

## La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva.

*(Involvement of teachers support for integration into regular classroom in the city of Huelva. Towards an inclusive school)*

Pilar Elisa Biedma Aguilera  
Maestra de Pedagogía Terapéutica  
Universidad de Huelva  
Asunción Moya Maya  
Profesora del Dpto. de Educación  
Universidad de Huelva

Páginas 153-170

ISSN (impreso): 1889-4208  
Fecha recepción: 11-02-2015  
Fecha aceptación: 27-05-2015

### Resumen.

*Este artículo recoge una investigación realizada en cinco centros de Huelva sobre la intervención del P.A.I<sup>1</sup>. dentro del aula ordinaria. Los objetivos eran conocer el trabajo que realizan éstos/as y entender las relaciones con otros/as docentes, dificultades, desarrollo y percepción de su trabajo, funciones, etc., inclinándonos por un diseño cualitativo mediante entrevistas como instrumento de recogida de información. Con ello se ha constatado que no hay un sistema consensuado de apoyos, quedando muchos aspectos por resolver respecto a funciones y modelos para atender la diversidad, siendo necesarios cambios si optamos por un modelo inclusivo dentro del aula ordinaria.*

**Palabras clave:** *educación integradora, integración escolar, educación especial, profesor<sup>2</sup> especializado, dificultad en el aprendizaje.*

### Abstract.

*This article describes a research carried out in five centers about involvement of T.S.I. <sup>3</sup> in the ordinary classroom in Huelva. The aims were to know work done by T.S.I. and to understand the relationships with other teachers, difficulties, development and perception of their work, functions, etc. We have chosen a qualitative design with interviews as the main tool for collecting information. With this study, it has been shown that there is no consensus support system, there are many unresolved issues regarding functions and models to attend the diversity of students. We need a change if an inclusive model is chosen in ordinary classroom.*

**Key words:** *inclusive education, school integration, special needs education, special education teachers, learning disabilities.*

---

<sup>1</sup> P.A.I. Profesores/as de Apoyo a la Integración

<sup>2</sup> En algunas de las palabras claves o keywords que mejor identifican y describen el estudio, obtenidas del Tesoro de la UNESCO, se observa que no se recoge la igualdad de género en la lengua española, cuando lo más adecuado sería el término "profesorado" para la expresión señalada, que incluye e integra ambos géneros (masculino y femenino).

<sup>3</sup> T.S.I. Teacher support for integration

## 1. Introducción.

El planteamiento de un sistema inclusivo que dé respuesta a las diferencias reales que nos encontramos en las aulas, ha supuesto, o debería estar suponiendo cambios y replanteamientos de prácticas, costumbres repetidas y también la transformación de funciones y cambios de papeles en los/as profesionales que intervienen en esta aula.

En esta ocasión nos vamos a referir al profesorado de apoyo, sobre este perfil profesional encontramos múltiples apreciaciones y consideraciones acerca de su papel y sus funciones. Podemos hacer una clasificación entre los/as autores/as que agrupan éstas según a quien se dirijan: centro, profesorado, tutores/as, alumnado... estando en este grupo autores/as como: Ayuso López, 1994; Gortazar, 1992; López Melero, 1991; Hegarty, Hodson y Clunies Ross, 1988; Puigdelívol, 1998... Otros/as autores/as, por el contrario, no establecen esta distinción sino que desarrollan las funciones como "papeles", "destrezas"... que deben llevar a cabo estos/as profesionales independientemente de respecto a quién las desarrollen: Alberte, 1991; Domingo Segovia, 1998; Gross, 1993; Porras Vallejo, 1998, entre otros/as.

Aunque existe una legislación que determina estas funciones, en la práctica son muy variadas y no siempre contempladas por la propia Administración que, en último término, es quien crea y reglamenta sus funciones y su papel en los centros.

Por otra parte, es evidente que se han producido cambios respecto a los roles de este perfil profesional (León Guerrero, 2001; Vlachou, 2006; York-Barr, Sommers, Duke y Ghery, 2005) y son funciones que se van definiendo, redefiniendo, creando un contexto muy amplio y complejo de interrelaciones y expectativas hacia sus funciones y dependiendo también de posturas previas e incluso de elementos personales. Como indica Lozano (2007), deberían ser priorizadas cada curso escolar en función de las necesidades, así como de los objetivos propuestos y planteados.

Efectivamente, aunque las funciones aparecen reglamentadas en la normativa de cada comunidad autónoma (en el caso de la comunidad andaluza, en la Orden de 20 de agosto de 2010, Capítulo V, artículo 19), son diversas en la práctica, así como los modelos que este/a profesional puede adoptar, desde una óptica experta a una más colaborativa, desde un perfil centrado en el alumnado con necesidades educativas especiales, a otro curricular donde el foco es el centro en general entendiendo éste como una comunidad global de aprendizaje (Parrilla Latas 1996).

Si queremos y apostamos por una escuela inclusiva, son indispensables transformaciones y cambios tanto curriculares como organizativos, y entre ellos no se pueden obviar los necesarios cambios en los modelos de apoyo, pues como indica Muntaner (2014), si planteamos apoyos coherentes con una escuela inclusiva que contribuyan al cambio y a la mejora del proceso educativo, éstos tienen que presentar tres premisas fundamentales:

a) Realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común.

- b) Participar activamente en la cultura de la escuela.
- c) Presentarse no como especialistas o técnicos con respuestas para todos/as y todo, sino desde una perspectiva colaborativa que aporta su formación y experiencia.

Necesariamente a raíz de plantearse los diferentes modelos y las funciones de estos/as profesionales, aparecen diferentes interrogantes como recoge Moya Maya (2002): ¿cuándo apoyar?, ¿antes, durante, después?, ¿cómo apoyar?, ¿de forma individual o en grupo?, ¿qué apoyar?, ¿dónde realizar el apoyo?, ¿dentro o fuera del aula ordinaria?

En esta investigación nos vamos a referir a la última cuestión, en concreto el apoyo en uno de los espacios donde el alumnado permanece o debería permanecer si queremos un sistema inclusivo para responder a la diversidad: el aula ordinaria. Aunque estamos de acuerdo con García, Gallego y Cotrina (2014) cuando nos indican que el avance hacia un modelo de educación inclusiva pasa, ineludiblemente, por repensar los modelos de apoyo que se desarrollan en los centros escolares y pensar y plantear cuestiones más amplias que resolver si el apoyo se debe realizar dentro o fuera del aula ordinaria.

Sobre esta cuestión, la propia Administración Educativa se refiere expresamente y en la citada orden indica:

*La atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en grupos ordinarios con apoyos en periodos variables se llevará a cabo, preferentemente, en dicho grupo. No obstante, podrán desarrollarse intervenciones específicas individuales o grupales fuera del aula ordinaria cuando se considere necesario. (Artículo 19)*

A pesar de estas indicaciones, así como las aportaciones de la mayoría de autores/as relacionados/as con la atención a la diversidad (Arnáiz e Illán, 1996; López Melero, 2001, 2008; Muntaner, 2002, 2013; Parrilla, 1992, 1996; Puigdellívol, 1993, 1998; Porras Vallejo, 1998, entre otros/as), es una práctica que no llega siempre a los centros educativos. En la actualidad, siguen existiendo ciertas carencias en la intervención respecto a la diversidad, son numerosos los debates respecto al trabajo del profesorado de apoyo a la integración y de la praxis de profesionales implicados/as en el ámbito de la educación especial. Sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (de ahora en adelante N.E.A.E.).

Este apoyo en el aula ordinaria tiene inconvenientes pero una serie de indiscutibles ventajas (como recoge Porras Vallejo, 1998, p. 292), que como docentes no deberíamos obviar ni pasar por alto:

- El tutor siente la problemática como suya y trata de solucionarla mediante un currículum diferenciado.
- Otros alumnos con alguna dificultad se pueden beneficiar del apoyo y de las estrategias de diferenciación de la enseñanza.

- El profesorado de apoyo ve al educando en su contexto y puede asesorar y evaluar mejor.
- El educando no pierde la oportunidad de participar en las tareas y experiencias de su aula.
- Al recibir apoyo otros alumnos y al no ser siempre los mismos, no sufre el etiquetado y no baja su autoestima.

A estas ventajas Agelet, Bassedas y Comadevall (2009) aportan:

*"Permite que dos profesores puedan tener un conocimiento compartido de un mismo grupo a fin de adecuar la programación y la metodología a las necesidades del grupo y también garantizar la atención personalizada...Es necesario identificar los momentos donde un segundo profesor trabaja en el aula", "se requiere escoger los momentos de intervención y planificarlos conjuntamente estableciendo funciones complementarias entre los dos profesores, con un reparto establecido, pero no rígido, de las tareas que han de realizarse con los alumnos". (p.18)*

Como señala Huguet (2006, p. 30) este apoyo dentro provoca cambios en la propia aula, desde el punto de vista institucional y desde el alumnado:

\* Desde el punto de vista del aula:

- Cambios metodológicos en el aula.
- Planificación conjunta de las sesiones.
- Prevención y detección de dificultades en el aula.
- Interacción entre dos maestros/as dentro del aula.

\* Desde el punto de vista institucional:

- Aprendizaje entre iguales.
- Más interacción y apoyo entre profesores/as.
- Resolución de problemas.
- Potencia la colaboración y coordinación.
- Favorece la innovación y la mejora en las aulas.

\* Desde el punto de vista del alumnado:

- Inclusión: sentirse uno/a más del grupo.
- Favorece la autonomía y aprendizaje entre entornos ordinarios.
- No delegación en el especialista por parte del tutor o de la tutora y de los/as demás maestros/as.
- Mayor conocimiento compartido por parte de los/as profesores/as.

Estas estrategias y prácticas que deberían ser habituales presentan algunos problemas, creemos que más por su desarrollo y por romper culturas y prácticas que por las propia idea en sí.

En el otro extremo, el de las limitaciones, insistiendo en los beneficios que hemos señalado, no podemos dejar de plantear que este modelo de apoyo exige, como hemos visto, la situación de un trabajo de dos profesores/as dentro del aula, y esto no resulta a veces fácil. Se producen en muchos casos conflictos, pues muchos/as profesores/as sienten esta situación como amenazante y de intromisión por parte del que entra en "su clase".

Parecen ver intimidaciones y entrometimiento en su quehacer profesional, por ello como indica Traver (2014), la colaboración entre el/la maestro/a de pedagogía terapéutica y los/as maestros/as-tutores/as ha desencadenado procesos de reflexión continua que han permitido ir tomando decisiones para mejorar los procesos de participación de los/as alumnos/as en la dinámica ordinaria.

## **2. Método.**

### **2.1. Objetivos de la investigación.**

El presente artículo, fruto de una investigación realizada en cinco centros educativos de Infantil y Primaria en Huelva capital, pretendía conocer el trabajo de los/as profesionales de apoyo dentro del aula ordinaria con el alumnado N.E.A.E., dando a su vez respuesta a otros objetivos específicos:

- a. Conocer la valoración respecto al grado de inclusión educativa alcanzado en las aulas ordinarias con el alumnado de atención a la diversidad a través de la intervención del profesorado de apoyo a la integración.
- b. Saber cómo se organiza y realiza el apoyo (PT<sup>4</sup>/PAI) dentro del aula ordinaria y conocer en qué áreas se desarrolla este apoyo dentro del aula y qué tipo de alumnado N.E.A.E. lo recibe.
- c. Entender cuáles son las funciones del profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria y percibir a quién va dirigida principalmente la intervención del PAI dentro del aula ordinaria.
- d. Conocer qué dificultades encuentra el profesorado de apoyo para intervenir con alumnado N.E.A.E. en su praxis educativa dentro del aula ordinaria y concebir cómo es entendido el trabajo del profesorado de apoyo por el resto de profesorado.

### **2.2. Población.**

El contexto de investigación ha sido Huelva capital, mediante la selección de diversos centros educativos de las etapas de Infantil y Primaria. Estos centros, cuentan con alumnado muy variado, procedente de distintas zonas sociales, que confluyen en una misma aula, provocando ciertas diferencias culturales, educativas y de aprendizaje. Poseían además, características comunes, y eran susceptibles de participar en el proceso de investigación realizado.

---

<sup>4</sup> PT. Profesorado de Pedagogía Terapéutica

Para definir por tanto a los/as participantes e informantes claves, que pudieran proporcionar a la investigación información relevante, usada y analizada posteriormente para la extracción de conclusiones, decidimos utilizar el procedimiento denominado por Goetz y Lecompte (1988) "selección basada en criterios" y por Patton (1980) "muestreo intencionado", que consiste en determinar por adelantado las características que deberían poseer los sujetos que formaran parte de la investigación.

Para la selección de dichos centros educativos se contó con la colaboración del coordinador provincial del área de N.E.A.E. en el equipo técnico de orientación educativa de Huelva y a partir de su información se decidió que los centros debían reunir las siguientes características:

- ⇒ Ser un centro educativo situado en Huelva capital
- ⇒ Contar al menos con un aula de apoyo a la integración en el centro y un profesional de pedagogía terapéutica.
- ⇒ Centros educativos con personal considerado informante claves (determinado por el Coordinador provincial del área de n.e.a.e.)
- ⇒ Centros que apoyen al menos en alguna ocasión dentro del aula ordinaria.
- ⇒ Centros con profesionales que lleven varios años trabajando y atendiendo a la diversidad.
- ⇒ Contar con tutores/as con al menos un/a alumno/a n.e.a.e. en el aula ordinaria.
- ⇒ Estar dispuestos/as a participar en la investigación.

**Cuadro 1.** Criterios de selección de la muestra de investigación

De la totalidad de centros educativos en Huelva Capital, fueron cinco los centros seleccionados para la muestra. De cada centro fueron elegidos/as, el profesorado de apoyo a la integración (uno/a o dos dependiendo del centro educativo), y uno/a o dos tutores/as con alumnado N.E.A.E. en su aula ordinaria. La muestra total de sujetos entrevistados/as fue de doce profesores/as: seis profesores/as de apoyo y seis tutores/as de educación Infantil y/o Primaria, que contaran en su aula ordinaria con alumnado N.E.A.E. entre sus alumnos/as, además de poseer experiencia docente, experiencia en educación especial y al menos un año de antigüedad en el centro.

Es importante destacar que a pesar de ser centros seleccionados, solo dos realizaban el apoyo dentro del aula ordinaria siempre, los otros cuatro también apoyaban a determinados/as alumnos/as en el aula de apoyo a la integración.

### Tipos de Apoyos

	Frecuencia	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dentro del aula ordinaria siempre	2	33,3	33,3	33,3
Tiempos variables (dentro y fuera del aula ordinaria)	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 1: Tipos de apoyo

### 2.3. Instrumentos.

De este modo, y sin olvidar los objetivos marcados para la investigación, en el estudio se utilizó un instrumento de recogida de información perteneciente a distintos paradigmas (interpretativo y positivista respectivamente): la entrevista. Se optó por la entrevista individual al considerar que las opiniones y las informaciones fueran lo más diversas posibles, que no se "contaminaran" con las aportaciones del resto de la muestra. En el caso del estudio presentado en este artículo, la entrevista semi-estructurada fue la elegida por las utilidades que posee (Cohen y Manion, 1990).

Las dimensiones sobre las que se recogieron información al profesorado de apoyo se relacionaron con: los datos generales del centro y puesto de trabajo, las características del alumnado; organización educativa, es decir el horario y áreas en las que se intervienen preferentemente con el alumnado N.E.A.E.; la compatibilidad de lo que se imparte, división u organización del grupo clase; funciones (del profesorado de apoyo) y desarrollo profesional.

En cuanto a la entrevista, semi-estructurada y dirigida al profesorado de aula ordinaria (tutores/as), pretendía recoger información sobre varias dimensiones: Profesorado/tutor-a: formación, experiencia, relación entre ambas, tutoría, metodología, opiniones sobre la educación y escuela inclusiva, sentimientos, el rol o papel que se adopta; Alumnado: número de alumnos/as en las aulas, tipo de trastornos o discapacidades que padecen, dificultades, alumnado que asiste o es atendido por las aulas de apoyo a la integración, así como el rendimiento del mismo; Profesorado de apoyo: la satisfacción con los apoyos y la intervención de este profesorado; Aula: facilidad de incorporación de otro profesorado dentro del aula ordinaria del tutor/a, opiniones sobre el desarrollo de ciertos programas dentro o fuera del aula ordinaria, ventajas y desventajas de la educación inclusiva, el profesorado que interviene dentro del aula ordinaria y las razones que llevan a no intervenir dentro del aula ordinaria; Centro: La metodología que se lleva a nivel de centro, opiniones sobre los recursos disponibles, cambios que producirían para un mayor acercamiento a la escuela inclusiva.

#### 2.4. Análisis de la información.

Respecto al proceso que se utilizó para el análisis, optamos por seguir la propuesta de Miles y Huberman (1984), según los cuales en el análisis de los datos hay que proceder inicialmente a su reducción, al análisis e interpretación de datos y a la elaboración de conclusiones presentados en un informe de investigación.

De este modo, una vez recogida la información necesaria de la muestra participante en el estudio de investigación, para el análisis de dicha información se comenzó por establecer los diferentes sistemas categoriales de las entrevistas, de manera que se pudieran reducir los datos.

### 3. Resultados.

Aunque en la investigación se han obtenido resultados concretos respecto a las diferentes categorías en las entrevistas de los/as profesores/as de apoyo y los/as tutores/as, por intentar resumir estos resultados, se hará referencia a los objetivos propuestos en la investigación.

- a. Conocer la valoración sobre el grado de inclusión educativa alcanzado en las aulas ordinarias con el alumnado de atención a la diversidad a través de la intervención del profesorado de apoyo a la integración.

En relación a este objetivo específico, por una parte el profesorado cree tener una correcta y buena práctica educativa, y hace alusión a un método de intervención en la praxis de educación inclusiva, sin embargo por otra parte reconocen que necesitan cambios, que en muchas ocasiones el alumnado sale del aula, que no se interviene dentro del aula ordinaria...pero aludiendo en todo momento a un alumnado que está integrado e incluido en los centros, en las aulas y en el grupo-clase.

Podemos observar diferencias respecto a los/as profesores/as entrevistados/as, desde compañeros/as que señalan estos fundamentos como un principio educativo y personal a una propuesta externa no llena de dificultades y problemas: «*Ya te digo, yo creo que para mí es como yo entiendo la educación, es decir, yo ya no entiendo la educación, sin una educación inclusiva* (Ent. Tut. 5), a planteamientos "forzados" y de alguna manera impuestos.

*«Totalmente impuesto, no, no, la vez que fue así, fue totalmente impuesto, y desde mi punto de vista fue muy negativo, desde mi punto de vista muy negativo. Porque de hecho, nos vimos muy agobiados en las clases, muy desbordados, porque eran casos muchos que no podían estar en el aula, es que no podían, entonces lo que hacían que perjudicaba al resto de los alumnos, aparte de verte tú impotente...porque te veías que no podía ser, que no podía ser, entonces yo creo que hay que ser muy realista con este tema, hay que ser realista...»* (Ent. Tut. 2).



Por otro lado, incluso apostando por estrategias inclusivas, en ocasiones este profesorado manifiesta su acuerdo y justifica el apoyo en aulas de apoyo siendo, como se argumentó anteriormente, opciones incompatibles:

*«Vamos a ver, yo creo que es necesario, pero también creo que hay que valorar las circunstancias de la persona, o de la patología... de la discapacidad o de lo que sea, porque puede haber momentos en que la inclusión sea positiva pero puede haber momentos en que no sea positiva, ...a lo mejor hay momentos en los que tú tienes que ir centrando o intentando llevar a esos niños a un trabajo en el que se tengan que centrar mientras que en el otro crío no es posible, por las características que tenga, y si la inclusión está forzada quiere decir que le está restando el derecho al otro,.... Yo creo que es muy necesaria, pero analizando los momentos, y sin perder de vista el derecho de la mayoría, al menos yo considero que el derecho de la minoría es sumamente importante pero el de la mayoría es igual de importante...ni más ni menos» (Ent. Tut.4).*

Debemos por tanto concebir que, la tendencia en estos centros es a incluir, pero aún no está completamente aceptada e implantada, y en el caso de haber superado obstáculos y dificultades, en el mejor de los casos, muchos de estos centros y profesionales deben hacer grandes esfuerzos. Desde luego, lo que sí queda claro tras las entrevistas realizadas, es que hay que entender el concepto de inclusión con muchos matices y prismas en los centros investigados.

- b. Saber cómo se organiza y realiza el apoyo (PT/PAI) dentro del aula ordinaria y conocer en qué áreas se desarrolla este apoyo dentro del aula y qué tipo de alumnado N.E.A.E. lo recibe.

Llama la atención las opiniones encontradas de los/as mismos/as profesionales ante preguntas o cuestiones relacionadas. No existe una organización y realización del apoyo que siga una misma línea de manera generalizada en todos los centros educativos, y ello se plasma en las diferentes informaciones y respuestas que de manera más pensada o espontánea nos han facilitado los/as protagonistas del estudio, y es que en un mismo centro con un/a mismo/a alumno/a, se puede llegar a intervenir a veces dentro de su aula ordinaria, otras fuera, a veces en grupo, otras individualmente, justificándose todo ello en necesidades del centro, del grupo-clase, del/a propio/a alumno/a, de la materia a impartir..., con lo que observamos, no sólo una falta de rutinas y cierta improvisación en la labor educativa en algunos casos, sino que además todo ello parece ser fruto y haber surgido tras años y cursos de experiencia.

En algunos centros sí se establece una organización que favorece la presencia de un/a segundo/a profesor/a dentro del aula, pero en otros, el apoyo recae sobre determinado/a alumno/a con problemas, continuando la rutina habitual de aula.

«Normalmente sigue su organización habitual, facilitando al PAI que pueda estar al lado del alumnado N.E.A.E.» (Ent. Apo.2).

«La maestra atiende al alumnado de la clase en general, mientras que al alumnado con N.E.A.E. se le atiende mediante apoyo» (Ent. Apo.3).

«La clase sigue su ritmo normal de trabajo y organización» (Ent. Apo.6).

Nos llama la atención como la mayoría de los/as tutores/as entrevistados/as consideran que lo que hacen está bien, funciona, y bajo su punto de vista se acerca a la escuela inclusiva, por lo que aunque vierten comentarios acerca de que todo es mejorable, consideran suficiente lo que hacen hasta el momento, no incentivándose, al menos hasta ahora, cambios a nivel de centro y metodología.

*«Yo intento integrarlos en la clase, e intento mantener su atención, preguntarles mucho para que... él se vea integrado, para que esté motivado y no se vea diferente a los demás, no sé, me gusta tratarlo como a otro más, aunque luego lógicamente pues tiene su ayuda, pero...y hasta ahora me ha funcionado bien...estoy contenta» (Ent. Tut. 3).*

En cuanto a las áreas en las que se desarrolla el apoyo, llama la atención que el apoyo dentro del aula siempre o casi siempre en estos centros se suele realizar con las asignaturas instrumentales. Parece ser que también ciertas áreas, según se observa por las respuestas, son más "fácilmente inclusivas" que otras, por lo que ante las dificultades que encuentra el profesorado, la coordinación entre el/la profesional del apoyo y el/la tutor/a va a depender y depende mucho de ello. Así en función de las estrategias, habilidades y puntos de vista de ambos/as profesionales implicados/as en la intervención del alumnado de atención a la diversidad, será atendido/a de un modo u otro, según qué materias, qué momentos, y qué dificultades posea el/la alumno/a en cuestión.

En relación al alumnado que "recibe" este apoyo dentro del aula, suele ser el que frecuentemente encontramos diagnosticado en las aulas (trastornos, discapacidades y dificultades como déficit de atención, TGD, dificultades de aprendizaje, resolución de conflictos...), y ello depende de la existencia de determinados criterios que deciden esta atención:

«Orientaciones del EOE que interviene en el centro. Áreas o materias objeto de adaptación» (Ent. Apo1).

«Favorecer su integración en el aula ordinaria. Similitud en lo curricular con el grupo-clase: puede ser adaptado» (Ent. Apo2).

«Edad. A menor edad (E. Infantil), menor tiempo fuera del aula. N.C.C<sup>5</sup>. próximo al alumnado del grupo clase. Grado de participación en las actividades del aula» (Ent.Apo3).

«Trabajamos desde la modalidad de apoyo curricular, y haciendo apoyo dentro del aula ordinaria, inclusión educativa» (Ent.Apo4).

---

<sup>5</sup> N.C.C. Nivel de Competencia Curricular

«Se parte de las N.E.A.E. hacia lo general pero partiendo de un principio clave que es que cualquier alumno puede presentar dificultades en cualquier momento» (Ent. Apo5).

- c. Entender cuáles son las funciones del profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria y percibir a quién va dirigida principalmente la intervención del PAI dentro del aula ordinaria.

Este objetivo quedó claro tras los datos obtenidos en los diferentes cuestionamientos al profesorado, donde todos/as coincidieron en afirmar que los/as docentes de apoyo cumplen las mismas funciones que cualquier otro/a profesor/a de aula ordinaria, sin embargo, es curioso comprobar como su praxis se sigue cuestionando en según qué sectores o grupos de compañeros/as.

No ha sido el caso de esta investigación, ya que el profesorado ha manifestado buena predisposición hacia este otro grupo de profesionales (profesorado de apoyo), pero sí se entrevén comentarios que aluden a "otros compañeros", "en "otros centros"... y se puede llegar a leer entre líneas como el profesorado de apoyo queda relegado en ocasiones a un segundo plano, directa o indirectamente o se encuentran en los centros realizando funciones poco adecuadas y bastante discutibles.

*«Las mismas que el profesor de área como apoyo y colaboración metodológica y didáctica (no evaluamos, no cuantificamos el aprendizaje) acompañamos el proceso de enseñanza- aprendizaje de todos los alumnos (grupo clase) y no sólo ni en exclusiva a los alumnos con N.E.A.E.» (Ent. Apo. 4).*

*«El apoyo es una vez al mes. Que es cuando ese profesor el pobre ha tenido ese ratito para poder atenderle. Entonces entre las sustituciones, la burocracia inmensa que tenemos los colegios, que eso es horroroso, que tienes que hacer cuarenta mil cosas...» (Ent. Tut. 2).*

*«...y el apoyo aquí pues funciona poco, porque hay muchas sustituciones entonces...pues al final me encuentro que soy yo la que tiene que atenderlos... Con sustituciones, entonces al final no es real, no hay apoyo prácticamente, yo que sé en el curso un mes como mucho, la verdad es que aquí siempre...bueno somos muchos, y siempre alguien necesita días porque está malo o porque tiene que hacer algo con la familia...en...así que...» (Ent. Tut. 3).*

En cuanto a quién va dirigida la intervención del P.A.I. si interviene dentro del aula ordinaria, es evidente tras el análisis de la información que se realizó, que el profesorado de apoyo se dirige principalmente al alumnado con necesidades especiales, y en los centros más inclusivos, actúa con toda la clase, siendo un "tutor/a más" y no percibiéndose por parte del alumnado grandes diferencias entre el profesorado cuando hay más de un/a docente dentro del aula ordinaria.

En este sentido, preguntado al profesorado de apoyo, sobre el tipo de alumnado N.E.A.E. con el que se suele trabajar dentro del aula ordinaria, los diagnósticos son muy variados, dependen un poco en función de la organización del centro, consenso entre profesorado responsable (tutor/a y profesor/a de apoyo), grupo clase... pero aún así, algunos/as son coincidentes en sus respuestas, señalando trastornos y discapacidades más frecuentes. Sí debemos indicar que no encontramos sustanciales diferencias respecto al alumnado que se atiende en las aulas de apoyo a la integración.

- d. Conocer qué dificultades encuentra el profesorado de apoyo para intervenir con alumnado N.E.A.E. en su praxis educativa dentro del aula ordinaria y concebir cómo es entendido el trabajo del profesorado de apoyo por el resto de profesorado.

Este objetivo se vio ampliamente cubierto, pues el profesorado manifestó las dificultades en su profesión e intervención, así, conocimos qué ocurre, cómo y cuándo, sus sentimientos, recursos, herramientas y técnicas personales para hacer frente a las problemáticas de su profesión. La variedad de opiniones y respuestas, mostraron que, mientras algunos/as profesionales del apoyo manifiestan dificultades o limitaciones en relación a aspectos físicos, como puede ser el espacio de las aulas, otros/as, manifiestan dificultades de organización (por diferentes niveles curriculares, horarios, interrupciones, tiempos...), asimismo también observamos limitaciones referidas a los recursos, materiales, implicación de otros agentes...por lo que no existen unas limitaciones claras y comunes que afecte a estos/as docentes. Diferenciamos las dificultades señaladas por los/as tutores/as y por el profesorado de apoyo, aunque sí es indicativo que en muchos casos éstas coinciden.

En ambos profesionales, las dificultades señaladas fueron:

- **A nivel institucional/organizacional:**
  - Normativas poco claras o ambiguas que dan lugar a libres interpretaciones y por ende, a diversas actuaciones e intervenciones.
  - Ausencia de asesoramiento e intervención de profesionales externos (intervenciones muy prolongadas en el tiempo-espacio).
  - Carencia de diagnósticos o poca celeridad en evaluaciones educativas en el alumnado con dificultades y necesidades de aprendizaje, que determina la no intervención o prestación adecuada de servicios y recursos, por ser prioritario el alumnado ya diagnosticado.
  - Normativas poco claras o ambiguas que dan lugar a libres interpretaciones y por ende, a diversas actuaciones e intervenciones.
- **A nivel de centro:**
  - Problemas de espacio, por contar con aulas excesivamente pequeñas o dimensiones reducidas para el trabajo en gran grupo con más de un/a profesor/a en la misma aula.
  - Falta de tiempo para una buena organización-coordinación entre profesorado

- (tutores/as, profesorado de apoyo, especialistas...).
- Falta de apoyo por parte del equipo directivo al profesorado en ocasiones concretas.
  - Necesidad de más materiales y recursos. Profesionales del apoyo: poco personal y muchas necesidades, censo de alumnado...
  - Falta de tiempo para una buena organización-coordinación entre profesorado (tutores/as, profesorado de apoyo, especialistas...).
  - Al profesorado de apoyo se le otorgan en muchas ocasiones funciones diversas a las establecidas (sustituciones...).
- **A nivel de aula:**
    - Número elevado de alumnos/as (ratio por clase).
    - Horarios encontrados o dificultad para organizarlos.
    - Asignaturas no instrumentales son consideradas "menos inclusivas" por las peculiaridades que plantean.
    - Dificultades con los contenidos a impartir y trabajar con el alumnado N.E.A.E.
    - Complicaciones en la organización de aula y espacios comunes (disrupciones...) por no realizar las mismas actividades que desarrolla en un momento determinado el resto del grupo o el gran grupo.
  - **A nivel individual:**
    - Escasa formación en el ámbito de atención a la diversidad.
    - Falta de referentes claros, guías y ejemplos que orienten.
    - Inseguridades, miedos y desorientación.
    - Dificultades en las estrategias de las que dispone el profesorado para hacer frente a la atención a la diversidad de las aulas.
    - Inconvenientes por la poca implicación de las familias en algunos casos.

Destacamos en los resultados obtenidos, "otra cara" de las relaciones profesor/a de apoyo y tutor/a. En muchas ocasiones se indican desencuentro, falta de coordinación y la desmotivación de compañeros/as docentes ante la intervención con el alumnado N.E.A.E.

En los cinco centros investigados, ello no ha sido así, ya que en líneas generales, el profesorado tutor/a entrevistado está bastante solidariado/a con la temática, con el alumnado de atención a la diversidad, y parece entender, respetar, compartir e incluso demandar más atenciones de estos/as profesionales para con el alumnado N.E.A.E. de su aula ordinaria. Sin embargo, en muchos casos, esta demanda de intervención sigue realizándose en las aulas de apoyo a la integración y no dentro del aula ordinaria con el grupo-clase. De nuevo comprobamos como aquello que "funciona", se sigue realizando de manera monótona y rutinaria en los centros, sin valorar en ocasiones, si facilita la inclusión en su totalidad o sólo son prácticas que se acercan en parte a lo que denominamos escuela inclusiva.

#### 4. Discusión de resultados.

Los resultados obtenidos de la investigación permitieron cumplir con el objetivo general y conocer mejor el trabajo del profesorado de apoyo en las aulas ordinarias. Destacamos la amplitud de su trabajo, a veces son relegados/as a un segundo plano, y cuando se les solicita ayuda es fuera de los dominios del grupo y clase ordinaria. Por otro lado y la propia normativa parece indicar, el profesorado que tutoriza un grupo de alumnos/as sigue demostrando tener la última, y en muchos casos única, responsabilidad en cuanto a decisiones que han de tomarse con el alumnado de apoyo a la integración, y ello hace que no se consiga la plena inclusión educativa (Moya Maya 2012; Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Todo ello unido al desconcierto y desorientación de muchos/as profesionales de la educación, ya sean de una especialidad u otra, hace que "se acomoden" en ciertas rutinas, posturas y coordinaciones enraizadas de varios cursos anteriores en los centros educativos. Este hecho provoca prácticas obsoletas, métodos anticuados o la creencia de necesitar más recursos, por ejemplo, humanos, por no poder abarcar de manera individual un/a sólo/a profesional de apoyo, a todo el alumnado con N.E.A.E. de un centro educativo. Ya no se trata de dónde apoyar sino de hacerlo desde una perspectiva inclusiva y comunitaria a través de compromisos y alianzas entre instituciones, profesorado, familias y alumnado (Gallego Vega, 2011).

Cuando dio comienzo la investigación, entre otras cosas, la muestra seleccionada pretendía ser un espejo de referencia de lo que a la escuela inclusiva se refiere en nuestra capital, sin embargo, comprobamos que, por una parte sí es cierto que existen factores a tener en cuenta como modelo, pero muchos otros que son como habitualmente se producen en cualquier otro contexto o centro educativo.

El profesorado en general cuenta con pocos recursos y herramientas para hacer frente a las necesidades especiales de un sector del alumnado, empezando por su formación de base, la cual está llena de vacíos, lagunas, necesidades...que no permiten una praxis todo lo completa que gustaría.

Como se ha comentado, no existe claridad en el sistema de apoyos, en cómo, cuándo y dónde intervenir, porque ni los/as mismos/as profesionales implicados/as parecen tenerlo claro. Sin embargo, la satisfacción con los apoyos entre el propio profesorado parece ser la adecuada, aunque siempre, señalan casi todos/as, existen aspectos mejorables.

Los/as propios/as docentes, a pesar de discursos, normativas, y dificultades aún no se ponen de acuerdo sobre el modelo de intervención, decantándose por respuestas ambiguas, que no determinan si es mejor el apoyo desde dentro o fuera del aula, existen argumentos para ambas vías, pero ninguna parece terminar de asentarse para que la balanza se incline a favor de un lado u otro con totalidad.

El profesorado tutor/a continua siendo el único responsable del aula, repercutiendo en el papel que adopta el profesorado de apoyo, que tiene que ser un/a buen/a mediador/a, y acceder asertivamente a ciertos aspectos para poder trabajar bajo puntos de vista inclusivos o que favorezcan lo más posible esta inclusividad. Sin embargo, de acuerdo con Sandoval, Simón y Echeita (2012), los/as propios/as

profesores/as de apoyo han manifestado en diferentes estudios la necesidad de esta colaboración con el resto de profesores/as para desempeñar correctamente su trabajo (Cole, 2005; Lledó y Arnáiz, 2010; Vlachou, 2006), y señalan que cuando no se da esta colaboración, además de repercutir en el trabajo que se realiza con los/as estudiantes, tiene una incidencia también relevante en el/la propio/a profesional, que se traduce, en ocasiones, en una percepción de aislamiento profesional.

En los centros que hemos considerado para el estudio, de los cuales, algunos aún están en camino de realizar una verdadera escuela inclusiva, son continuas las alusiones a falta de recursos materiales, herramientas, técnicas, personal...y parece ser la gran baza que ayuda al profesorado a justificar que todos los problemas o dificultades que ocurren, sucedan. De acuerdo con Ainscow (2005), es todo un proceso que nunca acaba de mejorar el centro y que incluye a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir los centros en inclusivos o no inclusivos; la inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado.

Como indican Ainscow y César (2006), una escuela inclusiva es aquella que está en proceso de cambio, que tiene un proyecto y que ha conseguido determinadas metas. Es un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes. Esta inclusión implica participación de toda la comunidad educativa (alumnos/as, familias, profesores/as,...) y presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos, considerando la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje.

Cuando Ainscow (2001) habla de un cambio, este cambio significa que habrá que modificar progresivamente los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las escuelas y, por supuesto, la práctica cotidiana de las aulas y de los centros. La escuela inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva; por lo que la relación entre la escuela y la sociedad, no es más que una consecuencia natural ya que aquella forma parte de una comunidad.

## 5. Bibliografía.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Alberte, J.R. (1991). Los servicios de Apoyo para la Educación Especial y los programas de integración: la formación de los profesionales que lo integran. En M.A. Zabalza y J.R. Alberte Castiñeira (Coord.). *Educación Especial y formación de profesores*. (pp. 75-98). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Agelet, J., Bassedas, E. y Comadevall, M. (2009) Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En Varios, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. (pp. 15-25). Barcelona: Graó.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial, Antecedentes y situación actual. En N. Illán y otros. *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. (pp.13-45). Málaga: Aljibe.
- Ayuso, M. (1994). *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: Centro nacional de recursos para la Educación Especial.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cole, B. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Domingo, J. (1998). El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional. En A. Sánchez Palomino y J. A. González (Coord.). *Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional*. (pp. 146-167). Madrid: Pirámide.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 93-109.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de grupos de apoyo mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Goetz, G.V. y Lecomte, M.D. (1988). *Etnografía y diseños cualitativos en investigación etnográfica*. Madrid: Morata.
- Gortazar, A. (1992). El Profesor de Apoyo en la escuela ordinaria. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales. VOL. III*. (pp. 367-383) Madrid: Alianza.
- Gross, J. (1993). *Special Educational Needs in the Primary Scholl. A practical guide*. Buckingham: Open University Press.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender y Juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- León Guerrero, M.J. (2001). Profesionales de la Educación Especial. En S. Mata. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. (195-217). Málaga: Aljibe.
- Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE*, 8 (5), 97-109.
- López, M. (1991). La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura profesional. En M. C. Ortiz González, (Ed.). *Temas actuales de Educación Especial*. (pp. 307-317). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



- López, M. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En J.J. Bueno, T. Núñez, T. y A. Iglesias, *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. (pp. 63-95). A Coruña: Universidade da Coruña.
- López, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿es posible una escuela sin exclusiones? En J. Ipland, M. Córdoba, A. Moya y otros. *La atención a la diversidad: diferentes miradas*. (pp. 13-55). Huelva: Hergué.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Da Vinci.
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. New Park: CA Sage.
- Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30, 71-89.
- Muntaner, J.J. (2002). Un modelo de apoyo para una escuela de la diversidad. En R. Marchena y Martín. *De la integración a una educación para todos*. (pp. 17-38). CEPE: Madrid.
- Muntaner, J.J. (2013). Caminando hacia la educación inclusiva. *I Congreso Internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables*. Almería: Universidad de Almería.
- Muntaner, J.J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=837](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837)
- Orden de 20 de agosto de 2010 por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 30 de agosto de 2010, núm. 169. pp. 9-14.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Bervely Hills: CA Sage.
- Porrás, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Puigdellivol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Puigdellivol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sandoval, M, Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación, número extraordinario*, 117-137.
- Traver, S. (2014). ¿Que el maestro de pedagogía terapéutica atiende al alumnado dentro del aula? Y eso... ¿cómo se hace? Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=837](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837)
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of «inclusion» practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.

York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. y Ghere, G. (2005). Special educators. Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215.

---

**Sobre las autoras:**

*Pilar Elisa Biedma Aguilera (Responsable de correspondencia)*  
Educatora Social y Psicopedagoga  
Maestra de Pedagogía Terapéutica  
[pilarbiedma@hotmail.com](mailto:pilarbiedma@hotmail.com)  
667744212  
Avda. del vigía nº 20 Cp. 21130 Mazagón (Huelva)

*Dra. Asunción Moya Maya*  
Profesora del Dpto. de Educación  
Universidad de Huelva  
[asuncion@dedu.uhu.es](mailto:asuncion@dedu.uhu.es)  
680717611  
Facultad de Educación. Avda. Fuerzas Armadas s/n Cp. 21007 (Huelva)