizado (Lee, 2003), una

denominación común o una delimitación de funciones. Según Chopra y Giangreco (2019), esta incertidumbre promueve que los asistentes de aulas desempeñen funciones para las que no están habilitados y/o capacitados, comprometiendo la calidad de sus intervenciones y planteando inquietudes y desafíos legales, éticos, organizativos, metodológicos y programáticos que terminan limitando su trabajo.

Como señalan Verger, Chover y Roselló (2020), y a pesar de la creciente presencia en los centros ordinarios de los asistentes de aula, existen pocas investigaciones con respecto a este colectivo. Sin embargo, este hecho se hace más patente cuando nos referimos a investigaciones que aborden (1) la relación de las familias con estos profesionales; o (2) el proceso experimentado por las familias para que un maestro/a asistente de aula pueda atender a su hijo/a con necesidades educativas. En este sentido, investigaciones como las de Sheehy, Wells y Ogata (2018), nos muestran la relación y el vínculo que se genera entre familias y asistentes de aula. Asimismo, Sulaiman, Rasit, Toran y Abdullah (2019), analizan la satisfacción de las familias cuyos hijos e hijas son atendidos por asistentes de aula.

2. Metodología

Desde una perspectiva metodológica, la investigación se sitúa en el paradigma interpretativo (Albert, 2007) pues de acuerdo con Flick (2009), esta metodología nos permite explorar la reconstrucción subjetiva y las experiencias de los individuos. Como técnicas e instrumentos de recogida de información hemos utilizado la entrevista individual y semiestructurada (Kvale, 2011) y los grupos de discusión (Barbour, 2013) mediante sesiones virtuales a través de la plataforma Google Meet. La presente investigación tiene el propósito de analizar la experiencia de familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales que son atendidos por asistentes de aula.

Las sesiones realizadas mediante videollamada han sido grabadas con el consentimiento previo de los participantes y una vez conocidas y aceptadas las cuestiones éticas y de anonimato. Esta herramienta virtual ha sido

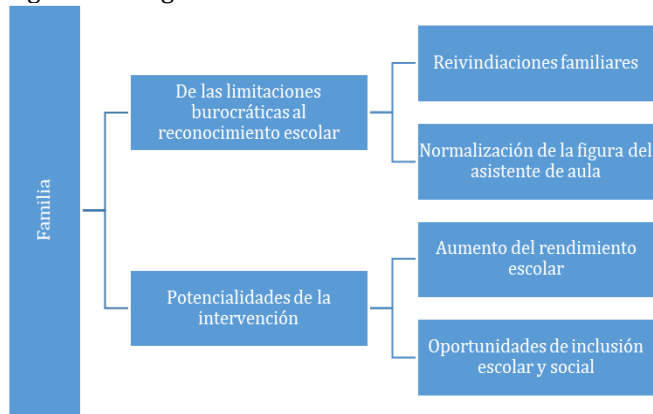
indispensable en la fase de recogida de información —entrevistas individuales y grupos de discusión—, ya que ha facilitado el intercambio de información y el registro de las sesiones.

En la investigación han participado 8 familiares (6 madres y 2 padres) de estudiantes con NEE que han recibido atención educativa por parte de asistentes de aula. Se han desarrollado de forma virtual 8 entrevistas individuales a familias con una duración de 50 minutos aproximadamente y un grupo de discusión, en el que han participado cuatro madres y un padre, y que ha tenido una duración aproximada de 70 minutos. En relación con el grupo de discusión, cabe resaltar que su desarrollo nos ha permitido establecer nuevas situaciones de diálogo y realizar preguntas que han complementado la información obtenida en la primera entrevista.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se han transcrito las entrevistas y la información obtenida de los grupos de discusión, para posteriormente categorizarlas a partir de una codificación temática (Gibbs, 2012) manual. De este proceso ha emergido un sistema de categorías a partir de la asignación y análisis de códigos inductivos manuales (Orozco y Moraña, 2020) que a continuación desarrollamos.

- *De las limitaciones burocráticas al reconocimiento escolar.* Esta categoría recoge las experiencias de las familias, en un primer momento asistimos a una situación de reivindicación familiar que ha permitido que la figura del asistente de aula se incorpore al aula ordinaria. Posteriormente, y como consecuencia de este proceso, se ha producido una situación de normalización de la figura del asistente de aula en los centros educativos.
- *Potencialidades de la intervención.* Las familias han señalado que la participación de los asistentes de aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas ha contribuido al aumento del rendimiento escolar y ha generado mayores oportunidades de que estos estudiantes experimenten situaciones de inclusión escolar y social.

Figura 1. Categorías.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

2.1. De las limitaciones burocráticas al reconocimiento escolar

Como señala el artículo 72.5 de la Ley Orgánica 2/2006 modificada parcialmente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en cuanto a los recursos para el alumnado que presenta NEAE

Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sin embargo, y a pesar de que a) nuestro sistema educativo dispone de un marco normativo que favorece la colaboración entre organizaciones y centros educativos, y, b) el discurso de la inclusión se ha convertido en un mantra escolar recurrente y populista; las familias evidencian haber experimentado sobre los años 2012, 2013 y 2014 una serie de limitaciones burocráticas vinculadas con el derecho a que sus hijos reciban atención educativa específica, personalizada, inclusiva y especializada dentro del aula ordinaria por parte de profesionales ajenos al centro educativo (asistentes de aula) vinculados con federaciones o asociaciones de personas con discapacidad.

Tuve que tocar muchas puertas y llamar a muchos sitios, a Sevilla (coordinación de las delegaciones de Educación) a delegación de Málaga y a Federaciones de Autismo de

Andalucía. Al principio estaba todo muy en el aire, no se sabía nada, tuve que buscar una asociación, dar a la maestra de alta en la seguridad social, cada asociación te decía una cosa, tenían unos precios desorbitados, al principio fue horroroso poner en marcha todo esto, cuando ya se crearon los convenios sí fue todo más fácil, pero al principio fue complicado (entrevista MCR).

Aprobaron el convenio de la colaboración de los asistentes, entonces recogí firmas de todos los padres de la clase y tuve todo el apoyo de los padres y hablando con el director, se unieron más padres que también querían asistentes, acudí a delegación y en esa reunión también estuvo el inspector, el director, el jefe de orientadores de la zona y allí sacaron unos gráficos diciendo que no se podía hacer, que era ilegal (entrevista RLS).

Como los participantes indican, al proceso burocrático experimentado por las primeras familias que comenzaron a reivindicar frente a las Administraciones Educativas el derecho de sus hijos a ser atendidos por profesionales externos al centro escolar en un contexto inclusivo, y que consiguieron que la conserjería de Educación de la Junta de Andalucía firmara un primer convenio, le ha seguido otro proceso caracterizado (1) por la búsqueda de un centro educativo que permitiese la entrada del asistente de aula como profesional vinculado con una asociación y/o federación, y/o (2) por tener que realizar gestiones, trámites y reuniones con diferentes profesionales y órganos educativos. A colación de las evidencias, nos encontramos, por un lado, con un primer convenio de colaboración que presenta algunas limitaciones que son utilizadas por los equipos directivos de algunos colegios para denegar la entrada a estos profesionales, y, por otro lado, con centros educativos que directamente no permiten que estos profesionales desempeñen su trabajo.

Estuve luchando y recorriendo un montón de colegios para ver donde matriculaba a mi hijo, estuve hablando con el director del colegio que le correspondía, pero me dijo que no, encontré solo un colegio en Málaga que me dijo que sí podía entrar el asistente, pero no tenían plaza, al final entró en el Terranova y dejaron entrar al asistente (entrevista RLS).

El centro al principio era muy reacio, tuvimos que ir a muchas reuniones, al consejo escolar, tuve que hablar con las madres de la clase y a ellas le parecía bien, y aunque el colegio era reacio, el director nos lo permitió y del profesorado no todos estaban conformes, pero la tutora de ese año aceptó (entrevista SFH).

A pesar de que la figura del asistente de aula contribuye a la promoción de principios como la igualdad, equidad e inclusión escolar (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) y de contar con un convenio autonómico de colaboración, nos encontramos con familias que solicitan a los centros educativos la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas de un profesional con formación específica que complementa al docente de aula —asistentes de aula—, y cuya demanda es rechazada en primera instancia por los centros educativos como respuesta a unas de las cláusulas del convenio y que deja esta decisión en manos de los centros educativos.

Como se puede apreciar en los relatos de algunos participantes, las reivindicaciones y gestiones burocráticas realizadas por las primeras familias han contribuido a que la presencia de los asistentes de aula en los centros educativos se haya normalizado en los últimos años, constatando que la inclusión educativa responde a una práctica política de entender la educación (González, Cortés y Rivas, 2020), de este modo lo indican algunos participantes.

A mí siempre me han apoyado desde el centro, estamos encantados con el centro, siempre nos han pedido que estén los convenios firmados, que esté todo legal y a partir de ahí pues todo ha sido positivo (grupo de discusión, MCR).

La actitud del centro fue buena porque en este centro ya esta figura estaba normalizada, entonces el equipo directivo estudió el caso y el equipo de orientación hizo una evaluación y vieron que el niño lo necesitaba. Cuando llevaba tres meses se incorporó a su aula con algunas horitas a la semana (entrevista, MML).

A los dos años ya todo el colegio había aceptado y normalizado lo del profesor sombra, salvo dos o tres que seguían reacios, ya con los años se ha convertido en una figura firme y aceptada por todos, eso ha facilitado a

las familias que han venido después que se acepte la figura del maestro sombra (grupo de discusión SFH).

El paradigma de la inclusión, como proceso complejo que transita desde medidas, políticas, decisiones, recursos, etc., de carácter macrosistémico hacia prácticas microsistémicas, es una tarea colectiva y sistémica (Echeita, 2013) que requiere del compromiso de toda la comunidad educativa (González, Cortés y Mañas, 2020). No obstante, y como se desprende de los relatos, asistimos a un proceso inverso —micro-macrosistémico— en el que las familias se han movilizadas con el propósito, en primer lugar, de elaborar un convenio —a pesar de sus grandes limitaciones— que permita a algunas Federaciones andaluzas de colectivos de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) colaborar con los centros educativos para mejorar la atención educativa de estos alumnos y alumnas; en segundo lugar, que los centros educativos en los que querían matricular a sus respectivos hijos e hijas aceptaran la colaboración de los asistentes de aula.

2.2. Potencialidades de la intervención

En el entorno escolar, el alumnado con NEAE cuenta con una serie de medidas específicas de atención a la diversidad y de recursos humanos especializados como es el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL) que tienen el propósito de ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades educativas. No obstante, y como hemos evidenciado en otro trabajo (González, Cortés y Mañas, 2020), la cantidad de estudiantes que el profesorado especialista en PT tiene asignado y a los que debe dar una respuesta educativa individualizada y ajustada a sus necesidades, es un aspecto que limita tanto el número de sesiones semanales en las que estos docentes pueden atender a este alumnado como que puedan desarrollar sus intervenciones de un modo inclusivo.

Esta situación, conocida por las familias, ha promovido el proceso descrito en el epígrafe anterior y, por consiguiente, que sus hijos e hijas puedan ser atendidos por asistentes de aula. Como algunos participantes indican, contar con

este recurso especializado en el aula ordinaria ha supuesto una mejora en el rendimiento escolar, pues estos estudiantes reciben el apoyo educativo que necesitan de un modo inclusivo, personal y durante gran parte de su jornada escolar, aspectos que favorecen el aprendizaje y el desarrollo generalizado de este alumnado.

El asistente está para darle una ayuda y subir el peldaño que necesita para estar con sus compañeros de clase, para para entender lo que el profesor dice, para relacionarse con los compañeros, para fomentar la expresión oral, para ayudarlo a entender instrucciones complejas..., ahí es cuando entra la función de la figura del asistente personal (grupo de discusión, NAV).

Sobre todo, le han dado el soporte que necesita para no dispersarse y estar atento a la tarea y no interrumpir el ritmo de la clase. La asistente le va pautando y dirigiendo el trabajo, le gestiona las clases y si ella ve que en una actividad no puede participar porque es muy larga, difícil o pesada, ella está preparada con una actividad paralela, con una actividad adaptada a su nivel y a lo que en ese momento es capaz de hacer (entrevista, MML).

Tolo lo que ha aportado María al desarrollo de Gerardo ha sido bueno porque Gerardo necesita a alguien en el aula que esté pendiente y los maestros no siempre pueden para atender a sus conductas, yo lo veo positivo tanto a nivel curricular, conductual como social (grupo de discusión, MCR).

Como indica Meléndez (2006), los asistentes de aula facilitan la inclusión, la equidad y el desarrollo generalizado del alumnado al que atienden. Esto es debido a que sus intervenciones se producen en el aula ordinaria o en espacios escolares compartidos por todos los estudiantes y con el propósito principal de favorecer la inclusión (Jacobo, 2012) y el desarrollo integral del alumnado en los entornos naturales de aprendizaje.

Hemos de considerar que los estudiantes con NEE presentan de un modo generalizado necesidades y/o dificultades en todos los ámbitos del desarrollo —cognitivo, lingüístico, psicomotor y social—. En este sentido, una de las dimensiones que más se han repetido en las entrevistas con las familias se relaciona con las

limitaciones sociales de muchos estudiantes con NEE, principalmente las mostradas por el alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), y con el modo en el que los o las asistentes de aula contribuyen a favorecer el desarrollo social de estos estudiantes. El hecho de que las intervenciones de los asistentes de aula traspasen el marco del aula ordinaria supone que este alumnado disponga de un recurso personal y especializado que le va a permitir desarrollar habilidades y competencias sociales en contextos reales de interacción.

Gerardo es muy extrovertido, se relaciona con todos los compañeros, pero al principio tenía el problema de cómo iniciar una conversación o un juego cuando estaba en el patio, y en eso María le ha ayudado bastante y Gerardo está encantado con ella (entrevista, MCR).

Su trabajo en el recreo es también muy importante por el tema social, si mi hijo no tuviera un maestro sombra en los recreos se dedicaría a dar vueltas en círculos por todo el patio. El maestro sombra ayuda a que en los recreos interaccione, se relacione y juegue con sus compañeros (grupo de discusión, SFH).

Como hemos indicado anteriormente, los asistentes de aula atienden a su alumnado con NEE a lo largo de gran parte de la jornada escolar, esta situación ha permitido que puedan dar respuesta también a las necesidades conductuales y emocionales que de un modo puntual han mostrado estos estudiantes en el contexto escolar, beneficiando tanto al propio alumno/a como al funcionamiento general del aula.

Lo que más destacaría de Antonio es la cantidad de veces que lo han tenido que sacar del aula porque estaba nervioso, entonces sin la figura del asistente no se podría haber hecho y esto ha evitado muchas crisis y rabietas (grupo de discusión, RLS).

Cuando el niño va creciendo y muestra alguna conducta disruptiva o si necesita salir de clase pues el maestro sombra está ahí y le ayuda a centrarse, y esto hace que no suponga una molesta para el resto del grupo y que el profesor pueda seguir la clase (entrevista a familia, SFH).

Como venimos señalando, los asistentes de aula realizan una serie de funciones (intervención educativa inclusiva y personalizada, apoyo en contextos sociales, dar respuesta a las necesidades o dificultades comunicativas, conductuales, sociales... que pueden mostrar estos estudiantes) que, ni el profesorado del aula puede desarrollar por carecer de formación, ni el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica puede desarrollar con la misma intensidad, frecuencia y duración con la que la realizan estos profesionales. Hemos de considerar, por tanto, que por la propia naturaleza del rol profesional que desempeñan, los asistentes de aula desarrollan sus intervenciones en un marco inclusivo y personalizado que les permite atender a su alumnado durante gran parte del horario escolar, aspecto que es beneficioso para el funcionamiento general de los centros educativos y que responde a un modelo de escuela más inclusivo, personalizado y equitativo.

3. Conclusiones

Como nos recuerdan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión es un proceso que tiene el propósito de aumentar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, pero principalmente la del alumnado que, por motivos personales, sociales y/o económicos puede presentar una situación de vulnerabilidad —marginalización, exclusión, fracaso escolar, etc.—. Sin duda, la colaboración entre profesionales y profesorado es la clave para la construcción de una escuela inclusiva (López-Vélez, 2018). Considerando esta premisa, es obvio que la presencia de los asistentes de aula en nuestras escuelas ha sido y es un elemento clave en la promoción de una escuela más inclusiva, sin embargo, y como han evidenciado las familias, el proceso de regulación no ha estado exento de dificultades.

En primer lugar, las familias se han encontrado con una serie de limitaciones burocráticas vinculadas con un nulo desarrollo normativo, organizativo y efectivo por parte de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía del artículo 72.5 de la Ley Orgánica 2/2006 modificada parcialmente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Atendiendo al derecho del alumnado con NEAE a disponer de recursos humanos externos que faciliten su escolarización e incorporación a los centros educativos bajo los principios de equidad, igualdad, no discriminación e inclusión, las familias han reivindicado a lo largo de una serie de años la creación de un convenio que haga efectivo este derecho y estos principios. Esta situación, evidencia una vez más que a pesar de disponer de un marco normativo inclusivo a nivel estatal y autonómico, en la práctica y de un modo particular en el ámbito de la Atención a la diversidad, no se producen actuaciones educativas que sean efectivas y que mejoren de un modo significativo la atención educativa al alumnado con NEE.

En segundo lugar, el cumplimiento de un convenio de colaboración entre Administración educativa y Federaciones de colectivos de personas con discapacidad ha estado supeditado a las decisiones tomadas por los centros educativos. En este sentido, entendemos que cualquier medida que beneficie la atención educativa del alumnado con NEAE no debe quedar supeditada exclusivamente a las decisiones de un equipo directivo. Esta situación evidencia que las decisiones —organizativas, educativas, etc.— tomadas por los centros educativos, pueden contribuir al cambio social y educativo, o, por el contrario, a legitimar y reproducir desigualdad entre los estudiantes (Murillo y Hernández, 2014).

Al respecto, Echeita (2016) señala que, como ciudadanos, tenemos la responsabilidad de promover prácticas educativas más inclusivas a partir de la actividad y el activismo político y social, pues la educación inclusiva requiere de transformaciones sistémicas (Echeita, 2013). En este sentido, las familias han contribuido a un cambio de paradigma que se aprecia en una transformación de las prácticas educativas que se están desarrollando (Sinisi, 2010) y que se han producido como consecuencia de transformaciones macro-microsistémicas.

Finalmente, los esfuerzos y reivindicaciones realizadas por las familias a lo largo de una serie de años han contribuido a la firma de un convenio firmado en el año 2018 en el que actualmente participan diferentes Federaciones andaluzas (Federación de Autismo Andalucía,

ONCE, Federación Asperger Andalucía y Federación de ayuda al trastorno hiperactivo y déficit de atención) y que permite que los estudiantes que presentan algunas de estas necesidades puedan ser atendido por asistentes de aula. La incorporación de estos profesionales al ámbito escolar ha mejorado entre otros aspectos el rendimiento escolar y académico de estos estudiantes, su desarrollo social, su estado emocional, etc., como consecuencia de recibir una atención educativa personalizada, inclusiva e intensiva, en la que el concepto *individualización* se vincula con prácticas educativas que responden a atender las necesidades particulares de los estudiantes (Cardona, 2005).

En definitiva, y como indican Durán y Giné (2017), la inclusión requiere de «un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado» (p.156) que, en esta ocasión, y en relación con la incorporación de los

asistentes de aula a los centros educativos de Andalucía, ha sido propiciado por las familias del alumnado con NEE. Esta realidad refleja una situación preocupante que evidencia la inacción de las Administraciones Educativas en la promoción de prácticas inclusivas efectivas, y que, por tanto, precisamos de acciones—políticas, sociales, educativas, etc.— que contribuyan a construir una escuela inclusiva. Del mismo modo, somos conocedores de las limitaciones de este trabajo, principalmente las que están relacionadas con el número de familias participantes, no obstante, este trabajo, que refleja exclusivamente la experiencia de las familias, debe ser abordado considerando otras perspectivas, la del propio alumnado, los asistentes de aula y el profesorado, con el propósito de tener una perspectiva amplia y posicionada de lo que supone la presencia de los asistentes de aula en los centros educativos.

Referencias

- Albert M. J. A.G. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Aranda, T. y Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (273-300). EOS.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Biggs, E.E., Carter, E.W., Bumble, J.L., Barnes, K. y Mazur, E.L. (2018). Enhancing peer network interventions for students with complex communication needs. *Exceptional Children*, 85, 66–85. doi:10.1177/0014402918792899
- Brown, T. S. y T. L. Stanton-Chapman. (2017). Experiences of Paraprofessionals in US Preschool Special Education and General Education Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 17(1), 18–30. doi:10.1111/1471-3802.12095
- Cardona, C. M. (2005). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-Prentice Hall.
- Cole-Lade, G.M. y Bailey, L.E. (2020). Examining the role of paraeducators when supporting children with complex communication needs: A multiple case study. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 144-161. doi:10.1177/0888406419852778
- Chopra, R.V., y French, N.K. (2004). Paraeducator relationships with parents of students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 25(4), 240-251. doi:10.1177/07419325040250040701
- Chopra, R.V. y Giangreco, M.F. (2019). Effective use of teacher assistants in inclusive classrooms. En M. J. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artilles (Eds), *The SAGE Handbook of inclusión and diversity in education*. (pp. 193-207). SAGE Publications
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. doi:10.4067/S0718-73782016000100001
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497/1635>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/661466>
- (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Fisher, M., y Pleasants, S.L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297. doi:10.1177/0741932510397762
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Giangreco, M.F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping isa ll about? *European journal of special needs education*, 25(4), 341-345. doi:10.1080/08856257.2010.513537
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- González, B. A., Cortés, P. y Rivas, J. I. F. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. doi:10.15366/riejs2020.9.1.002
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M.F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 151-162. Doi:10.15366/riejs2019.8.1.009
- Jacobo, S. (2012). *Percepción de los padres de familia sobre la influencia de la maestra sombra en los niños con diferencias de aprendizaje* [Tesis de Grado]. Universidad Rafael Landívar.
- Jardí, A., Puigdellívol, I. y Petreñas, C. (2018). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. Doi:10.1080/13603116.2018.1545876
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lee, B. 2003. Teaching assistants in schools: The current state of play. *Education Journal*, (68), 25-27.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17205. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Euskal Herriko Unibertsitatea: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Meléndez, Lady. (2006). El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina. En memorias: *III Congreso internacional de discapacidad. Inclusión: oportunidad para todos*. Medellín, Colombia, p. 110-119.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/666733>
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. doi:10.15366/riejs2020.9.1.04
- Sheehy, P.H., Wells, J.C., y Ogata, V.F. (2018). Paraeducators' perceptions and experiences working with diverse families. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 44-51. doi:10.1177/8756870517741890
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar. ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea ediciones.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stewart, E.M. (2019). Reducing ambiguity: Tools to define and communicate paraprofessional roles and responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 52-57. doi:10.1177/1053451218782431

- Sulaiman, N.F., Rasit, H.H., Toran, H., y Abdullah, N. (2019). Parents Satisfaction with Services Provided by Shadow Aides in an Inclusive Classroom. En *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 181-184). Atlantis Press.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British journal of special education*, 34(1), 50-57. Doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Verger, S., Chover, L. y Rosselló, M.R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176. Doi:10.17811/rifie.492.2020.171-176