

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA DE LOS
ASISTENTES DE AULA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
DEL ALUMNADO CON TEA. UN ESTUDIO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA.**



PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ESTHER POLO MÁRQUEZ

2024

Dirigida por:


Juan José Leiva Olivencia

Antonio Matas Terrón



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Esther Polo Márquez

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

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- NoComercial- SinObraDerivada 4.0 Internacional: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización, pero con el reconocimiento y la atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.



La presente Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de
Posgrado Servicio de Posgrado y
Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña Esther Polo Márquez

Estudiante del programa de doctorado de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: La construcción de la identidad pedagógica de los asistentes de aula en la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Un estudio de educación inclusiva.

Realizada bajo la tutorización de Juan José Leiva Olivencia y dirección de Juan José Leiva Olivencia y Antonio Matas Terrón.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 20 de febrero de 2024

Fdo: Esther Polo Márquez	Fdo: Juan José Leiva Olivencia	Fdo: Antonio Matas Terrón
Doctoranda	Tutor y Director	Tutor

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es





Prof. Dr. Juan J. Leiva Olivencia
Profesor Titular de Universidad
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA, PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral titulada “La construcción de la identidad pedagógica de los asistentes de aula en la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Un estudio de educación inclusiva” que presenta Dña. Esther Polo Márquez al superior juicio del Tribunal que designe la Universidad de Málaga, ha sido realizada bajo mi dirección durante los años 2020-2024, siendo expresión de la capacidad técnica e interpretativa de su autor en condiciones tan aventajadas que le hacen merecedor del Título Doctor por la Universidad de Málaga, siempre y cuando así lo considere el citado Tribunal.

Fdo: Juan J. Leiva Olivencia

En Málaga a 20 de febrero de 2024



Prof. Dr. Antonio Matas Terrón

Profesor Titular de Universidad

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

ANTONIO MATAS TERRÓN, PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral titulada “La construcción de la identidad pedagógica de los asistentes de aula en la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Un estudio de educación inclusiva” que presenta Dña. Esther Polo Márquez al superior juicio del Tribunal que designe la Universidad de Málaga, ha sido realizada bajo mi dirección durante los años 2020-2024, siendo expresión de la capacidad técnica e interpretativa de su autor en condiciones tan aventajadas que le hacen merecedor del Título Doctor por la Universidad de Málaga, siempre y cuando así lo considere el citado Tribunal.

Fdo: Antonio Matas Terrón

En Málaga a 20 de febrero de 2024.

“Si no pueden aprender de la forma en que enseñamos, enseñaremos de la forma en que aprenden”

- Rita Dunn

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral es una labor exigente y llena de altibajos que demanda gran esfuerzo, perseverancia y entrega. Constituye un proceso prolongado en el que frecuentemente te enfrentas a dificultades. Es en esos momentos cuando entran en juego las personas significativas que actúan como guía y te acompañan a lo largo de todo el camino. Los resultados aquí obtenidos son tan míos como suyos. Agradezco compartir el cansancio y las noches de arduo trabajo, pero, sobre todo, poder celebrar cada logro alcanzado juntos.

En primer lugar, esto no hubiera sido factible sin el Dr. Juan Leiva Olivencia, quien me recibió desde el principio, me ha orientado durante el proceso brindándome apoyo emocional y profesional, formación investigadora y transmitiéndome la confianza para seguir adelante. Agradezco también al Dr. Antonio Matas Terrón por su valiosa asistencia durante el estudio, especialmente en la parte cuantitativa. Sin su apoyo, hubiera sido imposible procesar todos los resultados e interpretarlos correctamente.

Quiero hacer una mención especial al Dr. David Herrera Pastor, quién me introdujo en este mundo de la investigación, abriéndome las puertas de su despacho y de su departamento y al Dr. Cristóbal Ruiz Román que me orientó hacia mis intereses investigativos, colaborando en la formulación inicial de esta tesis doctoral.

Agradezco también a la Institución de la Universidad de Málaga por la formación recibida, tanto en el grado de Educación Primaria, como en las asignaturas correspondientes de la mención Inclusiva, en el Máster de Profesorado y en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social. En este periodo educativo, resalto especialmente la influencia de Concepción Navarta Pardo y Lourdes de la Rosa Moreno, quienes me enseñaron gran parte de lo que sé hoy sobre la formación especializada en la atención a la diversidad y sobre la forma de docencia universitaria que anhelo impartir algún día. Gracias también a los miembros del Tribunal que se ha encargado de valorar y evaluar esa Tesis Doctoral por su esfuerzo, dedicación y tiempo.

Expreso mi gratitud hacia todas las personas que me han acompañado a lo largo de mis etapas educativas: compañeros de clase en el colegio, mi destacado grupo de la universidad en la clase F, y también mis compañeros del máster, en particular Pedro y Lucía, quienes también continúan en el camino de la investigación. Les deseo a ellos y a todos los demás mucha suerte en sus trayectorias.

Destaco también la presencia de personas que fueron muy importantes para mí en los inicios de esta aventura de investigación. Gracias por vuestra colaboración y apoyo en un momento que fue tan importante y determinante para mí: Astghik, Arevik, Sule, Amina, Emma y Ema.

Referirme a mi formación es rememorar a todas las personas que han sido parte integral de mi recorrido educativo. Los profesores de Gamarra ocupan un lugar especial en mi corazón; sin su influencia, no sería quien soy hoy. Con ellos, di mis primeros pasos en la lectoescritura, comprendí el valor del aprendizaje y la importancia de enseñar, y recibí valiosas contribuciones tanto a nivel personal como profesional. Les agradezco enormemente por brindarnos a todos los que pasamos por allí, las alas necesarias para seguir volando.

Al hablar de colegios e instituciones educativas, deseo expresar mi agradecimiento a la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria por permitirme contribuir activamente a la enseñanza, educando y participando en sus escuelas. En particular, quiero agradecer a todos los profesores de Espíritu Santo donde me sentí como en casa y, por supuesto, a mis compañeros y amigos de San José Obrero, quienes día a día me brindan su apoyo y hacen mi vida más feliz. No podría dejarme atrás a todos mis alumnos y a sus familias que me permiten aprender día a día y evolucionar como docente.

También quiero mencionar a todos los asistentes de aula que he conocido, con los que he coincidido en la práctica y que siempre han dado luz, más que sombra; y a Miriam, Mari Carmen y Juan Luis, por permitirme conocer de primera mano la labor tan importante que hacen estos paraprofesionales. Agradezco también a todas las familias, profesionales, y “maestros sombras” que han colaborado en este estudio, sin vuestros testimonios no hubiera sido posible.

A nivel personal, quiero expresar mi profundo agradecimiento a ciertas personas que han estado a mi lado durante el transcurso de mi vida: a mi familia de Torre del Mar que me ha visto crecer desde pequeña: Mabel, Chelo, Antonio, Mariló, Maribel, Ramón, Sandra, Enrique, Anna, José I., Clara, ..., sabéis que sois únicos para mí y que vuestra presencia me demuestra día a día que la familia son los vínculos que creamos, en especial quiero nombrar a José que en este proceso siempre me ha estado dando buenos consejos y se ha preocupado de mi camino; a Mavi y Juan, por crecer junto a mí y explorar el mundo juntos; a Polo y Rocío, por su constante presencia y apoyo incondicional; a Víctor, porque

sobran las palabras cuando el cariño es tanto; a Bego y Luismari, mi familia de Bilbao que aunque esté lejos siempre siento cerca; a Paco Nájera y a Yolanda, por su ayuda y consejos incansables; a Belén, Fran y María, por su amor y cariño incondicional; a Silvia y Carlos, por todos los momentos compartidos; a Pilar Mena, por ser indispensable; a Susana, por su sonrisa que ilumina; a Rocío, por ser mi niña y la mejor alumna que alguien podría desear tener, contigo he aprendido muchísimo más yo que tú; y a Curra y Seba, por darme la oportunidad de tener a Rocío siempre tan cerca y poder compartir con ella tantos momentos, por vuestra cercanía y amabilidad.

Por supuesto, además de todas estas personas que forman parte de mi vida, deseo expresar mi sincero agradecimiento a todos mis amigos por haberme acompañado y brindado apoyo durante este proceso: gracias por escuchar mis largos audios, por acompañarme en cada paso que he dado y por simplemente estar aquí conmigo. Quiero agradecer especialmente a Nieves, David, Kat e Isma, Yolanda, María, Kike y Marina, Ronda, Andrea y Alex, Jeni, Noelia, Ale y Laura, Manu, Javi Moreno, Jesús y Nerea por su constante presencia y su inquebrantable amor. También deseo hacer una mención especial a mi amiga Vito, quien me ha acompañado desde que éramos niñas y nunca me ha abandonado; a mi amigo Miguel, por “ser y estar” siempre en mi vida, ya que nuestros logros son mutuos; a mi amiga Pili, por ser todo lo bueno que la vida te puede ofrecer y hacerme feliz con su amistad; y a mi amigo Santi, quien más que un amigo, es un hermano.

No podría haber llegado hasta este punto sin mi familia, mi mayor fortuna en la vida. Agradezco a mis cuatro abuelos, Pepa y Miguel, Andrés y Pilar, por brindarme amor durante toda mi infancia y por aportarme todo lo que tenían tanto a nivel personal como intelectual.

A mi familia paterna, con quienes he compartido risas y lágrimas, y a quienes agradezco cada paso que he dado porque lo han dado junto a mí: Inma, Amparo, María José, José, Sebastián, y por supuesto, mis primos-hermanos: Judith, Curro, Dani, Víctor y Noèmié.

A mi familia materna, que constituye un refugio donde siempre me siento en casa: Pilar, Pura, Ventura, Óscar, Antonio y Javier. Y en especial a mis primos: Antonio, Pablo, Mireia y Vero. Gracias por hacer de mi vida un lugar mejor. Estaremos siempre unidos.

A mis suegros, Tere y Ramón, por haberme permitido encontrar un hogar en vuestra casa, por vuestra amabilidad y por aceptarme tal y como soy, apoyándome en cada paso que

doy; y a mi cuñada, Ángela, eres luz que ilumina todo lo que toca, y a mí me das vida y alegría. Nos queda mucho por compartir.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi madre, Quica. Has sido mi inspiración desde siempre. Gracias a ti y a la felicidad que veía en tus momentos junto a Marta, me enamoré de la educación y especialmente de la psicología. Te agradezco por inculcarme tantos valores hermosos, por tu infinita paciencia conmigo y por estar siempre presente en todo. Dicen que no hay nada como una madre, y contigo se cumple. A mi padre, Alfonso, gracias por permanecer conmigo a pesar de tu ausencia física, porque sigues viviendo en mí y en mi sonrisa. Te agradezco por enseñarme la importancia de la “actitud”, por tu constante perseverancia en ayudarme a alcanzar mis sueños, por no permitirme rendirme incluso cuando ya no podías decírmelo. Gracias por animarme a internarlo, por tu risa y tu buen humor. Esta tesis es más vuestra que mía. Os quiero con todo mi corazón.

A David. Desde el momento en que nos conocimos, no has permitido que esté sola ni por un instante. Eres la personificación misma del amor, y sin tu apoyo y dedicación, no habría logrado completar este estudio. Te agradezco por tu infinita paciencia mientras realizaba entrevistas, por prepararme café por las noches mientras transcribía y analizaba datos, por hacerte cargo solo durante semanas y meses de todos los asuntos relacionados con el hogar, por tu constante ayuda y cuidado en mis peores y mejores momentos, no solo durante la elaboración de la tesis, sino de mi vida. Te amo profundamente.

A todas las personas que, durante la realización de esta Tesis Doctoral, han formado parte de mi camino y han participado de alguna forma u otra en la creación de este estudio. Gracias por hacer posible este sueño y esta investigación. Sin vosotros tampoco hubiera sido posible alcanzar esta meta.

ÍNDICE

Estructura del informe	13
Resumen	15
Relación de Publicaciones	19
Abreviaturas.....	35
1. Introducción.....	36
2. Marco Teórico	40
2.1. La educación inclusiva: entre la teoría y la práctica.	40
2.2. Una mirada hacia la Atención a la Diversidad en las escuelas	43
2.3. El Trastorno del Espectro Autista	46
2.4. La atención a la diversidad en Andalucía: Legislación Vigente	49
2.5. La figura del Asistente de Aula	52
2.6. La Figura del Asistente de Aula en el Contexto Andaluz.....	57
3. Metodología	61
3.1. Metodología del Estudio Cualitativo	61
3.1.1 Participantes	61
3.1.1.1. Perfil de los TA participantes	62
3.1.1.1. Perfil de los Familiares de alumnado con TEA participantes	63
3.1.2. Instrumento y procedimiento del estudio cualitativo	63
3.1.3. Análisis de los datos cualitativos.....	65
3.2. Metodología del Estudio Cuantitativo	68
3.2.1. Participantes	68
3.2.1.1. Perfil de los agentes escolares participantes.....	68
3.2.2. Instrumento y procedimiento del estudio cuantitativo	69
3.2.3. Análisis de los datos cuantitativos.....	70
4. Objetivos.....	75
4.1. General.....	75

4.2. Específicos	75
5. Resultados.....	77
5.1. Una figura emergente como recurso educativo en los procesos de inclusión: Análisis y voces de las familias y “Maestros Sombra”	78
5.2. Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales	79
5.3. Funciones y perfil de asistentes de aula (maestros sombra) en la atención a la diversidad y la construcción de una escuela inclusiva.	80
5.4. Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA)	81
5.5. Asistencia personal de aula como recurso de atención a la diversidad: una estrategia pedagógica para una escuela inclusiva desde la perspectiva de las familias	82
5.6. Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula.....	83
5.7. Percepciones de familiares y maestros sombra (asistentes de aula) sobre los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA.....	84
5.8. La asistencia personal de aula como herramienta didáctica para la atención a la diversidad del alumnado con TEA desde un enfoque inclusivo	85
6. Limitaciones y Fortalezas del Estudio	86
7. Conclusiones Finales	88
Referencias	101
Currículum Vitae Abreviado	123
Actividad Académica	123
Cursos y Formación complementaria	123
Participación en Proyectos de Innovación e Investigación	124
Publicaciones Científicas	125
Congresos en los que he realizado comunicaciones y ponencias	126
Actividad Profesional No Universitaria	127



ESTRUCTURA DEL INFORME

Esta investigación se estructura en un índice que compone los siguientes apartados: resumen, relación de publicaciones, abreviaturas, introducción, marco teórico, metodología, objetivos, resultados, limitaciones y fortalezas del estudio, conclusiones y referencias. Dentro de algunos de los aspectos más importantes, encontramos divisiones específicas dedicadas a profundizar y dar orden y estructura a cada uno de los ítems.

En el **resumen** se realiza una síntesis general de la investigación, atendiendo a los principales aspectos que la componen, las ideas claves que surgen y dando una idea generalizada sobre el tema, sin entrar en profundidad.

La **relación de publicaciones** presenta cada uno de los capítulos de libros y artículos de revista que dan forma a esta tesis doctoral, realizando un extracto con los principales aspectos de cada uno de ellos. Esta relación se compone de ocho aportaciones diferentes, tres de ellas son artículos de revista, y cuatro de ellas son capítulos de libros.

En el apartado de **marco teórico**, se expone el tema central de la investigación, reflexionando sobre el concepto de atención a la diversidad, incidiendo en una mirada específica hacia la puesta en marcha de los procesos inclusivos en las escuelas, reflexionando sobre el Trastorno del Espectro Autista y la atención específica que recibe el alumnado que presenta TEA en los centros educativos y en la importancia de la figura del asistente de aula, tanto en el contexto internacional y como en el Andaluz.

Con este marco teórico se pretende dar una visión globalizada sobre la temática a tratar en los diferentes artículos y proceder a un primer acercamiento generalizado.

En el apartado de **metodología** se expone de forma precisa y minuciosa los procesos que se han llevado a cabo durante la investigación en las diferentes fases, especificando el tipo de estudio, los participantes, la construcción y ejecución de los diferentes instrumentos, su puesta en marcha y el análisis realizado durante todo el periodo de recogida de información. Es importante destacar que este estudio se divide en dos fases principales: una de corte cualitativo y otra cuantitativo.

Se presentan los **objetivos** que se pretendían alcanzar con esta Tesis Doctoral, haciendo una clasificación entre el objetivo general y su desglose en los objetivos específicos a los que se les intentado dar respuesta a través de esta investigación.

En los **resultados** se realiza el compendio de los diferentes artículos y capítulos de libros que componen este estudio,

Se analizan las **Limitaciones y fortalezas** de encontradas durante el proceso de investigación, presentando, a continuación, las **conclusiones** extraídas, analizando de forma resumida la composición de todos los artículos y las discusiones de los mismos e incorporando reflexiones finales que dan respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a raíz de los objetivos.

Finalmente, en el apartado de **referencias**, se recoge en orden alfabético toda la revisión literaria citada durante esta investigación.

RESUMEN

La atención a la diversidad presente en las aulas representa uno de los desafíos más apremiantes del sistema educativo en la actualidad. En este contexto, se enfatiza la importancia de crear entornos de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes, adaptando el contexto y los recursos a sus necesidades y características individuales.

En el camino hacia la inclusión de todo el alumnado, donde se pretende que los procesos educativos sean de calidad, se despliegan diversas estrategias y recursos pedagógicos para atender a aquellos que presentan diversidad funcional.

En particular, al abordar las necesidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), emerge como protagonista la figura de los asistentes personales de aula. Estos paraprofesionales desempeñan un papel fundamental al brindar una atención personalizada que se adapta a las particularidades de los estudiantes con TEA, contribuyendo de manera significativa a su desarrollo y educación.

Es relevante señalar que las responsabilidades y funciones de los asistentes personales de aula no están formalmente definidas en la legislación española ni en documentos oficiales, más allá del convenio de colaboración que regula su intervención. Por lo tanto, su trabajo tiende a adaptarse a las dinámicas y necesidades específicas de cada entorno educativo en el que trabajan.

En este sentido, se subraya la necesidad urgente de proporcionar una formación especializada a estos paraprofesionales, en la cual se establezcan claramente las funciones que deben desempeñar en su intervención específica garantizando una práctica efectiva y beneficiosa en el proceso educativo de estos estudiantes.

Teniendo en cuenta este contexto, la presente Tesis Doctoral tiene como objetivo explorar y analizar cómo se conforma la identidad pedagógica de los asistentes de aula en Málaga (España). A su vez, este objeto de estudio global, se desgana en tres cuestiones principales de investigación, incidiendo en el papel que desempeñan en las escuelas, en la manera de estipular sus funciones y el rol educativo que ejerce dentro de las aulas y en la aportación que realiza a los procesos de inclusión y desarrollo personal del alumnado con TEA al que acompañan, así como a la mejora de la calidad en la atención a la diversidad.

Con el propósito de dar respuesta a estas cuestiones, se presentan ocho publicaciones diferentes, fruto de la investigación, que componen esta Tesis Doctoral (modalidad por compendio).

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica y legislativa relacionada con los Asistentes de aula, incluyendo diferentes terminologías que se utilizan mundialmente para nombrar a este colectivo: “maestros sombras”, “asistentes personales de aula”, “acompañantes”, “auxiliares de vida personal” y “asistente escolar”, entre otras.

Esto dio lugar a una revisión sistemática de 51 artículos, complementados con aquellos que aportaban datos relevantes sobre la inclusión educativa del alumnado con TEA y las nuevas corrientes metodológicas de intervención, sumando un total de 60 artículos de investigación.

De esta manera se pudo realizar un primer acercamiento al perfil paraprofesional, a nivel global, que se establecía en torno a esta figura emergente. Además, esta revisión bibliográfica, apoya la construcción del Marco teórico/Introducción de la presente Tesis Doctoral.

Durante todo el proceso de investigación, se ha seguido realizando de forma continuada esta revisión sistemática de artículos para poder ofrecer nuevas vertientes e ideas pedagógicas al proceso, y manteniendo operativa la oportunidad a los nuevos estudios y publicaciones que han surgido en los diferentes años que ha durado este estudio.

Posteriormente, se construyeron los instrumentos metodológicos cualitativos para comenzar con la recogida de datos. Se realizaron 25 entrevistas semiestructuradas a asistentes de aula de Málaga provincia, y a 17 familias de Málaga provincia.

Estas entrevistas estaban estructuradas en categorías, que buscaban dar respuesta a las diferentes cuestiones de investigación a través de preguntas concretas que tenían como objetivo profundizar y analizar aspectos específicos de la percepción de los participantes sobre la figura del asistente de Aula.

Tras la recogida de datos, fueron transcritas las entrevistas realizadas a los participantes y procesadas con ayuda del programa informático Atlas.Ti 9. De esta manera, se comenzó el análisis generando un árbol de dimensiones, categorías y subcategorías inductivas, cuya producción se muestra en diferentes publicaciones de esta tesis doctoral (publicaciones I, II, III, IV, V, VI y VII).

Tras la producción de estos resultados, se procedió a comenzar la creación del instrumento de metodología cuantitativa. Para generar este instrumento se realizó un cuestionario de 32 ítems en una escala Likert de 6 opciones.

El cuestionario pasó por diferentes procesos para su verificación, incluyendo una prueba piloto a 20 encuestados con diferentes cambios para promover el entendimiento y la transmisión de las cuestiones de forma clara y concisa. Finalmente, cuando se aprobó de forma definitiva el instrumento con las modificaciones pertinentes, se propuso la participación a 198 docentes y agentes escolares de la Provincia de Málaga.

Para el estudio y el procesamiento de estos datos se aplicó un análisis de componentes principales, reduciendo los ítems a números más manejables. Se llevaron a cabo diferentes pruebas de hipótesis para determinar factores influyentes en la toma de decisiones.

En último lugar, se puso a prueba la hipótesis de la correlación causal entre la variable dependiente y el resto de variables, realizando un análisis de regresión lineal múltiple. También se aseguró que no hubiera valores de Varianza de la Inflación del Factor (VIF). En cuanto al análisis de las condiciones necesarias, pero no suficientes, se aplicó la técnica conocida como Análisis de Condiciones Necesarias (Publicación VIII).

Los principales resultados de esta Tesis Doctoral muestran que:

- a) Los asistentes de aula son un agente emergente en los colegios Malagueños y se requiere una legislación y una visibilidad concreta en torno a sus funciones y a su desempeño para configurar su perfil pedagógico.
- b) Los participantes de este estudio consideran beneficioso la actuación de la figura dentro del aula, ya que consideran que apoya los procesos inclusivos del alumnado con TEA mediante la realización de acciones educativas concretas.
- c) Entre sus funciones se destaca el acompañamiento a personas con TEA y la ejecución de tareas específicas dedicadas al ámbito emocional, conductual y, en menor medida, cognitivo.
- d) Es importante que se establezcan líneas de actuación propias para este paraprofesional, con el objetivo de que no colinden sus funciones con las de otros

agentes educativos, especialmente con los docentes del aula y con los maestros especialistas de atención a la diversidad.

A pesar, de que el estudio se realizó con el máximo rigor posible y siempre se tuvo presente el objetivo de dar respuesta a las cuestiones de investigación como foco que guiaba la Tesis Doctoral, han surgido algunos inconvenientes y limitaciones que son importantes mencionar como prueba de honestidad en la investigación:

1. La influencia de la Pandemia generada por la cepa de Covid-19 en la presencialidad de algunas partes del estudio.
2. Las peculiaridades de cada caso individual.
3. La selección, no aleatoria, de los participantes.
4. La centralización en el colectivo de personas con TEA que tienen TA, debido a ser la población más representativa y mayoritaria que usan este servicio, a pesar de no ser la única.
5. La falta de bibliografía existente respecto al tema.
6. La falta de legislación vigente en Andalucía sobre la figura del TA.

Del mismo modo que se reconocen las limitaciones del estudio, se destacan algunas fortalezas que se han detectado a raíz de realizar esta Tesis Doctoral:

1. Dar voz a una figura emergente.
2. La visibilidad de evidencias positivas en entornos educativos inclusivos al introducir la figura del TA.
3. Poner en valor la realidad de los TA.
4. Explorar la concepción que otros agentes escolares tienen sobre la figura.
5. Incorporar artículos de investigación sobre una temática casi inexistente, lo que permite conocer nuevas experiencias educativas.

RELACIÓN DE PUBLICACIONES

La presente Tesis Doctoral se compone de las siguientes publicaciones científicas:

I. **Polo-Márquez, E.**, Leiva-Olivencia, J.J., Matas-Terrón A. (2022) Una figura emergente como recurso educativo en los procesos de inclusión: Análisis de voces de las familias y “Maestros sombra”. En D.P. Góngora, I. Mercader Rubio, J.J. Carrión Martínez, J.M Aguilar Parra, R. López Liria, N. Navarro Gómez, N. Gutiérrez Ángel & M.D. Pérez (coord.) *Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las Ciencias Sociales* (185-201). Octaedro.

Base de datos 2022: SPI/ ICEE General 165/ Posición: 19 /ICEE Educación: 141/
Posición:1.

Resumen

La educación inclusiva está en un proceso permanente de cambio y de análisis crítico de las nuevas realidades en la atención a la diversidad para garantizar la calidad a todo el alumnado, especialmente aquella con más necesidades específicas en materia educativa a través de la materialización práctica de diversas iniciativas en la que la escuela adapta los recursos a las necesidades del alumnado.

Debido a esta reconceptualización de la educación, aparecen nuevos recursos emergentes, que cada día se encuentran más presentes en las aulas educativas, como es el caso del maestro sombra o asistente de aula. En Andalucía, la incorporación de este agente en las escuelas se apoya en convenios establecidos entre diversas federaciones autonómicas que apoyan la inclusión de colectivos con diversidad funcional dentro del contexto escolar.

Dada la necesidad de estudio detectada en torno a la figura del TA por la falta de investigación existente en este contexto, en este capítulo se pretende explorar su rol, analizando sus funciones, su impacto en la intervención en los procesos inclusivos del alumnado con TEA dando voz a familias y a los MS para conocer esta compleja realidad desde su perspectiva.

La naturaleza de este estudio es de corte cualitativo, contando con las experiencias y la participación mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a 15 familias de alumnado con TEA que precisan un TA y a 25 TA de la provincia de Málaga.

El estudio pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cuáles son las funciones de los MS en el contexto escolar?
2. ¿Cómo favorecen al desarrollo de procesos inclusivos?
3. ¿Qué papel desempeñan en el aula los MS?

En este capítulo se presentan los resultados extraídos a través del análisis de la información configurado en torno a las experiencias de 25 TA de la provincia de Málaga y de 15 familias que han participado en el estudio.

Como conclusión se establece la importancia contextual a la hora de establecer las funciones, variando dependiendo del centro escolar en el apoyo que brindan, en su participación y en sus funciones; observando la necesidad de crear un itinerario legislativo y conceptual común en torno a la figura del asistente de aula para un mayor desempeño en su práctica. No se vislumbran diferencias significativas entre las percepciones que tienen los familiares y las percepciones que tienen los TA que han participado en el estudio.

Palabras clave

Asistente de aula, Inclusión educativa, Atención a la diversidad, TEA

II. **Polo-Márquez, E.**, Leiva-Olivencia, J.J. & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>

Base de datos 2022: SJR/ Q2.; JCR/Q2.

Resumen

El estudio que se presenta tiene como propósito explorar las funciones y prácticas de los asistentes de aula (TA) que intervienen directamente en el día a día con alumnado que presenta NEE, específicamente Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos paraprofesionales, en Andalucía son conocidos comúnmente en Andalucía como “Maestros sombras” (MS).

El estudio bibliográfico que se ha realizado amplía las búsquedas terminológicas a “Asistente Personal de Aula”, “Asistente de Aula” “Acompañante” y “Asistente Personal del Alumno”.

Estos paraprofesionales, en líneas generales, se intuye persiguen favorecer el acceso y la permanencia del alumnado que presenta TEA a entornos ordinarios o específicos de aprendizaje en centros educativos de educación Primaria, secundaria, o especial . Esta investigación nace con el objetivo de conocer cuáles son las funciones y prácticas que realizan en el día a día para favorecer a este cometido general que se les otorga.

El enfoque metodológico ha sido cualitativo. Se ha recogido información mediante entrevistas semi-estructuradas realizadas a 25 TA de la provincia de Málaga. Posteriormente la información recabada y transcrita ha sido analizada con un sistema de categorías y códigos inductivos a través del programa de análisis de datos Atlas.ti 9 que ha facilitado la organización de la información.

Los resultados obtenidos durante el estudio, muestran la diversidad de funciones y tareas que realizan estos paraprofesionales. Podríamos establecer en dos grupos principales sus funciones; por un lado, aquellas que van encaminadas o relacionadas directamente con el alumno al que acompañan, y, por otro lado, aquellas que se encaminan a las relaciones con otros agentes escolares o familiares que forman parte del desarrollo educativo del alumno.

Con respecto a aquellas funciones que van dirigidas al alumno, especialmente se observa que los TA se centran en aquellas cuestiones relacionadas con la gestión de

rutinas, así como en la regulación emocional y conductual en el aula. Se observa como cada aspecto es individualizado lo máximo posible a las necesidades específicas del alumno, siendo un personal de apoyo específico para atender sus necesidades individuales, aunque actúe en un paradigma social.

Se desprende como conclusión la necesidad de regular y discutir esta figura emergente para la atención a la diversidad para estudiantes con necesidad de apoyo y seguir analizando y estudiando a cerca de su labor en la práctica.

Palabras clave

Maestro sombra, Asistente de aula, Inclusión educativa, Atención a la diversidad, TEA

III. **Polo-Márquez, E.** & Leiva-Olivencia, J.J. (2021) Funciones y perfil de asistentes de aula (maestros sombra) en la atención a la diversidad y la construcción de una escuela inclusiva. En L.O. Jiménez, J.A. Torres, J.J. Carrión, S. Fernández, M.A. & E, Pérez (coord.). *Organización Educativa para Todas las Personas*. Wolters Kluwer.

Base de datos 2022: SPI/ ICEE General 93/ Posición: 26/ ICEE Educación 16/ Posición 15.

Resumen

Este trabajo pretende visibilizar la figura del asistente de aula, conocido como maestro sombra (MS) o asistente de aula (TA) dependiendo del contexto, a través del análisis de su perfil y sus funciones.

Para ello, nos basamos en los resultados extraídos de un estudio realizado en la provincia de Málaga (España) en el que se han analizado las experiencias de 25 MS que participan en procesos educativos inclusivos de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA) dentro del contexto escolar, compartiendo espacio con diversos profesionales educativos.

Para obtener la información, se han realizado entrevistas semiestructuradas que han sido analizadas con ayuda del software informático de investigación Atlas. Ti 9. Se han creado dimensiones, categorías y subcategorías.

En este artículo en concreto nos centramos en aquellas cuestiones más relacionadas con la atención a la diversidad a través de tres aspectos principales: el papel que desempeñan, las funciones dentro del aula y la comunicación y relación con el resto del entorno escolar, especialmente haciendo hincapié en el profesorado que interviene con el alumno con TEA.

Este estudio trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación,

- 1.) ¿Cómo definen su papel los MS?
- 2.) ¿cómo se establecen sus funciones dentro del aula?
- 3.) ¿Cómo se comunican y relacionan en el contexto escolar?

Los resultados ofrecen una significativa diversidad entre las funciones, así como experiencias distintas respecto a la comunicación con otros profesionales.

Se observa que no existe una experiencia única, debido a que el contexto escolar concreto en el que se desenvuelven influye sobremanera en cómo definen su papel, cómo establecen sus funciones y atienden a la diversidad y cómo forjan las relaciones con el profesorado, las familias y el resto del entorno escolar.

Por tanto, no hay un criterio establecido de forma común ya que son experiencias individuales de un colectivo que no tiene unas funciones preescritas ni una legislación que recoja las delimitaciones de su rol, colindando en muchos casos con el de otros profesionales escolares y pudiendo llegar a crear confusión y conflicto.

Como conclusión, se pone de relieve la idea de visibilizar la labor del MS como figura emergente y posible para la construcción pedagógica inclusiva, comprendiendo la necesidad de delimitar su rol y funciones.

Palabras clave

Asistentes personales de aula, Atención a la diversidad, Escuela inclusiva, Construcción de la identidad profesional.

IV. **Polo Márquez, E.**, Leiva Olivencia, J. J., & Matas Terrón, A. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA). *Revista Educativa HEKADEMOS*, (32), 52-61.

Recuperado a partir de

<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/62>

Base de datos 2023: Latindex /33 criterios; CIRC/ C.

Resumen

El propósito de este artículo es explorar las funciones y prácticas de 25 asistentes de aula, conocidos como "maestros sombra" (MS), que trabajan con estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista (TEA) intentado desarrollar prácticas inclusivas que beneficien el acceso y la permanencia dentro de un entorno de aprendizaje en la provincia de Málaga.

En concreto, buscamos dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

- 1) ¿Cómo se define el papel de los asistentes de vida escolar en el contexto español?,
- 2) ¿Cuáles son las funciones que se realizan en la escuela y cómo se establecen?,
- 3) ¿En qué ayuda crear un proceso inclusivo en el aula?

Estas cuestiones se han intentado resolver mediante un método de investigación de cualitativo. La información se ha recogido a través de entrevistas semiestructuradas y ha sido analizado mediante un sistema de códigos categóricos e inductivos.

En este artículo en concreto se analiza el apoyo que ofrecen los maestros sombras y las estrategias de relación que fomentan con su alumnado en cuanto a los procesos de inclusión. Se pretende indagar sobre cómo se integran dentro de la realidad escolar de las escuelas y de qué manera establecen la metodología de trabajo dentro del aula para apoyar y fomentar los procesos inclusivos del alumnado con TEA.

Existen diversidad de opiniones dependiendo del contexto y de la experiencia personal de cada paraprofesional, pero todos coinciden en la importancia de la perspectiva educativa inclusiva sin generar dependencia en el alumnado.

Los resultados muestran una gran diversidad en las funciones que realizan en su día a día, especialmente en el acompañamiento educativo que procesan. La conclusión del estudio es que es necesario visibilizar esta figura emergente al enfocar la diversidad y construir respuestas de educación inclusiva, así como seguir analizando su perfil para comprender más su configuración en el centro escolar.

Palabras clave

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

V. **Polo-Márquez, E.**, Leiva- Olivencia, J.J. & Matas- Terrón, A. (2022) Asistencia personal de aula como recurso de atención a la diversidad: una estrategia pedagógica para una escuela inclusiva desde la perspectiva de las familias. En D. Padilla-Góngora, J.J. Carrión-Martínez, I. Mercader-Rubio, R. López-Liria, J.M. Aguilar- Parra, M.D. Pérez, N. Navarro Gómez & N. Gutiérrez Ángel (ed.) *Responsabilidad social para la inclusión* (178-190) Dykinson.

Base de datos 2022: SPI/ ICEE General 758/ Posición: 3/ ICEE Educación 85/ Posición:4.

Resumen

En el presente capítulo se pretende dar espacio y voz a la figura del asistente de aula, conocida comúnmente como Maestro Sombra (MS) o asistente de aula (TA). Para ello, buscamos visibilizar su perfil y sus funciones a través del análisis de diversas experiencias de familiares de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que han sido atendidos durante su proceso escolar por MS en la provincia de Málaga.

Las familias del alumnado que presenta NEE, suele implicarse en la búsqueda de recursos y estrategias para favorecer los procesos inclusivos, relacionales y de desarrollo de sus familiares dentro de contextos ordinarios o específicos, queriendo acompañarles en sus procesos personales de una forma tangible.

De esta manera, para analizar completamente una figura específica que actúa como voluntarios dentro de un contexto escolar, es indispensable contar con la visión y la voz de aquellas personas que luchan en el día a día por los derechos y requerimientos de las personas con NEE desde una perspectiva familiar.

El enfoque metodológico ha sido cualitativo, recogiendo la información a través de entrevistas semiestructuradas y siendo analizada con un sistema de categorías y códigos inductivos.

En el estudio, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo definen las familias el papel que realiza el MS dentro del aula?
- 2) ¿Qué percepciones e ideas tienen acerca de sus funciones en el aula?
- 3) ¿Cómo favorece la figura al desarrollo de procesos de inclusión educativa?

Los resultados obtenidos durante el estudio ponen de manifiesto una gran diversidad en cuanto a las percepciones de los familiares sobre las funciones de esta figura

emergente, así como diversas experiencias que enriquecen los estudios actuales. Que ya han sido realizados anteriormente y que también forman parte de esta tesis doctoral.

La perspectiva de la familia incluye nuevas visiones que dan paso a funciones como: la comunicación escuela-familia, la socialización con otros compañeros del aula, reconducir al alumno a las tareas que deben hacer en el día a día, adecuar actividades mediante una metodología más personalizada, que de otra manera no se puede encontrar de forma continuada dentro del aula, etc.

Se concluye que la figura del TA ha de seguir visibilizándose e investigándose para poder delimitar su rol y sus funciones ya que la familia tiene una perspectiva amplia sobre cuáles son sus delimitaciones que, de nuevo, colinda con otros aspectos de otros profesionales educativos ya existentes.

Palabras clave

maestros sombras; inclusión educativa; familias; asistentes de aula.

VI. **Polo-Márquez, E.**, Leiva, J. J., & Matas, A. (2023). Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(1), 85–98. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.005>

Base de datos 2022: Latindex /33 criterios; CIRC /C; FECYT /Q4.

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 realizadas a familiares de personas con TEA que reciben apoyo o acompañamiento de un TA.

Esto ha permitido la sistematización de los datos de forma holística, estableciendo niveles y orden y favoreciendo a la redacción del análisis y los resultados.

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.

Las familias consideran que los TA son un colectivo muy importante para el desarrollo socio-afectivo de sus familiares con TEA, que apoyan en el aula a una mayor comunicación y que colaboran activamente en los procesos de inclusión.

Existe también diversidad de opiniones en torno a la generación de la dependencia del alumnado con TEA hacia esta figura de referencia. Las familias manifiestan que se trata de acompañar en un proceso, no de estar de forma constante guiando hacia un fin, porque si no el alumno no es el protagonista en su propio camino.

Desde esta perspectiva, se hace hincapié en la necesidad de formación constante, en el trabajo del profesor de aula siendo el TA un asistente a ese trabajo, y de trabajar el

desapego en las diferentes etapas según la necesidad del alumno en cuestión, más allá de tener el apoyo dentro del aula para esos momentos en los que sea necesario.

Otra idea que también resulta beneficiosa del rol de este agente no educativo, es la idea de servir de enlace entre escuela y familia, o entre el alumno con TEA y sus propios compañeros del aula y del centro.

Esto ocurre sobre todo cuando el alumnado con TEA al que acompañan los TA es no-verbal o no tiene herramientas comunicativas funcionales adquiridas o desarrolladas suficientes debido a su proceso de desarrollo. En este sentido, tiene mucha influencia el aspecto relacional del TA para las familias que han participado en el estudio.

Se desprende también la necesidad de regular y debatir sobre esta figura para mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos y esclarecer qué funciones realmente deben pertenecer a este colectivo, y cuáles deben depender de otros profesionales.

Palabras clave

Evaluación, Educación, Inclusión, Asistente de Aula, Familias

VII. **Polo-Márquez, E.**, Leiva-Olivencia, J.J. & Parody- García, L.M. (2023) Percepciones de familiares y maestros sombra (asistentes de aula) sobre los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA en D. Cobos-Sanchiz, E. López- Meneses, A. Jaén Martínez, A. Hilario Martín-Padilla & L. Molina-García (2023) *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*. (2549-2558) Dykinson.

Base de datos 2022: SPI/ ICEE General 758/ Posición: 3/ ICEE Educación 85/ Posición:4.

Resumen

La educación inclusiva se encuentra en una encrucijada conceptual y moral. Todas las políticas y orientaciones innovadoras, modernas y democráticas coinciden en la necesidad de dotar a los sistemas educativos de mayores recursos pedagógicos para la inclusión y una adecuada atención a la diversidad, especialmente de aquellos estudiantes más vulnerables y con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las escuelas a menudo dependen de paraeducadores para apoyar a los estudiantes con diversidad funcional en entornos ordinarios.

Este estudio pretende explorar las experiencias de 15 familias y 25 TA de la provincia de Málaga para conocer su opinión sobre el apoyo que prestan los TA en los procesos de inclusión educativa. La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas.

Se ha utilizado el Software Atlas. Ti 9 para poder ordenar la información de forma funcional, creando dimensiones, categorías y subcategorías que han dado lugar a diferentes artículos de investigación.

En concreto, este artículo se centra en la perspectiva sobre la influencia de los TA en los procesos de inclusión del alumnado con TEA al que acompañan, desde perspectivas familiares y propias de los TA, buscando comparar diferentes aspectos que interfieren directamente con el acceso, la permanencia, los recursos, las potencialidades y los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado en aula, así como en su bienestar social y relacional dentro de la misma.

Los resultados muestran coincidencia en dos aspectos fundamentales: la necesidad de ofrecer mejores recursos sin generar dependencia en el alumnado sobre ellos, para lo que es necesario una línea práctica común de actuación.

Se observa la necesidad de seguir investigando para establecer un criterio único a nivel pedagógico sobre las funciones que prestan en estos procesos inclusivos, ya que existe una gran diversidad de opiniones y experiencias en este aspecto.

Palabras clave

Educación, Inclusión, Asistente de Aula, Familias, TEA.

VIII. **Polo-Márquez, E.**, Leiva- Olivencia, J.J., Parody- García, L.M. & Matas- Terrón, A. (2023) La asistencia personal de aula como herramienta didáctica para la atención a la diversidad del alumnado con TEA desde un enfoque inclusivo. En P. Canto-Herrera, J.M. Trujillo-Torres, J.A. Martínez-Domingo & M. Ramos-Navas-Parejo (Ed) *Perspectivas interdisciplinarias para la promoción de la investigación y la innovación en el ámbito educativo*. (69-76) Dykinson.

Base de datos 2022: SPI/ ICEE General 758/ Posición: 3/ ICEE Educación 85/ Posición:4.

Resumen

La asistencia personal de aula implica la presencia de una persona que trabaja directamente con el estudiante con TEA, brindando apoyo en aspectos como la comunicación, la atención y el comportamiento. En el entorno Andaluz, este paraprofesional es conocido como Maestro Sombra (MS), y en el contexto internacional, se aboga por otros términos como Asistente de Aula (TA).

Actualmente, en Andalucía, nos encontramos que existe una falta de bibliografía y legislación en torno a cómo se configura y establece la figura del asistente de aula. Esto conlleva diferentes perspectivas por parte de los propios TA y de cómo intervenir en la práctica, así como de las familias, que tienen diversidad de opiniones sobre las limitaciones y delimitaciones de este perfil.

Por ello, esta parte del estudio, busca comprender otras perspectivas desde un punto de vista más profesional. Para ello se ha indagado en las impresiones de docentes de educación infantil, primaria y secundaria, orientadores y pedagogos y especialistas de atención a la diversidad sobre los posibles beneficios y desafíos que implican la implementación de este recurso personal (TA) en el aula.

Para ello se ha usado una metodología de corte cuantitativo, con una muestra de 198 profesionales, atendiendo a diferentes categorías que han sido recogidas en un cuestionario realizado de forma específica para este estudio. Se tomó como muestra para la prueba piloto un total de 20 profesionales, se analizaron posibles mejoras en la redacción, la estructuración y el lenguaje, y se volvió a realizar un pilotaje. Finalmente, se elaboró el cuestionario definitivo con su correspondiente validación.

El objetivo final de esta parte del estudio es contribuir a la investigación completa sobre el perfil, las funciones y el rol que desempeñan los asistentes de aula en Andalucía desde el enfoque de acompañante de alumnado con TEA.

En este capítulo, se presentan resultados en torno a las concepciones que los participantes muestran sobre el Rol del asistente de aula, centrándonos en el acompañamiento que refieren, la delimitación con otros agentes y su papel frente a los procesos de inclusión.

Como conclusiones observamos que existe mucha ambigüedad en la unificación de criterios de los distintos profesionales escolares sobre el rol de los maestros sombras, porque debido a la falta de legislación existente, las experiencias personales son completamente diferentes según el contexto en el que actúan.

Consideramos necesario que se establezcan unas pautas a nivel legislativo y pedagógico que orienten sobre cómo debe establecerse y delimitarse esta figura paraprofesional en la práctica educativa.

Palabras clave

Educación, Inclusión, Asistente de Aula, Profesorado, TEA.

ABREVIATURAS

TA	Asistente de Aula (<i>teacher assistant</i>)
MS	Maestro Sombra
TEA	Trastorno del Espectro Autista
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PT	Pedagogía Terapéutica
AL	Audición y Lenguaje
PTIS	Personal Técnico de Integración Social
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
ACS	Adaptación Curricular Significativa
PE	Programa Específico
HHSS	Habilidades Sociales
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

NOTA: No se incluyen en este apartado las abreviaturas usadas en los artículos que compilan la presente Tesis Doctoral, dado que ya quedan descritas en las respectivas publicaciones.

Acorde a la ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de las mujeres y hombres, toda mención en la presente Tesis Doctoral a colectivos, alumnado implicado, personas, etc. cuyo género sea masculino, tendrá un carácter gramatical neutro, pudiendo recoger tanto a mujeres como a hombres. En cualquier caso, siempre que el discurso lo permita, se priorizará usar un término inclusivo.

1. INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo explorar y analizar el perfil pedagógico de los asistentes de aula (TA) conocidos también como maestros sombras, auxiliares de vida educativa, asistentes personales o acompañantes, que apoyan al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los centros escolares de la provincia de Málaga (España), dependiendo del contexto en el que se utilice la terminología.

Para ello, se pretende conocer sus funciones, las percepciones en cuanto a su rol, cómo establecen su trabajo en el aula y estudiar cómo colaboran en los procesos de inclusión educativa del alumnado al que acompañan.

Esta figura, emergente en este contexto, se encuentra en una situación de desconocimiento, tanto a nivel legislativo, ya que no existe una unicidad de criterios sobre su funcionamiento y su establecimiento, como en cuanto a la investigación pedagógica, ya que no hay registros actuales de los TA en esta provincia. Su situación en España es muy variable, y aunque hay estudios previos que establecen determinados parámetros sobre esta figura (Jardi et al., 2019), la diversidad de políticas educativas entre comunidades dentro del país, hace que varíe la regulación existente en torno a la constitución, formalización y práctica de este agente.

Entre otros aspectos que fundamentan el interés en este estudio, como pueden ser el análisis de la participación en los procesos inclusivos, del que no hay no hay información concreta respecto a su influencia; su rol o sus funciones que no están recogidas, establecidas o estudiadas; se reverbera la relevancia de esta investigación, ya que se analizan características de un paraprofesional cada vez más presente en los centros educativos que se encuentra en continua relación con agentes escolares y con el alumnado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los estudios que conforman esta Tesis Doctoral pretenden dar visibilidad a prácticas educativas inclusivas desde experiencias y voces de personas implicadas en el día a día de la realidad de los centros educativos, como son los propios TA, las familias de alumnado con TEA y los profesionales de la educación de Málaga provincia.

En cuanto a las necesidades que se observan y que este estudio busca cubrir, se encuentra el potenciar el conocimiento de la comunidad educativa y de la comunidad científica sobre el valor de este recurso, así como sobre los procedimientos adecuados

para que su intervención sea correcta, la realidad que experimentan estos paraprofesionales, la importancia de la labor que realizan y su impacto en los procesos de inclusión.

La Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga ofrece una gran fortaleza en cuanto a la preocupación por fomentar una escuela inclusiva y participar en proyectos de investigación que acerquen la realidad de las escuelas e institutos a la pedagogía contemporánea. Es por ello que la Universidad de Málaga (UMA), en conjunto con el Ayuntamiento de Vélez- Málaga, han dado paso a la creación de una Cátedra para la inclusión educativa de las personas que se encuentran dentro del espectro autista, de la cual, la autora de esta Tesis Doctoral se instaura como investigadora colaboradora. El objetivo principal es propulsar mejoras atencionales, contextuales y pedagógicas a la realidad del alumnado con TEA en el ámbito educativo.

En esta misma línea, los artículos que componen esta tesis doctoral estipulan diversos puntos de vista para dar cabida a diferentes realidades, explorando perspectivas distintas y configurando las percepciones generales de los agentes implicados.

La *publicación I* analiza la realidad de 25 TA y 15 familias de Málaga Capital y cómo se **desenvuelven en la práctica**, haciendo especial hincapié en investigar las **funciones generales** que realizan día a día en las aulas educativas y las percepciones que tienen tanto ellos como la familia en torno a cómo se configura su propio rol. Para ello, se hace una diferenciación principal entre aquellas funciones que atienden al alumnado, y aquellas que atienden al profesorado.

De esta manera, se realiza un primer acercamiento a la temática de investigación teniendo en cuenta las percepciones de los dos grupos principales que han participado en la parte cualitativa de este estudio.

La *publicación II* se centra especialmente en aquellas funciones más específicas que los TA consideran que son el foco de su **intervención con el alumnado** con TEA desde su punto de vista, abriendo la mirada investigadora hacia una parte más práctica de su labor dirigida específicamente a la **relación directa que tienen con el alumnado** al que acompañan y cómo la estructuran y gestionan.

La *publicación III* pone el foco en dos aspectos relevantes: cómo llegan a acuerdos y gestionan cuáles son los objetivos que deben cumplir con el alumnado en el proceso de implicación del TA, y también, cuáles son aquellos objetivos específicos de intervención

que se refieren **al profesorado** como núcleo de conexión. De esta forma, lo que se pretende explicar es el aspecto relacional del TA en cuanto a sus funciones directas con los profesionales escolares con los que intervienen en el día a día.

La *publicación IV* ajusta su objetivo de análisis únicamente en las **estrategias de relación** que el TA utiliza para interactuar con el alumno concreto al que acompaña y cómo fomenta su proceso de **inclusión educativa**. De esta manera, se tienen en cuenta las perspectivas de los TA en los procesos de inclusión, poniendo en valor la importancia de generar autonomía.

La *publicación V* analiza el perfil de la figura del TA desde la perspectiva de las familias incidiendo en las **funciones** que realizan en la **práctica**, en su **efectividad** real, y en las **delimitaciones** con otros profesionales educativos ya existentes en las aulas escolares. Se pone de manifiesto la **importancia que tienen para la familia** la participación de este paraprofesional en el día a día del alumnado al que acompañan, y por tanto en su proceso de desarrollo personal, social y escolar.

La *publicación VI* explora la **perspectiva de las familias** sobre cómo los TA intervienen en los procesos de inclusión del alumnado, insistiendo en su parecer sobre la eficacia real de este recurso en las aulas y en cómo se establece la figura en el contexto. Se hace especial hincapié en los procesos que hacen que no se genere una dependencia directa entre el paraprofesional y el alumno, pero sí se creen lazos que hagan que el TA sea un “mediador”.

La *publicación VII* **compara** las percepciones obtenidas de estos **TA y de las familias** de alumnado con TEA participante, para establecer relaciones comunes y diferenciales entre ambos colectivos implicados en el estudio. Se analizan especialmente las funciones y delimitaciones relacionadas con los procesos de **inclusión** desde la perspectiva de ambos colectivos. De esta manera se analizan los beneficios y dificultades en el establecimiento de los TA que encuentran estos dos grupos que han participado en la parte cualitativa del estudio que compone esta Tesis Doctoral, dando cierre a las publicaciones relacionadas con sus perspectivas que forman parte del compendio de esta tesis.

La *publicación VIII* se centra en la perspectiva de los **profesionales** escolares que participan en los procesos educativos del alumno, analizando los resultados de las encuestas realizadas y las percepciones que muestran sobre los TA para obtener conclusiones que aporten una tercera mirada a este estudio. Es un primer acercamiento

que analiza de forma globalizada las diferentes dimensiones que se han tenido en cuenta durante el estudio, destacando: rol, comunicación, funciones, relación, intervención en el proceso de la inclusión. Se han mostrado los análisis más significativos de forma expositiva.

De esta manera, el cómputo de estas ocho publicaciones ofrece una visual pormenorizada de la investigación que se ha realizado, indagando en los diferentes objetivos específicos y dando respuesta a través de los distintos artículos al objetivo principal que perseguía esta Tesis Doctoral.

Esto ha permitido establecer un perfil general de lo que es, en la práctica, el TA presentando las barreras o dificultades en su definición que pueden ayudar a la reconfiguración de esta figura.

Además, se ha demostrado en los resultados de este propio estudio el impacto positivo que genera en el alumnado según han corroborado los participantes.

Este documento, consta de diferentes apartados que unifican todo el estudio. Un Marco Teórico en el que se presentan los antecedentes y la realidad pedagógica de los TA; un apartado metodológico en el que se especifica el proceso a seguir durante esta investigación; los objetivos concretos de investigación, así como las cuestiones que han dado paso a poder generar este estudio; el compendio de las distintas publicaciones con un resumen explicativo de cada una de ellas; las conclusiones del estudio; las limitaciones y fortalezas; y las referencias que completan este documento de Tesis Doctoral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación inclusiva: entre la teoría y la práctica.

Cuando acuñamos el término “educación inclusiva”, nos estamos refiriendo a un derecho fundamental y básico de todo el alumnado. Este principio es defendido a nivel global estableciéndose su definición, bases y acotamientos en distintos decretos y tratados internacionales desde hace décadas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948; UNESCO, 1994).

La perspectiva desde la que se aborda esta idea de inclusión ha ido modificándose a lo largo del tiempo atendiendo siempre al avance paulatino de la mentalidad social y las necesidades contextuales de cada época, lo que hace que se considere un proceso (Mañas et al., 2022; Moriña, 2002).

Actualmente, se mantiene presente la imagen de que el alumnado no puede ser excluido del sistema educativo sin ninguna razón, y que es la escuela quien debe ofrecer las medidas y los recursos necesarios para que esto no suceda (Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008). Es por ello que la Educación inclusiva ha supuesto la implementación de políticas y prácticas proactivas que buscaban dar una respuesta acorde a las necesidades específicas que presenta cada uno de los alumnos de las aulas escolares (Rose & Shevlin, 2019).

De esta manera, se establece que la inclusión se considera un proceso que promueve la participación activa y adaptada a todos los miembros de la comunidad educativa, contemplando sus singularidades con el fin de conseguir la equidad para que cada camino de aprendizaje sea adecuado a las características individualizadas de cada alumno (UNESCO, 2017).

No podemos perder de vista que, aunque se preste especial atención al alumnado que está expuesto a diferentes vulnerabilidades por características personales, diversidad funcional o cuestiones de índole social, la educación inclusiva trata de atender a todos los miembros del alumnado individualmente (UNESCO/GER 2020), representando una ocasión especial para hacer visible los diferentes obstáculos que se tienen que superar y analizar para que el avance, a nivel global, sea posible (Sapon-Shevin, 2013).

De esta manera, la educación inclusiva no presenta beneficios únicamente al alumnado de NEAE, sino que mantiene el foco puesto en todos los miembros de la

comunidad educativa, incluyendo así a las familias en las repercusiones de los procesos inclusivos. (Rueda & Barrio, 2019).

A nivel pedagógico, la Educación inclusiva se ha alzado en gran parte del mundo como un derecho que define las líneas de actuación predominantes tanto en la sociedad como en la escuela (Echeita et al., 2019). Sin embargo, incluir al alumno en un entorno ordinario no es suficiente para lograr su inclusión, sino que se requieren unas acciones específicas para iniciar estos caminos inclusivos (Arnáiz & Escarbajal, 2020).

En España existe una gran trayectoria legislativa en torno a la inclusión educativa, que es un reflejo de gran parte del camino que se ha construido hacia ese paradigma de equidad (García Rubio, 2017).

Debido a estos cambios legislativos y a las nuevas corrientes pedagógicas, en las aulas educativas cada vez está más presente la idea de contribuir y hacer real la inclusión; lo que, a su vez, genera que haya más pluralidad en las mismas (Jiménez & Barron, 2019). Esto conlleva que las técnicas y los recursos se adecuen a cada uno de los miembros del alumnado y que continuamente haya nuevas teorías e investigaciones que busquen dar respuesta a sus necesidades (Azorín, 2017).

Este pensamiento generalizado de inclusión que promueve la sociedad muestra una serie de requisitos en la práctica, ya que conlleva asumir responsabilidades desde diferentes puntos de vistas y afrontar los distintos retos que pueden surgir (Garcés & Zambrano, 2018; Walker et al, 2018).

Es por ello que en ocasiones se puede concebir como un “ideal utópico” (Alvarado-Crespo & Álvarez-Lozano, 2014) o incluso como un discurso vacío sobre cómo debe ser la escuela (Leiva-Olivencia, 2019) debido a la brecha existente entre la teoría pedagógica y la puesta en práctica del proceso. Además, existen diferentes perspectivas de cómo llevar estos caminos inclusivos a la práctica (Messiou, 2016).

No hay unanimidad sobre la proyección inclusiva más especializada que pretende una enseñanza más individualizada y adaptada al alumno con recursos específicos, y aquella que se centra en modificaciones contextuales y ecológicas con el objetivo de favorecer unas mejores experiencias de aprendizaje (Walker & Smith, 2015).

A pesar de los múltiples obstáculos que se pueden encontrar en el día a día de las aulas educativas, la educación inclusiva es una realidad si la observamos desde la

perspectiva de los objetivos claros y tangibles tras los que se persevera y construye la escuela actual.

Se ha demostrado que trabajar con otros iguales favorece el ámbito social, afectivo y académico del alumnado (Carrasco et al., 2018). Se estima que este es uno de los motivos por los que la sociedad, y especialmente las familias, promueven la permanencia del alumnado en las escuelas (Rodríguez del Rincón, 2020).

Asimismo, la educación inclusiva ha logrado avances significativos en la promoción hacia una sociedad más accesible para todos los estudiantes, luchando por adoptar políticas que han generado un marco legislativo que protege los derechos de todas las personas que forman parte de la comunidad escolar, independientemente de sus características personales o sociales (Rodríguez, et al., 2016; Pearpoint & Forest, 1992).

Además, los beneficios que se observan en las escuelas inclusivas, no solo son tenidos en cuenta a nivel individual en cómo afectan a determinados colectivos o personas. También favorecen a la globalidad de la sociedad al fomentar ambientes de respeto, generar vínculos entre personas con características diversas y buscando el enriquecimiento mayoritario y minoritario de todas las personas desde la promoción de la comprensión de la individualidad (Sánchez-Terue & Robles-Bello, 2013).

Uno de los aspectos principales en los procesos de inclusión nace de plantear cuáles son las necesidades específicas de cada contexto propio, analizando las estrategias pedagógicas más funcionales, evaluando los progresos educativos, incorporando medidas organizativas y estructurales y manteniendo la idea de un aprendizaje lúdico, dinámico y adaptado a la vida cotidiana (García- Junco, 2022, De la Torre González & Martín, 2020, Iacobano & Moirano, 2018).

A su vez, esto conlleva la necesidad de una formación específica y muy personalizada (Sánchez- Blanchart et al., 2019; Walker et al., 2021) que sea permanente y se ajuste a cada realidad única. Gran parte de la superación de las barreras radica en funciones relacionadas con los profesionales de los centros escolares, pero no depende de ellos solventarlas (Van Der Steen et al., 2020).

A nivel estructural, supone también una reestructuración del sistema, ya que el éxito de la inclusión educativa se ve favorecido por el apoyo de un profesional especializado que colabore con el docente principal en el aula (Martínez-López, 2021; Negri & Leiva, 2019, Sandoval et al., 2019).

En parte, bajo esta idea se implementa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que busca prestar apoyos específicos dentro del aula ordinaria con el objetivo de que el alumnado participe en dinámicas cooperativas (Folci et al.,2019) con un apoyo externo para la gestión conductual, emocional y cognitiva potenciando dinámicas educativas eficaces (Maggiolini et al., 2021).

Esto supone una transformación integral del sistema que ha de verse reflejada en los centros escolares (García-Molina, 2018, Walker et al., 2018; Yates et al.,2020). En la práctica educativa, esta praxis pedagógica resulta complicada de gestionar en muchos casos por diferentes barreras que aparecen en el día a día.

Por un lado, destaca la excesiva carga de trabajo que tienen los especialistas de atención a la diversidad (Abellán- Rubio, et al.,2021) y, por otro lado, la falta de recursos logísticos de tiempo y espacio de los profesionales. Esto supone movilizar el foco hacia las escuelas como punto de partida para iniciar estos procesos de cambio y a su vez genera una brecha entre la idealización de la educación inclusiva y la realidad de las escuelas. Esta diferenciación, debe ir solventándose poco a poco con el apoyo de normativas y legislaciones que apoyen el cambio. Para ello se deben aportar nuevos recursos técnicos, formativos y personales, siendo el contexto quien dé respuestas a las demandas que se están generando a nivel social (Nilholm & Göransson, 2017)

2.2. Una mirada hacia la Atención a la Diversidad en las escuelas

Una de las primeras acciones para promover un mejor proceso de inclusión implica que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) participen de forma activa en sus entornos regulares (Crisol Moya, 2019; Simón et al., 2019), con el objetivo de promover su permanencia apoyándolos en su desarrollo escolar, social y personal (Ainscow & Messieuou, 2018). Por esta razón, en las aulas de las escuelas ordinarias se observa un aumento constante en la diversidad de los estudiantes (Ria de Leeuw et al., 2020; Casserly & Padden, 2017).

El objetivo pedagógico principal que propulsa la educación inclusiva es que el alumnado con diversidad funcional desempeñe un papel central en el apoyo que reciben (Pérez Esteban & Navarro Gómez, 2022; Pascual-Arias et al., 2022).

Esto supone la toma de medidas y la implantación de recursos para hacer accesible el entorno (Ainscow, 2022) y generar espacios en los que sea el ambiente el que se adecue

a las necesidades de cada alumno o alumna (Echeita et al. 2017) tanto sobre aspectos curriculares, como asistenciales, sociales o personales (Walker et al., 2014).

La concepción de entornos inclusivos, donde se proporciona la atención necesaria a cada estudiante de manera adecuada, se asocia con un impacto positivo significativo en sus habilidades, tanto sociales como académicas (Dagli et al., 2020).

Esta premisa no solo transforma las prácticas educativas, sino que también reverbera en el ambiente escolar, en los contenidos curriculares, en los contextos pedagógicos, en el rol del profesorado y, lo que es fundamental, en la experiencia propia de cada uno de los estudiantes (Fernández- Enguita, 2020).

Sin lugar a dudas, los docentes desempeñan un papel fundamental en la transformación educativa y la manera en que se define y estructura su labor es crucial para lograr el éxito en la innovación (Loja & Quito, 2021; Rojas, 2019).

Por este motivo, el rol de los profesionales de la atención a la diversidad se encuentra en una fase de transición (Gómez Meneses, 2019; Jamba & Hernández, 2021; Sánchez-Gómez et al., 2020), adaptándose a esta nueva realidad en términos de sus responsabilidades, su entorno laboral y su desempeño en la enseñanza práctica, reconfigurando su identidad profesional y sus funciones (Gómez-Zepeda et al., 2017).

Las instituciones educativas cuentan con una diversidad de profesionales que contribuyen de manera equitativa a la educación. En numerosas ocasiones, se toma la decisión de integrar al profesional de atención a la diversidad dentro del entorno educativo ordinario para prestar el apoyo específico en el ambiente natural del alumnado (Wexler et al., 2018).

No obstante, esta elección conlleva una serie de desafíos significativos que deben abordarse con atención y cuidado (Jurwoski & Müller, 2018). Estos retos pueden manifestarse de diversas formas, desde las adaptaciones de recursos y la planificación pedagógica, hasta la promoción de una cultura escolar inclusiva y el fomento de la sensibilización en la comunidad educativa o la participación de las familias y otras instituciones en la comunidad educativa (Ayala de la Peña et al., 2023).

Uno de los efectos más evidentes se refiere a la asignación de recursos (Inostroza & Pavez, 2024)., ya que garantizar un apoyo efectivo a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) puede requerir inversiones adicionales en personal, materiales y capacitación.

Otra cuestión a considerar es la disposición de un espacio adecuado para promover una auténtica interacción y procesos inclusivos efectivos en el aula (Duran et al., 2020). Este aspecto, puede plantear desafíos logísticos y organizativos que requieren una planificación cuidadosa.

Además, la gestión del tiempo emerge como un factor crítico, dado que la planificación colaborativa entre el profesional de atención a la diversidad y los docentes regulares demanda una coordinación precisa y eficiente (Pratt et al., 2017; Shin et al., 2015).

Es importante destacar que la comunicación entre los profesionales involucrados no se debe limitar únicamente a aspectos técnicos. Más bien, debe fomentarse una colaboración activa en la que cada uno asuma su responsabilidad, pero también brinde apoyo mutuo para lograr una completa armonización pedagógica y condiciones de enseñanza plenamente operativas y adecuadas (Obando-Castillo, 2016).

Estos retos o desafíos que encontramos deben ser considerados como oportunidades para superar y mejorar los procesos de inclusión mediante la implementación de diversos aspectos (Härkki et al., 2021). No obstante, en determinadas ocasiones, estas medidas y recursos empleados no están adecuadamente reflejados en la investigación educativa ni en la legislación vigente (Orozco & Moraña., 2019).

Se pueden observar muchos motivos diferentes para explicar por qué la educación inclusiva sigue siendo difícil de conseguir en la práctica, a pesar de sus múltiples beneficios (Agran et al., 2020). Entre ellos, destacan la debilidad de políticas en materia de acoso escolar que encontramos en las escuelas (Falkmer et al., 2015) o los aspectos organizativos y la falta de ajustes en el currículum (Larcombe et al., 2019).

Sin embargo, a pesar de las dificultades que puedan encontrarse, sigue vigente el objetivo de reducir las situaciones de injusticia y desigualdad educativa con la implicación de toda la sociedad (Lozano-Martínez et al., 2021).

En este sentido, los proyectos institucionales y los convenios de colaboración desempeñan un papel muy importante, ya que proporcionan una estructura sólida para implementar de manera efectiva estas propuestas colaborando con recursos que pueden llegar a ser complicados de conseguir sin una planificación y reestructuración mucho más amplia del sistema.

La reflexión constante, la contribución interdisciplinaria y el compromiso con la mejora continua son elementos clave para abordar estos desafíos y avanzar hacia una educación que brinde igualdad de oportunidades a todos los estudiantes.

Superar estas barreras implica un esfuerzo colectivo y un compromiso continuo con la equidad y la justicia educativa, donde la colaboración entre docentes, la revisión de políticas educativas y la promoción de la investigación centrada en la inclusión juegan un papel esencial para alcanzar una educación que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

2.3. El Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha experimentado una evolución significativa en términos de su comprensión y nomenclatura a lo largo del tiempo (Jaramillo et al., 2022).

La historia de su descubrimiento y desarrollo conceptual ofrece un marco para apreciar la complejidad de este trastorno neurobiológico y el concepto subyacente de "espectro".

El autismo como entidad médica se reconoció por primera vez en la década de 1940. El Dr. Leo Kanner describió en 1943 el "Trastorno Autista del Contacto Afectivo" en un grupo de niños que presentaban notables dificultades en la comunicación social y comportamientos repetitivos (Kanner, 1943). Paralelamente, el Dr. Hans Asperger, en Austria, identificó un grupo de niños con características similares, describiendo lo que más tarde se conocería como el "Síndrome de Asperger" (Asperger, 1944; Wing, 1981). Estos hitos iniciales en la identificación del autismo establecieron los cimientos para la investigación posterior.

En décadas siguientes, se comenzaron a identificar y clasificar diversos subtipos de trastornos del desarrollo que han variado su nomenclatura y la forma de atenderlos desde un punto de vista clínico, pedagógico y social.

En los manuales psicológicos DSM- IV (1994) y DSM IV-TR (2000) se recogieron diferentes tipologías dentro de lo que se consideraba Trastorno del Espectro Autista (TEA), como el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado o El Síndrome de Rett. Esta proliferación de términos y categorías dio lugar a la necesidad de una unificación conceptual.

Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista es considerado un trastorno neurobiológico del desarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento cuyo diagnóstico ha experimentado cambios significativos en la última década. Según el DSM-5, la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el TEA engloba una variedad de síntomas y grados de severidad, y su diagnóstico se basa en criterios específicos (APA, 2013).

El DSM-5 establece que el diagnóstico del TEA requiere la presencia de déficits persistentes en dos dominios principales: las dificultades en la comunicación y la interacción social, y patrones repetitivos y restringidos de comportamiento e intereses (APA, 2013). Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana, pero su impacto y la forma de expresarlos varían de una persona a otra.

Actualmente se establecen tres niveles de TEA dependiendo del grado de apoyo externo que necesita para desenvolverse en un contexto, es decir, de la adecuación del contexto que requiere.

De esta manera, esta interpretación del TEA, encaja mucho más con la definición de escuela inclusiva que se persigue conseguir, donde el espacio y los recursos se adaptan al alumnado, en vez de ser el alumnado el que ha de adaptarse. Este cambio refleja la comprensión actual de que el autismo es un espectro, y que, por tanto, no es lineal, ni comparativo, lo que significa que las manifestaciones pueden variar significativamente de un individuo a otro.

El concepto de "espectro" implica que el TEA es una condición heterogénea que afecta a las personas de manera única. Algunos individuos pueden tener dificultades significativas en la comunicación verbal y no verbal, mientras que otros pueden comunicarse de manera fluida, pero presentar desafíos en la interacción social. En ocasiones presenta comportamientos repetitivos, restringidos, estereotipias e hipersensibilidad sensorial, aunque no todas las personas que se engloban en el espectro tienen estas características.

Hay personas sensibles a las luces, pero no a los sonidos, o personas sensibles a los cambios en la rutina, o con fijaciones establecidas (Zuñiga, et al., 2017). Esta variabilidad es un recordatorio de la singularidad de cada persona con TEA.

Las características específicas mencionadas pueden tener un impacto significativo en la participación y el aprendizaje de un estudiante con TEA en el entorno escolar. Por lo

tanto, es crucial contar con estrategias, formación y apoyos adecuados. Esto implica la presencialidad y la personalización de la enseñanza en entornos donde se favorezca la socialización (Simón et al., 2021).

La prevalencia del TEA ha aumentado notablemente en las últimas décadas. Estimaciones actuales sugieren que afecta a aproximadamente 1 de cada 54 niños en los Estados Unidos (CDC, 2020). Este aumento en la prevalencia podría deberse en parte a una mayor conciencia pública y a una mejora en las prácticas de diagnóstico.

La etiología exacta del TEA sigue siendo objeto de investigación, pero se cree que es multifactorial (Celis & Ochoa, 2022), con un componente genético, pero en el que influyen varios factores de riesgo, entre los que destacan factores ambientales, perinatales, psicopatológicos, inmunológicos y neuronales.

El tratamiento o las terapias que se les ofrecen a las personas con TEA se basan en enfoques interdisciplinarios y personalizados que abordan las necesidades individuales del niño (Leyva-Arévalo, et al., 2019).

Las intervenciones tempranas, como la terapia del habla, la terapia ocupacional, la terapia asistida y la terapia conductual, han demostrado ser efectivas en mejorar el funcionamiento y la calidad de vida de los niños con TEA (Wards et al., 2013; López & Bravo, 2022). La inclusión educativa de los niños con TEA es un objetivo fundamental para su desarrollo (Arévalo, 2022).

Las investigaciones respaldan la importancia de entornos educativos inclusivos que promuevan el aprendizaje y la interacción social de los niños con TEA (Renobell, 2023). La colaboración entre educadores, terapeutas y familias desempeña un papel crucial en el éxito de la inclusión (Padilla et al., 2023).

En resumen, el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno complejo que afecta a la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Su diagnóstico y tratamiento requieren un enfoque interdisciplinario y personalizado, y la inclusión educativa se considera un elemento clave en el apoyo a niños con TEA. La investigación continua en este campo es esencial para comprender mejor la etiología del TEA y desarrollar intervenciones más efectivas.

Esta variabilidad en los rasgos y características personales que muestran las personas con TEA puede considerarse como un elemento más a tener en cuenta en su proceso de inclusión.

Además, en las escuelas debe haber una mayor formación e implicación en torno al conocimiento y adecuación del entorno al TEA, no solo por el incremento del alumnado que se encuentra en el espectro y que acude a los centros educativos, sino porque el alumnado que pertenece al espectro autista forma parte de uno de los colectivos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión educativa (Goodal, 2018).

Existen datos específicos sobre aspectos diferenciales que fomentan una mejor adaptación y un mayor desarrollo para los estudiantes con TEA en la práctica educativa (Fortuny & Sanahuja, 2019), destacando: la aplicación de adaptaciones curriculares si se requiere, el uso de recursos específicos para la comunicación y la exposición de la temporalidad, las actividades que incluyan materiales TIC, la organización de tiempos y espacios, y el apoyo físico específico. Todo esto, teniendo en cuenta las características de cada alumno individualmente.

2.4. La atención a la diversidad en Andalucía: Legislación Vigente

La ley principal en la que se fundamenta la práctica educativa en los centros escolares Andaluces es la 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) que, considera durante todo su desarrollo normativo, la atención a la diversidad como un principio fundamental. Especifica que debe darse respuesta a las necesidades del alumnado en todas las etapas de la enseñanza básica, adecuando los procesos de enseñanza/aprendizaje a las características y necesidades de cada alumno individualmente.

El desarrollo normativo con relación a la atención a la diversidad vigente actualmente, y aplicable en nuestra comunidad autónoma, y por tanto en el contexto legislativo donde enfoca este estudio, Málaga, incluye diferentes Reales Decretos, Decretos, Órdenes, Instrucciones y Circulares que permiten promover procesos de inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), dentro de las aulas ordinarias y específicas de nuestra comunidad.

Estos documentos legislativos están orientados a la puesta en práctica de medidas educativas que dan respuestas a esas necesidades, garantizan la escolarización, la permanencia y la dotación de recursos, y, por supuesto, estructuran el desarrollo de la Atención a la Diversidad del alumnado.

Entre todas ellas, se van a destacar dos Órdenes específicas que establecen las medidas generales y específicas que los centros de nuestra comunidad van a tener para atender al alumnado que se encuentra escolarizado en las aulas educativas:

- ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria.

- ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

- ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

Estas órdenes, aportan un conjunto de medidas que pueden ser utilizadas a nivel general en las aulas escolares para dar apoyo a la diversidad del alumnado que lo necesite orientando al desarrollo integral, a la promoción del aprendizaje, y al éxito de todo el alumnado con recursos tanto personales como materiales.

Pueden ser aplicadas a cualquier alumno que lo requiera, tanto en un momento de su desarrollo puntual, como de forma permanente. Estas medidas no son las mismas en las tres etapas educativas, Educación Infantil, Primaria o Secundaria, sino que se distribuyen y establecen en las diferentes órdenes presentadas, de forma diferencial según se estima que el grupo del alumnado lo puede requerir.

Entre estas medidas, destacan: Agrupación de materias en ámbitos, apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora con el objetivo preferente de

reforzar los aprendizajes en caso del alumnado que presente desfase curricular, desdoblamientos de grupos, agrupamientos flexibles, sustitución de la segunda lengua extranjera por un área lingüística transversal, acción tutorial, metodologías didácticas, actuaciones de prevención y control del absentismo, distribución del horario lectivo según las opciones previstas del centro, actuaciones de coordinación en el tránsito del alumnado, programas de refuerzo del aprendizaje y programas de profundización.

Además de estas medidas generales establecidas y disponibles para todo el alumnado, encontramos otras medidas específicas únicamente aplicables para alumnado que presenta NEAE, y en algunos casos NEE, entre los que se encontraría el alumnado con TEA. Por supuesto, el alumnado con NEAE o NEE puede disponer de todas las medidas generales si lo requieren.

Entre ellas, destacan:

- El apoyo dentro del aula por el profesorado especialista en atención a la diversidad, como maestros de Pedagogía Terapéutica o Audición y lenguaje; personal complementario, como maestros de compensatoria; u otro personal, como el profesorado de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas). Excepcionalmente, estos apoyos pueden ser realizados fuera del aula en sesiones de intervención especializada.
- Adaptaciones de acceso al currículum.
- Adaptaciones curriculares significativas, dirigidas solo al alumnado con NEE, donde en la promoción y en la evaluación se toman como referencia elementos que han sido establecidas en ellas. Como novedad en esta orden, estas adaptaciones pueden ser aplicadas en Educación Infantil de segundo ciclo, tomando como referencia el currículum del I ciclo. Estas adaptaciones curriculares en la práctica resultan de vital importancia dentro del contexto escolar de cada alumno para poder adaptar correctamente todos los indicadores que marca la ley dentro de la programación a su aprendizaje individualizado (Castillo & Larreal, 2023; Debonis, 2021; Salazar, 2021). Tampoco se puede olvidar que deben tener un objetivo inclusivo dentro del aula en cuanto a la realización de sus actividades se refieren, respetando el ritmo y el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes (Colorado & Mendoza).

- Programas específicos que elaboran los especialistas de atención a la diversidad.
- Adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con altas Capacidades Intelectuales.
- Atención al alumnado en situación de hospitalización o convalecencia domiciliaria.
- Programas de Refuerzo para alumnado con NEAE
- En el caso de encontrarnos en modalidad tipo C, o tipo D (aula o centro específico) se cuenta con el recurso específico de Adaptación Curricular Individualizada.

2.5. La figura del Asistente de Aula

A pesar de que la legislación vigente dispone de recursos y herramientas que parecen ser óptimas para atender a la diversidad en la práctica educativa, debido en parte a la falta de recursos y apoyos a nivel de centro y a nivel de aula (Lledó Carreres, 2010) y a lo costoso y difícil que puede llegar a ser implementar las políticas de apoyo para esta mejora inclusiva (Echeíta, 2017), estas medidas de atención a la diversidad pueden ser insuficientes para atender a todo el alumnado.

Se entiende que el contexto diverso en el que se encuentra el alumnado con TEA puede requerir, en ocasiones, la implementación de recursos que incrementen la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a los que el alumnado se expone, modificando la toma de recursos, herramientas y decisiones que se otorgan en el aula y siendo la escuela la que ha de transformarse (Casanova, 2011; Martínez et al., 2016; Navarro et al., 2021).

La pedagogía contemporánea pone de manifiesto la importancia de que la educación inclusiva sea de calidad y preste unos recursos adecuados y directos (Fisher & Pleasants, 2012) a las necesidades del alumnado con diversidad funcional.

De esta forma, se establece el foco en el alumnado con TEA, ya que las propias familias de estos estudiantes revelaban que los recursos que tenían las escuelas resultaban insuficientes en tiempo y espacio para atender de forma correcta las necesidades que requerían algunos de sus familiares con TEA.

Resulta relevante destacar que las barreras identificadas para implementar procesos inclusivos pueden ser, paradójicamente, parte integral de la solución a los desafíos que se presentan las personas con TEA.

Esto se debe a que la educación inclusiva ofrece a los estudiantes con TEA la oportunidad de interactuar más con sus compañeros, pero al mismo tiempo plantea un importante desafío en lo que respecta a su participación en interacciones sociales debido a las características presentadas en el propio espectro en cuanto a la teoría de la mente (Mamas et al.; 2021).

En este mismo paradigma, en muchos centros educativos se promueve la idea de una oferta educativa continua, desarrollada desde la individualidad de cada caso (Hebron & Bond, 2017).

La tendencia internacional aboga por incrementar las oportunidades del alumnado con NEE mediante el apoyo de paraprofesionales que intervienen en las escuelas (Gibson et al., 2016) promoviendo que la intervención no sea solo académica, sino que se genera en diferentes áreas personales (Verdugo et al., 2018) y por tanto el sistema requiere profesionales que atiendan todas esas dimensiones (Muñoz y Otondo, 2018).

Esta situación se debe, en parte, a las labores multifacéticas del profesorado (Brock & Carter, 2016), que en ocasiones no alcanzan a cumplir todos sus objetivos y propuestas de trabajo debido a la saturación a la que se enfrentan.

Por ello, se busca comprender y analizar de qué manera los paraprofesionales están dando apoyo a los procesos de inclusión (Ramírez Íñiguez, 2020; Broer et al., 2005) y atendiendo a las necesidades individuales y colectivas del alumnado (Kheroufi-Andriot, 2019) en la adquisición de destrezas, habilidades, y valores socioculturales (Fuentes Gutiérrez et al., 2020).

Hay evidencias de que estos agentes no docentes constituyen unos recursos humanos importantes en la estructuración del personal directo que presta apoyo al alumnado con TEA (Azad et al., 2015).

En la década de 1980 nació una figura de padres ayudantes que acudían a las escuelas para prestar apoyo en las aulas escolares, de la cuál proviene el rol actual de los paraprofesionales que encontramos en los centros educativos hoy en día (Webster y De Boer, 2022).

Por ello, se comprende que este rol siga unido a la familia de alguna manera, ya que es uno de los agentes principales que lucha por el derecho a la inclusión de sus hijos e hijas y porque una base de su presencia en las aulas se estipula con el objetivo de que el alumno pueda llegar a mejorar sus procesos participativos, no solo con vistas a la socialización en la escuela, sino en su vida cotidiana (Meléndez, 2016).

Con la evolución de estos padres ayudantes, y de los paraprofesionales, ha surgido el nuevo perfil recurrente de apoyo en el aula (Romero et al., 2019), conocido coloquialmente como “asistente de aula”, “asistente de clase”, “maestro sombra” (Polo & Leiva, 2021), "auxiliar técnico educativo" (ATE), o “voluntariado educativo”, “maestro integrador” (Debonis, 2018), cada vez más presente en los centros educativos (Biggs et al., 2018; Breyer et al., 2021; Sharma y Salend, 2016; Butt, 2016).

En el ámbito académico, una gran parte de la corriente de estudio actual se centra en el rol y en la intervención de docentes, sin tener tan presente la perspectiva de otros agentes paraprofesionales, como los mencionados asistentes de aula (Hendrix et al., 2018). Este es uno de los motivos por el cual la información disponible sobre este grupo de profesionales no docentes en la investigación educativa es aún limitada.

Además, no existe una formación específica que defina la capacitación del paraprofesional que interviene con el alumno en el aula (Martin & Alborz, 2014). Esto resulta relevante, porque queda demostrado que, dependiendo de la formación y la profesionalización del asistente, se marca la diferencia en el desarrollo del alumnado dentro del aula (Ribeiro de Paulo et al., 2016).

Por este motivo, se incide en la necesidad de una formación adecuada y pertinente, así como de unos materiales adecuados para realizar sus labores (Douglas et al., 2018).

Esta idea, resulta aún más complicada de asumir, puesto que las funciones de estos paraprofesionales se perciben como ambiguas (Reddy et al., 2020) y por tanto no hay unicidad en los requisitos y necesidades que tienen para actuar en las aulas.

Asimismo, a nivel jurídico, financiero y de empleo, la situación de los asistentes de aula es distinta dependiendo del país y, en el caso de España, de cada comunidad autónoma (Breyer et al., 2021; Jardi et al., 2021). La falta de claridad genera un desconocimiento generalizado sobre la existencia misma de la figura del auxiliar o asistente, su naturaleza y su contribución práctica (Angelides et al., 2009) lo que supone mucha controversia a nivel internacional (Kopfer y Boing, 2020).

Esta incertidumbre sobre el TA, no solo surge desde una perspectiva teórica, sino también práctica (Fritzche & Kopfer, 2021), especialmente cuando se observa que su perfil puede llegar a ser similar al de otros agentes educativos ya existentes que sí tienen una normativa y una pedagogía que ampara su actuación (Bairbre et al., 2020).

Es por ello que las funciones varían sobremanera y se distribuyen en distintos hitos: conductuales (Bitterman et al., 2008; Pellecchia et al., 2016) comportamentales (Haakma et al., 2021; McConkey & Abbot, 2011), sociales o de interacción directa entre el alumnado y su entorno (Chiri & Warfield, 2012), relacionales y de compenetración con otros docentes del aula (Chopra & Giangreco, 2019) o funciones cognitivas o académicas que incluso se superponen con las de otros profesionales educativos (Downing et al., 2000; Giangreco et al., 2001; Riggs & Muller, 2001).

Se observa un aspecto coincidente entre los diferentes estudios que se han realizado en torno a la figura, y es la consistencia de su perfil “colaborador”, tanto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como entre el contexto escolar y familiar, y, especialmente, con el profesorado, llevando a cabo diferentes roles y lidiando con responsabilidades que resultan muy complejas desde una perspectiva práctica (Jardi et al., 2021).

Además, se denota la existencia de una unificación de criterios en la importancia que tiene la delimitación de las actuaciones y el establecimiento de puntos en común con el profesorado responsable para que haya acuerdos productivos que repercutan en el alumnado (Brock & Carter, 2016) y que pretendan una mejora de las experiencias inclusivas (Walker & Snell, 2016).

Las decisiones sobre la incorporación de los TA en el entorno educativo y sobre cómo se gestionan dependen de muchos factores, tanto políticos, como históricos, vocacionales, pedagógicos y educacionales (Giangreco & Doyle, 2007).

En cuanto al acceso a estos puestos voluntarios, en España, algunos son seleccionados por las familias, quienes a su vez plantean ciertas expectativas y demandas en relación a estos profesionales (Morales-Mayer et al., 2019), mientras que otros son escogidos por las asociaciones federadas o incluso entrevistados por los propios centros escolares, sin llegar a encontrar un consenso.

Sin embargo, en otros países, la figura del auxiliar de aula posee un rol más profesionalizado debido a un proceso de transición más prolongado, como ilustra el

ejemplo de Francia, donde son conocidos como "Auxiliares de Vida Escolar" (AVS), (Picchio, 2017). Este colectivo, conocido como "acompañantes," desempeña un papel crucial en el contexto inclusivo, contribuyendo al desarrollo cognitivo, comportamental, emocional y social de los estudiantes (Rosseau et al., 2017).

Los especialistas en atención a la diversidad, a menudo, experimentan una mezcla de sentimientos en relación con sus responsabilidades en el aula, especialmente cuando están recién egresados y están viviendo sus primeras experiencias profesionales (Jurwosk & Müller, 2018) y acaban estando subordinados a los docentes principales del aula (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2018).

En muchas ocasiones, con estos paraprofesionales, ocurre igual y actúan en un papel de apoyo al docente principal. Desde este prisma, se destaca la importancia de definir claramente los roles en el aula cuando trabajan en conjunto dos profesionales con diferentes funciones (Carty & Farrell ,2018; Scrugg & Mastropieri, 2017). Esta coordinación bien establecida entre profesionales conduce a una mayor eficacia y éxito en el trabajo (Pancsofar & Petroff, 2016).

Además, la mayoría de las investigaciones que se han realizado en otros contextos educativos fuera de nuestro país concluyen, al analizar las funciones y responsabilidades de los TA, que hay un patrón muy centrado en la función de "instruir", el cual consume mucho tiempo a los TA durante la jornada laboral (Walker et al, 2020).

Una de las principales limitaciones del conocimiento sobre los TA viene precedida de que sus funciones y roles específicos suelen ser definidos en colaboración con el docente del aula, lo que da lugar a una variedad de experiencias y una considerable flexibilidad (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016).

En este contexto, se resalta la importancia de la colaboración efectiva entre los profesionales para llevar a cabo un trabajo eficaz (Booth & Ainscow, 2015). Existen muchas evidencias positivas de los resultados que se obtienen al programar y conseguir una colaboración adecuada entre dos profesionales dentro de un aula (Johnson & King-Sears, 2020; Pla-Campas et al., 2022; Silva da Luz et al., 2016; Strogilos & Avramidis., 2016).

Por ello, se hace incuestionable la necesidad de una participación estrecha por parte del asistente de aula con los miembros de la comunidad educativa intentando garantizar

que el trabajo de estos profesionales sea eficiente y contribuya a la inclusión en el aula (Verger et al., 2020).

Sin embargo, esta compenetración no siempre resulta efectiva, encontrando estudios de carácter internacional en el que se visibilizan certezas de asistentes que inciden en que sus labores están mal planificadas y gestionadas, a nivel de las propias organizaciones educativas (Symes & Humphrey, 2011; Takala, 2007).

Quizás desde esta perspectiva se comprende mejor el papel del auxiliar de vida escolar (o asistente de aula) como un recurso adicional en el aula, al igual que el docente principal, influyendo en la dinámica general de los procesos educativos (Gómez-Zepeda et al., 2017) que, además, cada vez tiene más presente en los centros educativos (Moriña, et al.,2020).

2.6. La Figura del Asistente de Aula en el Contexto Andaluz

En la comunidad autónoma de Andalucía, España, los asistentes de aula han adquirido notoriedad bajo la denominación de "maestros sombras" (MS). Este término se originó a partir de un proyecto que introdujo este voluntariado educativo, y también está estandarizado en algunos países hispanohablantes de América del Sur (Elizalde et al.,2023).

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)

Es por ello, que las diferentes administraciones establecen diversas formas de atender a la diversidad. En el marco andaluz, esta figura se configura como un 'paraprofesional' cuya inclusión en el entorno educativo se materializa mediante un programa de voluntariado debidamente autorizado por un Convenio de colaboración entre la Conserjería de Educación y la Federación de Autismo Andalucía en el año 2018. Aun así, este perfil se considera una figura inacabada, confusa y desorganizada (Giangreco, 2021) debido que no establece principios de actuación comunes.

A pesar de que no exista ese consenso, este acuerdo permite que determinadas asociaciones federadas brinden apoyo en los centros escolares al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que lo requiera a través de la provisión de recursos específicos, siendo el asistente de aula uno de los recursos fundamentales que se incorporan a través de las asociaciones. Los candidatos actúan como voluntarios especializados en el conocimiento del TEA y en las estrategias de apoyo educativo.

Dada la naturaleza del voluntariado en cuestión, la definición precisa de las funciones propias de este paraprofesional y la configuración de sus relaciones con el entorno escolar, las familias y el propio alumno representan un desafío de considerable complejidad.

El panorama se caracteriza por una diversidad de experiencias, lo cual se atribuye en gran medida a la carencia de una legislación uniforme que establezca directrices claras, así como a la ausencia de un marco pedagógico sólido que delimite de forma precisa las atribuciones de un asistente de aula en este contexto particular.

En consecuencia, esto puede dar lugar en ocasiones a situaciones donde las responsabilidades de los asistentes de aula pueden superponerse con las de los profesionales educativos de las instituciones escolares, especialmente con los PT, PTIS y tutores o maestros de área. Actualmente, se entiende la figura de asistente de aula 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 & De Boer, 2022, p. 7)

Este escenario, en el que se observa una falta de limitación en la definición del rol del TA, genera como consecuencia conflictos de ideas entre corrientes pedagógicas en la investigación (Gibson et al., 2016).

Por un lado, se encuentran los profesionales que abogan por la presencia y la regulación de los asistentes de aula en el entorno escolar, sustentando su postura en el fortalecimiento de la inclusión del alumnado, la promoción de su permanencia en el aula

y el fomento de su autonomía, al dotarlos de herramientas necesarias para su desarrollo integral.

En contrapartida, se encuentran aquellos que argumentan que la intervención directa de los asistentes de aula puede inducir una dependencia en el alumno, lo cual, paradójicamente, contraviene los objetivos de inclusión educativa.

El rol de la familia es muy significativo en el desarrollo psicoafectivo del alumnado (Amaya-López, 2020), siendo de especial relevancia la relación entre la familia y la escuela en el desarrollo evolutivo y escolar del alumnado (Aguar, et al 2020; Pereira-Silva et al., 2018; Vázquez- Soto et al., 2020).

En la práctica, la realidad es que cada vez más familias y centros educativos exigen activamente la presencia de este servicio voluntario en sus aulas, sustentando su solicitud en la convicción de que constituye un recurso necesario por una serie de razones imperativas.

Entre estas cuestiones, destacan la mejora en la interacción con los docentes, la asistencia continua a nivel de cuidados asistenciales, la facilitación de la comunicación entre el alumnado y sus compañeros, y la tranquilidad que proporciona a las familias al saber que sus hijos están siendo atendidos de forma continua e individual por una persona de referencia.

Actualmente, no hay un consenso entre qué hace y cómo hace realmente su función un TA, ya que se ha comprobado que en el aula asumen funciones de planificación, atención directa, actividades y colaboración escolar (Zhao et al., 2021; Takala, 2007) dependiendo de distintos factores, como la relación que establezca con el centro educativo y la perspectiva que se interprete sobre ellos en el mismo (Martínez, 2021; Toullec-Théry y Moreau, 2020, Bedoin & Janner-Raimondi, 2016).

Por este motivo en el que se observa la gran influencia contextual para su desempeño, se entiende que es crucial potenciar una colaboración fluida entre los agentes y los TA para que las intervenciones que realicen tengan éxito (Östlund et al., 2021).

Por ello, su vinculación no es siempre en exclusiva con el centro escolar, sino que se extiende a todos los contextos que intervienen en la vida del alumnado, fomentando una coordinación eficiente (Martínez, 2018).

Además, la disponibilidad de los asistentes de aula, en conjunto con actitudes docentes y de los compañeros de clase, han sido señalados como factores que son

influyentes en la operatividad de los principios de la educación inclusiva (Giangreco & Michael, 2010, Lindsay et al., 2013).

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con la naturaleza de los datos, en este estudio se ha seguido una metodología de corte Mixta. Una parte fundamental de la investigación se establece en un paradigma interpretativo con carácter inductivo desde una perspectiva cualitativa. Esto se debe a que el objetivo parte de conocer en profundidad las experiencias individuales de cada TA y de cada familia, dándole voces a sus realidades específicas y comprendiendo las circunstancias que rodean cada caso, con el fin de establecer relaciones entre las distintas vivencias individuales y poder esclarecer conclusiones en torno a la identidad pedagógica del TA como colectivo.

Las distintas variables del estudio, entre la que destacan el rol, el perfil, las funciones, las prácticas y las relaciones de los TA, han podido deducirse a través del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes participantes. Todo ello ha permitido la profundización en algunas variables del estudio, reconocidas en las valoraciones y evidencias de los distintos agentes con el fin de poder estudiar la construcción pedagógica y el perfil profesional del TA en la atención educativa del alumnado con TEA para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

Este núcleo central del estudio se ve complementado con las percepciones que distintos agentes escolares y educativos muestran sobre el colectivo de los TA como grupo heterogéneo. Esta parte se fundamenta en un paradigma de investigación positivista desde una perspectiva de estudio cuantitativa.

3.1. Metodología del Estudio Cualitativo

A continuación, se presenta el desglose de la metodología utilizada durante gran parte del estudio, de corte cualitativo (Creswell, 2013) desde una perspectiva interpretativa, holística y con carácter inductivo (Bodgan & Biklen, 1982; Taylor & Bodgan, 2010).

3.1.1 Participantes

La selección de los participantes se hizo mediante la “Técnica de Bola de Nieve” (Cohen et al., 2000), redes sociales, asociaciones y diversos anuncios que invitaban a participar en la investigación.

Finalmente, se consiguió reunir a 25 TA de la provincia de Málaga, 17 familias de alumnado con TEA que recibían atención por parte de TA en centros escolares educativos de Málaga.

3.1.1.1. Perfil de los TA participantes

La selección de los TA participantes se hizo a través de los siguientes criterios unificados:

- 1) TA que pudieran acreditar su experiencia, bien a través del centro educativo, de la familia o de certificados de la asociación.
- 2) Diversidad en la tipología de centro en el que prestan sus servicios.
- 3) Variedad en la modalidad de escolarización en la que intervienen con el alumnado.
- 4) Pluralidad en los estudios anteriores al puesto de TA que ejercen.
- 5) Variación en la asociación de la que proceden.
- 6) Disponibilidad en la participación y el tiempo para participar.

El perfil de los asistentes seleccionados se caracteriza por haber ejercido como TA en los últimos 5 años, de alumnado con TEA.

Se encontró una prevalencia en el género femenino: 22 mujeres (88%) y 3 hombres (12%). La diversidad de las asociaciones de las que proceden es bastante amplia, teniendo un total de 5 asociaciones distintas de procedencia. A continuación, se muestra una tabla en la que se recoge la distribución de participantes según la titulación de estudios:

Tabla 1.

Distribución de participantes por titulación

Titulación	Frecuencia	%
Educación Social	1	4
Maestro generalista	4	16
Maestro de PT	9	36
Maestro de AL	2	8
Psicología	3	12
Logopedia	2	8
Pedagogía	2	8
En Formación	2	8

3.1.1.1. Perfil de los Familiares de alumnado con TEA participantes

Los participantes que participaron en esta parte del estudio fueron seleccionados acorde a diferentes criterios, con el objetivo de promover que hubiera experiencias distintas y puntos de vistas variados que favorecieran al análisis de los puntos en común y los puntos propuestos a debate.

- 1) Familiares de personas que hubieran recibido atención de un asistente de aula.
- 2) Diversidad en la tipología de centro al que acuden sus familiares.
- 3) Variabilidad en la modalidad de escolarización de sus familiares.
- 4) Variación en las asociaciones de las que proceden los asistentes de aula que han acompañado a sus familiares.
- 5) Disponibilidad y tiempo para participar en la investigación.

El perfil de los entrevistados se caracteriza por haber recibido el apoyo de un asistente de aula en los últimos 5 años. Había una notable prevalencia en el género femenino: 1 hombre (6%) y 16 mujeres (94%). Se observa una gran diversidad entre las asociaciones de procedencia, con un total de 6 asociaciones distintas, contando que algunos participantes han estado en diferentes asociaciones dependiendo del momento.

Tabla 2

Porcentaje de participación de los participantes en el estudio según algunos criterios de selección

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

3.1.2. Instrumento y procedimiento del estudio cualitativo

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a lo largo de la investigación están basadas en un guion de ejes temáticos que sirve de orientación durante el desarrollo del proceso científico.

A continuación, se expone la categorización de las temáticas principales abordadas y ejemplos de algunas preguntas en las que se enfocaron cada una de las cuestiones que se analizaron con los TA y con los familiares del alumnado con TEA.

Tabla 3

Guion de las entrevistas semiestructuradas realizadas a TA

Categorías	Dimensiones
Concepción	¿Cuál es tu rutina de trabajo en el centro escolar?
Formación	¿Has recibido algún tipo de formación específica para actuar como TA?
Experiencia	¿Intervienes en otros aspectos en la asociación?
Metodología de intervención	¿Cómo estableces la metodología a seguir en el aula?
Comunicación	¿Cómo te comunicas con los distintos agentes que intervienen con el alumno al que acompañas?
Relación	¿Cómo te relacionas con el resto de alumnado del centro?

Tabla 4

Guion de las entrevistas semiestructuradas realizadas a familiares

Categorías	Dimensiones
Funciones	¿Cuál consideras qué es la función principal de un TA en lo que respecta a acompañar a tu familiar con TEA?
Rol	¿Cómo definirías el papel del asistente de aula considerando su intervención en los procesos inclusivos?
Imagen	¿Corresponde las expectativas que tenías sobre su función con lo que realmente hace en la práctica?

Identidad	¿Qué características diferenciales encuentras entre las funciones de un TA y otros agentes educativos?
Comunicación	¿Cómo estableces los tiempos de comunicación con un TA?
Relación	¿Cómo crees que se relaciona el TA con otros agentes educativos del centro escolar?

Las entrevistas han sido realizadas en formato individual cara a cara. Debido a la pandemia generada por la cepa de Covid-19, en algunas se han empleado herramientas virtuales como *Zoom*, *Whatsapp* o *Meet* para realizarlas.

Han sido concertadas con los participantes teniendo en cuenta cuál era su disponibilidad, sus preferencias de realización y su tiempo. La duración media de cada entrevista ha sido de 40 minutos.

En total se han transcrito unas 15 horas de entrevistas a TA, y unas 12 horas de entrevistas a Familiares. Tras realizar la transcripción, se han devuelto a los participantes para su validación, pudiendo realizar los cambios que consideraran oportunos, antes de formar parte de la muestra final de datos.

3.1.3. Análisis de los datos cualitativos

Los datos cualitativos empezaron a analizarse cuando todas las entrevistas estaban transcritas, comenzando un proceso de categorización emergente a través de un sistema de dimensiones, categorías, subcategorías, y códigos inductivos que ha facilitado la comprensión de la información generada (Glasser & Strauss, 1999; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1998; Tojar, 2006).

A continuación, se muestra la tabla de Dimensiones y Categorías que se obtuvo tras el análisis de todos los datos cualitativos que se han tomado en cuenta en esta investigación.

Tabla 5

Dimensiones y categorías emergentes durante este estudio

Dimensión	Categorías	Códigos
Concepción	Funciones	Fn

	Rol	RI
	Identidad	Id
	Imagen	Im
Formación	Perfil	Pr
	Formación específica	F.E.
	Formación general	F.G
	Voluntariado	Vol.
Experiencia	Asociaciones	As.
	Apoyo escolar	A.E.
	Recursos didácticos	RRDD
	Tiempos y espacios	TyE
Metodología	Acciones y actividades	A.A
	Pautas e ideas	Pel
	Acompañamiento	A.
	Comunicación familiar	
Comunicación	Comunicación con profesorado	ComFam ComProf
	Comunicación con agentes externos	Comex
Relación	Relación con la familia	RelFam
	Relación con el profesorado	RelProf
	Relación con los agentes externos	Relex

Se utilizó una técnica de contenido axiológico para que el proceso fuera lo más objetivo posible (Krippendorff, 2002), manteniendo los principios de exclusión mutua, objetividad, pertinencia, fidelidad y coherencia, (Bardin, 1986).

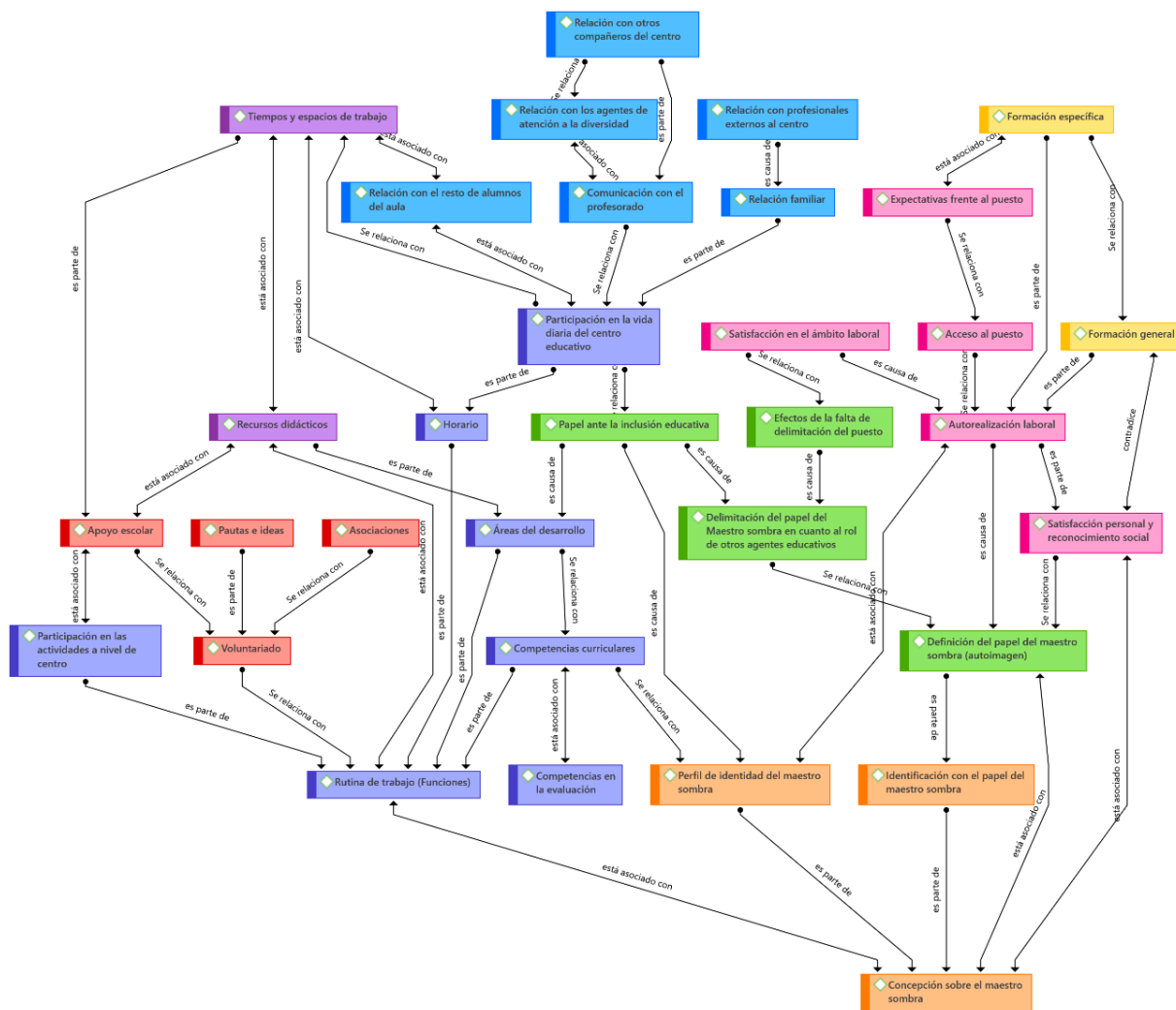
Se incorporaron los datos al programa informático Atlas.ti 9 con el objetivo de poder manejar de forma más eficiente el gran volumen de datos, para realizar minuciosa y exhaustivamente el análisis pertinente.

Esto ha garantizado un mayor rigor y ha permitido que todos los investigadores del estudio participaran simultáneamente en esta parte del trabajo. De esta forma, se

promueve un mayor criterio de transparencia y una mayor precisión en el procesamiento de la información.

Imagen 1.

Árbol de conexión entre las diferentes categorías principales emergentes del análisis de los datos



Para proteger los derechos y la integridad de todos los entrevistados, se ha informado debidamente del carácter voluntario de la colaboración, así como del respeto, la confidencialidad y la privacidad de los datos, usando en todo momento palabras abreviadas y pseudónimos durante el estudio, evitando la identificación de los implicados y teniendo en cuenta los criterios éticos que se recogieron en la convención de Helsinki (WMA, 2009), asegurando la privacidad y confidencialidad de los participantes en el estudio.

3.2. Metodología del Estudio Cuantitativo

3.2.1. Participantes

3.2.1.1. Perfil de los agentes escolares participantes

Con el objetivo de poder acceder a las metas propuestas en esta investigación, se diseñó un cuestionario de elaboración propia en el que han participado 198 profesionales de centros educativos de la provincia de Málaga.

La edad media de los participantes era de 41,3 años (E.E=0,866) con una mediana de 42 años y una desviación típica de 12.0 años.

El 80,2% de los encuestados eran mujeres, frente a un 19,8% que eran hombres.

Especialmente para este estudio se recogió información por parte de docentes de educación infantil, primaria y secundaria de diversas áreas, de orientadores educativos y de especialistas en atención a la diversidad.

Tabla 6

Frecuencias según el ámbito de trabajo de los profesionales encuestados

Dedicación	Frecuencia	%
Docentes de E. Primaria	50	25,3%
Orientadores y atención a la Diversidad	84	42,4%
Docentes de E. Infantil	28	14,1%
Docentes de E. Secundaria	36	18,2%

Durante la participación en el estudio, se ha tenido en cuenta cuál era la relación directa que unía a estos profesionales educativos con los asistentes de aula, atendiendo a esta cuestión para el posterior análisis.

El 17,7% de los encuestados no han trabajado directamente con estos paraprofesionales, pero sí han oído hablar de ellos y de cuáles son sus funciones a nivel teórico.

El 11,1% han conocido esta figura por cuestiones externas a su puesto laboral.

El 30,3% ha tenido en su clase a alumnado con TEA que tiene o tenía este recurso.

El 39,4% ha tenido en el centro escolar donde ejercen como docentes u orientadores un TA, pero no ha coincidido directamente con ellos dentro del aula.

Tabla 7

Frecuencias según la forma en la que han conocido la figura del TA.

Conozco	Frecuencia	%
1	35	17,7%
2	22	11,1%
3	60	30,3%
4	78	39,4%
5	3	1,5%

También se ha tenido en cuenta la tipología de centro en el que ejercen su labor educativa, perteneciendo un 53,0% a un centro con carácter concertado, frente a un 41,9% que ejerce en un centro público, y un 5,1% que trabajan en centros privados.

3.2.2. Instrumento y procedimiento del estudio cuantitativo

Para la elección final del instrumento, tras la realización de varios borradores, cuidando la redacción, el formato y buscando generar un mayor entendimiento, se optó por la formación de un cuestionario como escala Likert, donde las respuestas van de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), incluyendo la opción 6 (no sé/no me lo he planteado) para controlar a aquellas personas que no contaban con los conocimientos o no estaban en la situación de dar ninguna respuesta concreta (Matas-Terrón, 2018).

El instrumento contaba con 32 items, estructurados en 4 dimensiones: rol, funciones, relación, formación e identidad. Tras obtener el cuestionario definitivo ya validado, se realizó la recogida de datos y el posterior análisis de la información mediante el apoyo en software Jamovi (versión 2.3) y en el software CRAN (versión 4.1).

Cumpliendo con los principios éticos establecidos en la declaración de Helsinki (WMA,2013), se informó en todo momento a los participantes de la voluntariedad de su participación, aplicando un proceso de bola de nieve y explicando la implicación del tratamiento de sus datos al participar en este estudio. Se transmitió el objetivo de la investigación y se administró en una primera fase de captación a los participantes, la escala en papel.

Tras la recogida de datos y su procesamiento, se concluyó que era óptimo reducir el número de ítems para mejorar la operativa de la información, se calculó las puntuaciones de cada una de esas nuevas variables, y se testeó las diferencias posibles en función del sexo de los implicados.

Finalmente, se generó un modelo formal que establece una relación causal entre una variable dependiente (considerar al asistente de aula como un docente más del centro) y el resto de variables.

El último paso a seguir fue analizar si los factores implicados son condiciones necesarias, aunque no las únicas, para que los agentes educativos valoren al TA como un docente más del centro escolar.

3.2.3. Análisis de los datos cuantitativos

Según la regla empírica que propone tener de 5 a 10 observaciones por variable, y un mínimo de 100 observaciones en total (Mundfrom, Shaw, & Ke, 2005; Winter, Dodou, & Wieringa, 2009), se consideró que la muestra era suficiente para realizar el análisis de los datos. Se aplicó a los resultados iniciales un análisis de componentes principales (ACP) para reducir los ítems a un número más manejables, intentando mantener en todo momento la varianza inicial de los datos (Jolliffe & Cadima, 2016).

Posteriormente, sobre esos componentes, se aplicó otro ACP de segundo orden, reduciendo aún más el número de variables.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de los componentes y los coeficientes de correlación de Pearson. Se llevaron a cabo diferentes pruebas de hipótesis para ver si el sexo era un factor determinante en la toma de decisiones.

En última instancia, se puso a prueba la hipótesis de la correlación causal entre la variable dependiente y el resto de variables, realizando un análisis de regresión lineal múltiple. Para ello se verificaron los supuestos de la regresión lineal múltiple teniendo en

cuenta la linealidad, la independencia de los errores, la homocedasticidad, la normalidad de errores y la ausencia de multicolinealidad antes de interpretar ningún resultado.

También se aseguró que no hubiera valores de Varianza de la Inflación del Factor (VIF) superiores a 10 y una tolerancia menor a 0.1. Además, se verificó que los valores de Durbin-Watson estaban en el rango de 1 a 3.

Para la evaluación y selección del modelo de regresión lineal, se considerarán los indicadores R , R^2 , R^2 ajustados, el error estándar de la estimación (RMSE), el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiano (BIC) y la significación estadística del estadístico F .

En cuanto al análisis de las condiciones necesarias, pero no suficientes, se aplicó la técnica conocida como Análisis de Condiciones Necesarias (NCA, por sus siglas en inglés).

Este enfoque analítico se utiliza para identificar las condiciones que son necesarias, pero no suficientes para lograr un resultado específico en un conjunto de datos determinado.

Cuando una condición es necesaria para un resultado, su ausencia impedirá que dicho resultado ocurra. Sin embargo, su presencia no garantiza que el resultado se produzca, ya que podrían existir otras condiciones que también deban cumplirse.

Esta lógica se diferencia de otros métodos como la regresión lineal, donde una sola condición puede ser suficiente para generar un resultado, independientemente de las demás condiciones.

El proceso de análisis NCA consta de tres etapas:

- 1) Establecimiento de hipótesis en términos de necesidad, donde se determina si la presencia o ausencia de una variable independiente es un requisito para la presencia o ausencia de la variable dependiente.
- 2) Cálculo del tamaño del efecto, utilizando el procedimiento CE_FDHD (Sharma et al., 2022). La interpretación se basa en los criterios de Dul (2016), quien categoriza los efectos como insignificantes (menos de 0.1), medianos (entre 0.1 y 0.3), grandes (entre 0.3 y 0.5) o muy grandes (más de 0.5).

- 3) Determinación de la significación estadística de los tamaños de efecto a través de un procedimiento de bootstrapping.

Todos los análisis se realizaron a cabo utilizando el software R (R Core Team, 2021). Para las pruebas de decisión, se mantuvo un nivel de significación estadística constante de 0.01 o inferior (NC=99%).

Tabla 8.

Instrumento utilizado durante el estudio cuantitativo para recabar información sobre la perspectiva de los profesionales sobre los TA.

	Items	1	2	3	4	5	6
1	Considero que adecuado que el TA intervenga en las aulas escolares						
2	Considero adecuado el horario en el que el TA permanece en los centros escolares (15h/semanales						
3	Considero adecuado que el TA intervenga en los procesos de desarrollo a nivel curricular						
4	Considero adecuado que el TA intervenga en la realización de los exámenes o pruebas a las que se va a enfrentar el alumnado al que acompaña.						
5	Considero adecuado que el TA participe en las actividades a nivel de centro (día de la paz, excursiones, etc.)						
6	Considero adecuado que el TA participe en los procesos destinados a la mejora de las áreas del desarrollo (social, afectiva, motórica, lingüística y cognitiva)						
7	Opino que el TA tiene un rol asistencial (como el monitor de E.E o PTIS)						
8	Opino que el TA es un acompañante para el alumno						
9	Opino que el TA es un docente más dentro del centro educativo						
10	Opino que la figura del TA es un apoyo para la integración o, en su caso, la inclusión educativa						
11	Opino que la figura del TA genera dependencia al alumnado						
12	Opino que el TA tiene un papel muy parecido al de un						

	maestro de atención a la diversidad (PT o AL)
13	Creo que la figura de TA está bien reconocida a nivel social como colectivo laboral
14	Creo que a los TA se le facilitan las mismas herramientas comunicativas que a los maestros (grupos de whatsapp de profesores, familias, plataformas escolares, etc.)
15	Creo que el TA, en algunos casos, es necesario dentro del aula escolar
16	A mi parecer, los TA acceden de forma adecuada a su puesto de “trabajo”
17	A mi parecer el TA es una figura de referencia para el alumnado al que acompañan
18	Coincido con que, los TA tienen una formación adecuada para atender al alumnado
19	A mi parecer, las asociaciones cumplen con su labor de informar en los centros sobre las funciones que debe realizar el TA
20	Creo que los TA que he conocido demostraban soltura y experiencia en su desarrollo práctico
21	Opino que las asociaciones se ocupan de la formación inicial de los TA
22	Opino que las asociaciones se ocupan de la formación continua de los TA
23	Creo que la escuela facilita herramientas para la formación continua del TA al igual que hace con otros agentes educativos
24	Desde mi punto de vista el TA utiliza en su trabajo diario recursos didácticos que son facilitados por el centro escolar
25	Desde mi punto de vista el TA tiene libre acceso a todos los espacios del centro (recreo, sala de profesores, etc.)
26	Desde mi perspectiva el centro facilita la comunicación del TA con el equipo docente que atiende a su alumnado
27	Desde mi perspectiva las familias consideran al TA como un profesional más del centro escolar

28	Desde mi perspectiva el alumnado del aula y del centro considera al TA como un profesor más
29	Según mi experiencia, los TA han acudido a los eventos organizados por los profesionales del centro (comidas escolares, fines de curso, etc.)
30	Creo que el TA es un especialista de atención a la diversidad
31	Creo que el TA es un profesional del Equipo de Orientación Educativa

4. OBJETIVOS

4.1. General

El objetivo general de esta tesis ha sido conocer y comprender la construcción de la identidad pedagógica y el perfil profesional de los “asistentes de aula” en la provincia de Málaga, observando cómo interviene e impacta en los procesos inclusivos del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la perspectiva de diferentes implicados.

Para la consecución del objetivo general, se plantean diferentes objetivos específicos que apoyen y faciliten la disposición del estudio.

4.2. Específicos

- Conocer cuáles son las funciones que desarrolla el TA en relación con el alumnado al que acompañan.
- Identificar las diferentes pautas didácticas y metodológicas que desarrolla el TA en la atención a la diversidad.
- Indagar en la imagen que tiene la comunidad educativa sobre el TA.
- Analizar las relaciones educativas entre el TA y el resto de agentes educativos y la familia.
- Comprender cómo se establece la comunicación entre el profesorado y el TA, especialmente con el especialista de atención a la diversidad (Maestro de PT).
- Comprender cómo se establece la comunicación con la familia del alumnado al que atiende.
- Explorar la situación legal de la realidad de los TA en el contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Conocer la formación inicial y permanente que posee un TA.
- Reconocer la existencia de diferencias y convergencias en el desarrollo de la labor diaria de un TA en centros educativos públicos, privados y/o concertados.
- Identificar las diferencias entre el perfil del TA y el de otros agentes escolares que intervienen directamente con el alumnado.
- Obtener una visión global del perfil profesional del TA en el contexto de la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Estos objetivos específicos se estipulan y agrupan en tres cuestiones de investigación principales que organizan el foco de esta investigación:

- 1.) ¿Cómo se define el papel del TA en el contexto escolar?
- 2.) ¿Cuáles son las funciones que desempeña en la escuela y cómo se configura su rol en la atención educativa al alumnado con TEA?
- 3.) ¿Qué aporta a la creación de procesos inclusivos y de mejora de la calidad en la atención a la diversidad en las aulas?

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente Tesis Doctoral, así como su discusión correspondiente, se presentan a través de los artículos y capítulos de libros publicados que a continuación se compendian.

I

**Una figura emergente como recurso educativo en los procesos de inclusión:
Análisis y voces de las familias y “Maestros Sombra”**

Polo Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J. & Matas-Terrón, A.

**Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las ciencias
Sociales, 2022**

P. Góngora, I. Mercader Rubio, J.J. Carrión Martínez, J.M Aguilar Parra, R. López
Liria, N. Navarro Gómez, N. Gutiérrez Ángel & M.D. Pérez (coord.)

Octaedro

II

**Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro
Autista: un estudio preliminar de asistentes personales**

Polo Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J. & Sandoval-Mena, M.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

2023; 26 (12): 179-197

<https://doi.org/10.6018/reifop.553511>

III

Funciones y perfil de asistentes de aula (maestros sombra) en la atención a la diversidad y la construcción de una escuela inclusiva.

Polo Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J.

Organización Educativa para Todas las Personas, 2021

L.O. Jiménez, J.A. Torres, J.J. Carrión, S. Fernández, M.A. & E. Pérez (coord.)

Wolter Kluwer

IV

Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA)

Polo Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J. & Matas-Terrón, A.

Revista Educativa HEKADEMOS

2022; 32: 52-61

<https://www.hekademoss.com/index.php/hekademoss/article/view/62>

V

Asistencia personal de aula como recurso de atención a la diversidad: una estrategia pedagógica para una escuela inclusiva desde la perspectiva de las familias

Polo Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J. & Matas-Terrón

Responsabilidad Social para la inclusión, 2022

D. Padilla-Góngora, J.J. Carrión-Martínez, I. Mercader-Rubio, R. López-Liria, J.M. Aguilar- Parra, M.D. Pérez, N. Navarro Gómez & N. Gutiérrez Ángel (ed.)

Dykinson

VI

Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula.

Polo Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J. & Matas-Terrón, A.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

2023; 16 (1): 85-98

<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.005>

VII

Percepciones de familiares y maestros sombra (asistentes de aula) sobre los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA

Polo Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J. & Parody-García, L.M.

Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social, 2023

D. Cobos-Sanchiz, E. López- Meneses, A. Jaén Martínez, A. Hilario Martín-Padilla & L. Molina-García (ed.)

Dykinson

VIII

La asistencia personal de aula como herramienta didáctica para la atención a la diversidad del alumnado con TEA desde un enfoque inclusivo

Polo Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J.; Parody-García, L.M. & Matas-Terrón, A.

Perspectivas interdisciplinarias para la promoción de la investigación y la innovación en el ámbito educativo, 2023

P. Canto-Herrera, J.M. Trujillo-Torres, J.A. Martínez-Domingo & M. Ramos-Navas-Parejo (ed.)

Dykinson

6. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DEL ESTUDIO

Como cualquier estudio de investigación, la realización de esta Tesis Doctoral conlleva, como prueba de la honestidad investigadora de las personas que la han firmado, unas limitaciones concretas que se exponen de forma clara y concisa a continuación:

- i) Imposibilidad de realizar en formato presencial algunas de las entrevistas realizadas durante la fase de recogida de información, debido a encontrarnos en una Pandemia. Aun así, se utilizaron los medios técnicos necesarios para que este hecho no intercediera en los resultados.
- ii) Las peculiaridades de cada caso concreto, dificultan la toma de decisiones sobre cuál es la labor real de un Asistente de Aula ya que existen multitud de realidades diversas que no tienen un consenso; observando aún más la necesidad de la creación de unas directrices comunes de actuación en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- iii) Selección no aleatoria de participantes (escogidos por medio de la técnica de bola de nieve a través de diversos medios, llegando a personas conocidas de las que era más sencillo constatar su experiencia como TA, agente educativo o familia).
- iv) Aunque no se plantea en los objetivos, puede interpretarse como una debilidad del estudio, la centralización en TA que apoyan a alumnado con TEA, encontrando en los centros educativos alumnado con diversidad funcional asociada a TDAH y a Síndrome de Down, que también reciben asistencia personal, regulada por un convenio similar y partiendo de las asociaciones. La muestra en el caso del alumnado con TDAH era extremadamente pequeña en relación al alumnado con TEA, y en el caso del alumnado con Síndrome de Down, la realidad que viven los TA es diferente, puesto que sí se rigen por un contrato de trabajo y actúan como profesionales de la asociación, por lo que sus funciones sí se encuentran recogidas de alguna manera.
- v) La falta de bibliografía existente en cuanto al estudio de los TA en España, y más concretamente en Andalucía, lo que ha dificultado poder contrastar con otros estudios de investigación los datos obtenidos.

- vi) La falta de legislación sobre la figura del asistente de aula, lo que repercute directamente en no poder establecer unas premisas previas sobre cómo se debería configurar la figura con el objetivo de poder comparar la realidad y la teoría, teniendo que basarnos desde el principio encontrar unos estándares básicos y mínimos sobre los que establecer estas premisas.

Al igual que se hace hincapié en aquellos aspectos a mejorar que tiene un estudio de esta envergadura científica, también se han de reconocer los beneficios y fortalezas que demuestra. En concreto, aquellas virtudes que repercuten directamente en los participantes y en los receptores, así como en el alumnado y en sus familias.

Las principales fortalezas detectadas en el presente trabajo, a ojos de la doctoranda, son:

- i) La capacidad de dar “voz” y hablar sobre una figura emergente de la cual hay poca bibliografía actualizada y que se encuentra día a día trabajando en los centros educativos de Málaga; conociendo sus realidades, las de los docentes a los que acompañan y la de las familias a las que apoya.
- ii) Visibilizar diferentes experiencias que se han investigado en las que los procesos de inclusión educativa se han visto reforzados al introducir la figura del TA; así como tener la posibilidad de analizar esos efectos positivos para encontrar aquellos puntos fuertes que han beneficiado al alumnado, a su familia y al contexto escolar, y proponerlos como objeto de estudio en futuras investigaciones.
- iii) Poner en valor la realidad de los TA a nivel social, otorgando la posibilidad de llegar a directrices futuras de actuación que faciliten su labor en el aula.
- iv) Explorar la concepción que los agentes educativos tienen sobre los TA, pudiendo analizar aquellos aspectos coincidentes y a qué se debían con el objetivo de iniciar una toma de decisiones que mejore la permanencia de esta figura en el aula.
- v) Incorporar artículos de investigación sobre una temática casi inexistente en un contexto concreto que permite explorar nuevas experiencias educativas a través del paraprofesional emergente.

7. CONCLUSIONES FINALES

Los resultados de los artículos y capítulos de libros que componen la presente Tesis Doctoral exponen la necesidad de establecer líneas de actuaciones comunes en cuanto a la Asistencia Personal de Aula en Andalucía. Se observa la necesidad de visibilizar la versatilidad de experiencias encontradas tanto por parte de las familias, como de los TA y de los agentes Educativos.

Las diferentes experiencias demuestran que el contexto donde el TA establece y realiza su labor influye sobremanera en la forma en la que configura las líneas pedagógicas, metodológicas y actitudinales de actuación y, por tanto, en cómo define su rol. Se ha demostrado durante el estudio que estas determinaciones vienen influenciadas en gran parte por el centro escolar, el aula de referencia, e incluso el profesor de área con el que se coordinan.

Por tanto, no existen unas líneas comunes que configuren la identidad pedagógica del maestro sombra, debido a que sus funciones, relación, forma de comunicación, actuación y disposición en el aula, varían continuamente.

Resulta lógica, práctica y necesaria la relación entre estas diferencias y la conexión con el alumnado al que acompañan. Cada alumno tiene unas características individuales y unas necesidades de implicación diferentes, y el TA busca acompañar al alumnado en el desarrollo escolar, social y vital atendiendo a esos requerimientos. De ahí que este agente paraprofesional se implique en los diferentes ámbitos del desarrollo: cognición, sociabilización, autonomía, motricidad, comunicación y gestión emocional o conductual.

Sin embargo, las delimitaciones de las responsabilidades que corresponden a cada profesional y como la llevan a cabo en los centros educativos en la práctica deberían estar acotadas desde un punto de vista legislativo u organizativo común. De esta manera se estaría buscando una intervención más directa, organizada y no se desperdiciarían recursos colindando diferentes funciones en varias personas simultáneamente, o dejando aspectos sin atender por ningún profesional.

Cabe recalcar la idea de que el TA no es un profesional educativo, sino un apoyo voluntario que procede de las asociaciones. Por tanto, hay que replantear su figura en torno a la implicación curricular. Si bien está claro que, según lo que se ha obtenido en el estudio, tanto los TA, como las familias y también los profesionales educativos, consideran que es una figura práctica y que aporta al desarrollo del alumno, no debe

cumplir las funciones de otros profesionales como son: las adaptaciones de material, las explicaciones individualizadas curriculares en el aula, o la adecuación de la programación didáctica, ya sea a través de adaptaciones curriculares significativa o de programas de refuerzo. Esas tareas siempre deben quedar a cargo de ser realizadas por el profesor de área o el especialista de atención a la diversidad, atendiendo al alumno de su clase que presenta TEA como un alumno más.

Ahora bien, por la estimación y el aprovechamiento de recursos, puede ser beneficioso que el TA, siempre guiado y delimitado por los especialistas de atención a la diversidad o por los profesores de áreas, participen en la rutina de trabajo del alumnado. Esto generaría una mayor personalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje, pero sin ser ellos los que preparan y establecen las tareas, más bien acompañando al alumnado en la realización diaria de su camino.

En este punto es cuando entra en valor el apoyo en la gestión de rutinas dentro del aula. Dentro de esta perspectiva, destacan las tareas de: regulación del espacio/tiempo, aplicación de las agendas visuales del día, control de actividades mediante llaveros comunicativos o establecimientos de tiempos de trabajos acordes con los requerimientos del alumno en ese momento concreto para atender a sus necesidades.

Los materiales que utilizan siempre deben ser proporcionados por los agentes escolares y educativos de los centros, así como las normas de uso, asegurando una mayor regulación institucional y un control sobre cómo se aplican los diferentes ítems al alumno.

Para ello, es necesaria la comunicación continuada entre los TA y los profesionales. Especialmente, destaca la colaboración con el equipo de atención a la diversidad del centro. Este colectivo es el encargado de preparar parte de ese material necesario para el aula que no se incluye en las propuestas académicas. También asesora al profesorado de área sobre cómo trabajar y adecuar el material curricular al alumnado con TEA, o con otras NEE, en las diferentes áreas curriculares.

Otro punto de apoyo importante que se ha extraído de los resultados del trabajo es la implicación en las tareas de orden conductual. Destaca aquí la aplicación de medidas de control de la conducta adecuados a cada alumno y que son tomados como herramienta didáctica por parte del equipo docente del alumnado y la familia.

Estas medidas pueden consistir en distintos aspectos, desde un establecimiento de “tiempo fuera”, a la aplicación de actividades de vuelta a la calma, o al seguimiento de

un circuito de regulación entre actividad y actividad o, incluso, a la dotación al alumno de los recursos que necesita en cada momento concreto para la regulación conductual atendiendo a su perfil sensorial (música, recursos tangibles, etc.) y a la aplicación de técnicas de hipo o hipertensión si el alumno lo requiere.

En este tipo de intervenciones es un requisito primordial la presencialidad de un profesional que esté únicamente con el alumno, en muchos de los casos, y por ello la presencia de un TA es un apoyo indispensable para muchas familias y profesionales. No podemos olvidar que todos estos momentos suceden en el desarrollo normativo de un aula, tanto si es en un entorno ordinario como específico.

Respecto a la comunicación, interviene especialmente la perspectiva de la familia en los resultados obtenidos. Muchas veces el agente no educativo hace de enlace entre lo que le ocurre en el día a día al alumno y la familia.

No se trata de narrar lo que ocurre en el contexto escolar, sino explicar cómo el alumno se ha desenvuelto en diferentes oportunidades y ocasiones dentro del aula o en el patio. Esto, para un docente que no está continuamente acompañando al alumno es imposible descifrar, al igual que no lo pueden comunicar de forma directa a sus progenitores aquellos alumnos que no son verbales o que no tienen una comunicación funcional y fluida.

Un profesional del aula o un agente de atención a la diversidad pueden hablar de cómo ha ido el desarrollo del alumno a nivel global, pero quizás pasen más desapercibidas aquellas pequeñas conductas o hitos superados que son difíciles de apreciar a simple vista.

Del mismo modo, a la hora de usar herramientas comunicativas (llaveros de pictogramas, agendas visuales) el TA puede ser un gran aliado para los profesionales en la interacción directa con el alumno. También, con alumnos que utilicen comunicador, pueden ser un apoyo para comunicar sus necesidades al resto de alumnos, establecer lazos con compañeros o iniciar la comunicación hacia un profesor en concreto, ayudándole a controlar y delimitar el instrumento del comunicador de forma funcional y con apoyos al inicio de su utilización.

En este punto entran en valor las habilidades sociales. Aunque sean los profesionales escolares los encargados de iniciar y mantener las propuestas sociales para el alumnado con TEA en conjunto con los especialistas de atención a la diversidad que dan forma y trabajan PE de HHSS directamente con el alumnado tanto a nivel interpersonal como

intrapersonal en actividades de la vida cotidiana como pedir un instrumento a otro compañero, o contar una anécdota divertida que ha ocurrido, o fijar la mirada en elementos concretos durante el desarrollo de algo que ocurre; el TA puede suponer un gran apoyo y acompañante para el alumno en cuestión.

Finalmente, si nos centramos en los ítems de motricidad y autonomía, encontramos un ámbito más asistencial que, aunque a primera vista puede resultar que cohesiona con aspectos que trabaja el PTIS, es el profesional quien inicia en estos ámbitos, pero puede ser el TA el que genere un apoyo para ir adquiriéndolos con más soltura.

Esto puede ir desde el control de esfínteres, a la transición entre espacios del centro (que además suele ir apoyada por el uso de pictogramas) o el uso de herramientas simples y complejas dentro del aula (tijeras, rotuladores, direccionalidad, etc.)

Por supuesto, dentro del acompañamiento, serán los profesionales escolares los que establecerán la situación del TA en el aula, intentando que no sea un continuo apego físico con el alumno, sino que haya situaciones en las que el alumno se encuentre físicamente con sus compañeros o con el profesor de área sin la presencia o el apoyo emocional del TA. Es importante recalcar la importancia que tiene para algunos alumnos con TEA la presencia de una persona de referencia dentro del contexto escolar.

El TA es un paraprofesional que cambia con frecuencia debido a las condiciones económicas y sociales en las que se encuentra su figura, y, por tanto, debe establecerse otra figura de referencia más cercana al alumno (un compañero en caso de alumnos de mayor edad, un profesional de atención a la diversidad o un profesor del centro), para intentar que los cambios le afecten lo menos posible en su desarrollo.

Se presentan a continuación los resultados individuales de cada publicación que forma parte de la compilación de esta Tesis Doctoral:

En cuanto a la *publicación I*, se establece un primer acercamiento al rol y a las funciones del TA de forma global. Según el análisis, se pueden observar dos focos de actuación principal que han servido para organizar los resultados generales de la Tesis Doctoral.

Por un lado, destacan las funciones que giran en torno al alumnado enfocadas al desarrollo de la autonomía, al acompañamiento y a la adaptación de sus necesidades; y por otro lado aquellas funciones que se engloban respecto a la labor que desempeñan con el profesorado, destacando la relación y coordinación.

Se concluye que el TA es un recurso valioso con mucho potencial, pero que depende demasiado del contexto y de la implicación voluntariosa del recurso, lo que expone que en ocasiones pueda resultar ineficiente. Además, se destaca la implicación de la coordinación con la familia, de los tiempos, la formación y la continuidad en el centro para poder desenvolverse en su posición de paraprofesional. Del mismo modo, especialmente las familias, ponen de manifiesto el valor personal que representa este recurso no escolar para ellos.

Se muestra que, en la práctica, el rol que desempeñan los TA puede resultar similar al que muestran los agentes de atención a la diversidad, aunque con una mayor constancia por el tiempo que están en el aula y, a su vez, integrando en sus funciones aspectos que se relacionan también con las funciones específicas de los PTIS.

Reconocen que las funciones que hace el TA se establecen, en parte, debido a la cantidad de tiempo directo que pasa con el alumno, ya que el resto de profesionales educativos no pueden hacerlo debido a la repartición de los recursos específicos.

En la *publicación II* se analizan las perspectivas únicamente de los TA que han participado en el estudio, teniendo en cuenta aspectos más pormenorizados. Se profundizan y exponen las funciones relacionadas únicamente con la atención al alumnado. Se concluye que hay discrepancias entre las responsabilidades reales que asume un TA y aquellas que consideran que deben asumir, estando en muchas ocasiones sobrepasados por las tareas o actividades que tienen que realizar.

Por un lado, se observa cómo desempeñan un papel de acompañantes en los procesos educativos del alumnado, interfiriendo en distintos ámbitos escolares y del desarrollo. Se concreta mucho más en sus funciones en el aula, donde predomina su intervención en la gestión de rutinas. En ocasiones, estas labores coinciden con las de otros profesionales escolares o educativos.

También se ha observado que actúan en la gestión conductual, considerándolo una de sus funciones principales, y reconociendo que son los mayores encargados de estas cuestiones en su desempeño diario.

Una de las principales incógnitas que mostraban los TA que participaron en esta primera fase del estudio, era el especial cuidado que tenían que mostrar para no generar dependencia en el alumnado, pero reforzándose como figura de referencia para ellos dentro del aula, retirando paulatinamente los apoyos.

Consideraban la coordinación con los docentes educativos y otros profesionales de los centros como un punto clave en su intervención, que no siempre podían cumplir. Desde esta perspectiva, se reverbera la necesidad de seguir analizando y exponiendo los resultados sobre cómo establecen sus relaciones con el profesorado y con la familia y cómo ejecutan su papel de paraprofesional.

Se demuestra la necesidad de establecer unos parámetros específicos de actuación y unas delimitaciones, debido a la variabilidad de experiencias que demuestran los TA.

En la *publicación III*, se reflexiona sobre aquellas funciones más específicas del TA hacia los profesionales docentes. Esto implica atender tanto a su relación y comunicación con los especialistas de atención a la diversidad mediante la organización de recursos especializados, el acceso a información específica sobre el alumnado y la comunicación con el propio Equipo de Atención a la Diversidad del centro; como a su relación con el profesorado de aula, que abarca la determinación los tiempos y espacios de trabajo, las competencias relacionadas con el ámbito académico, la participación en las rutinas y las intervenciones en el recreo.

La mayoría de TA entrevistados han demostrado no sentirse siempre parte del centro escolar y tampoco de la familia, encontrándose aislados en sus labores, cuando lo que se debe pretender desde un punto de vista de conexión y trabajo en equipo, es lo contrario para favorecer un mayor desarrollo en el proceso de inclusión del alumnado, teniendo líneas pedagógicas y de actuación comunes. Esto dependía en gran medida de la persona en cuestión y de su experiencia propia. Dado que no existe una línea de actuación común, la percepción del papel y las funciones del TA variaba según la concepción del propio TA, del profesor de área o tutor, y de la familia. Esto se refleja en la práctica educativa, donde se establecen las delimitaciones de su rol.

Los TA destacan la necesidad de una relación directa y positiva con el profesorado y los especialistas para que su intervención funcione, ya que depende de ellos el establecer una guía de actuación. En ocasiones, cuando este aspecto fundamental falla, es cuando colindan las funciones que realiza en la práctica el TA, con la de otros docentes o especialistas, en especial el PTIS que atiende el ámbito asistencial y el PT que se encarga de la potenciación de los ámbitos del desarrollo y de los procesos de inclusión mediante adaptaciones metodológicas, pedagógicas y curriculares.

Se entiende que la educación inclusiva sigue requiriendo de especialistas y respuestas personalizadas ante la atención a la diversidad, y que en cada caso particular hay que

reorientar determinadas funciones para conseguir una mejor coordinación y conseguir que cada recurso ofrezca lo mejor de sí mismo. Para ello se determina que el sistema educativo debe dar respuesta de forma comprometida, puesto que la responsabilidad de la práctica es compartida entre todos, y, por tanto, el rol y las funciones para una buena actuación han de ser claras y delimitadas.

Conforme a la *publicación IV*, busca analizar aquellos aspectos específicos en los que el TA actúa para favorecer el proceso de inclusión. Se concluye que, en la práctica y según su formación inicial y permanente, los TA actúan como personal formado y cualificado para las labores que se encomiendan, a pesar de que la condición desde la que se estipula su intervención es la de voluntario. Con todas las herramientas que tienen a su alcance intentan favorecer los procesos de inclusión educativa del alumnado al que acompañan.

Sin embargo, cada centro se contempla como un ecosistema diferente que se centra en las individualidades de cada alumno con TEA, viendo variedad en el objeto de acompañamiento principal: contenido curricular, interacción en el gran grupo, enseñanza en entornos individuales, conducta, etc. Destaca la idea de acompañante, e incluso de “mediador”, entre el alumnado y el medio en el que se desenvuelve, considerándose así un agente “inclusor”. Otro factor influyente es el tiempo de trabajo, que varía en cada TA, según la familia y el centro opina que es necesario.

Se destaca que, el hecho de que en ocasiones las funciones de varios profesionales se superpongan puede resultar beneficioso para la consecución de una autonomía, porque resulta más sencillo la generalización de aprendizajes adquiridos al realizar triangulaciones entre las personas y espacios con las que el alumnado con TEA aplica esos aprendizajes, generando que se convierta en un aprendizaje “real” y funcional, alejándose de lo mecánico.

Las funciones finales que se establecen como prioritarias para el TA dentro del apoyo al proceso inclusivo son: gestión de rutinas, intervención conductual, acompañamiento, apoyo social, coordinación con agentes. Así, quedan como funciones secundarias el apoyo académico, competencial y curricular. Se prioriza la interacción social del estudiante, por lo que desde los centros escolares suelen darles prioridad a los objetivos conductuales.

De esta forma, se concluye que el TA apoya al profesorado principal del aula y a los especialistas de atención a la diversidad, dando continuidad a aquellas encomendaciones

iniciales que hacen los profesionales para que tengan un seguimiento diario y no queden aisladas en el tiempo debido a la posible falta de recursos. Cada proceso es personalizado según las necesidades que se destacan del entorno educativo.

La *publicación V* se centra en la perspectiva de las familias frente a la figura del TA analizando aspectos generales de forma más pormenorizada.

Las conclusiones destacan la importancia de la visibilidad del TA, ya que la mayoría de las familias que han participado en este estudio, conocieron la figura a través de personas cercanas, por lo que se establece que hay mucho desconocimiento social sobre esta figura y esto ocasiona que, alumnos que lo necesiten, puedan no acceder a un recurso valioso que les convendría.

Muchas familias participantes en el estudio reconocían no saber exactamente qué hacía o qué tenía que hacer un TA dentro del aula. Se observaba la influencia directa de lo que el TA les contaba que hacía, ya que no existe una unificación de criterios únicos, y, por tanto, cada familia cuenta con su experiencia personal como ejemplificación del qué es, o qué puede ser.

Se denota una diferencia entre aquellas familias que el centro escolar les ha ayudado a buscar al TA, porque lo consideran parte del centro y que les acerca; y aquellas familias que los han elegido ellas, que lo ven como un potencial enlace entre la escuela y ellos, considerándolo un motor imprescindible en la comunicación; sobre todo aquellos familiares de niños con TEA no verbales.

Todas las familias coinciden en que el TA es un recurso imprescindible para ellos, ya que garantiza la permanencia del alumnado con TEA que requiere atención individualizada dentro del aula ordinaria, lo que favorece a su proceso de inclusión.

Destacan como aspecto negativo que, debido a la inestabilidad del puesto, en ocasiones no encuentran una continuidad con los TA que participan en el acompañamiento de sus familiares con TEA, lo que entorpece la práctica educativa. Por ello, se reivindica la necesidad de expresar la realidad identitaria y pedagógica de este paraprofesional.

En la *publicación VI* se presta más atención al análisis de los procesos inclusivos del alumnado con TEA, teniendo en cuenta esta vez la perspectiva de las 17 familias que han participado en el estudio. Se establecen controversias por parte de la familia respecto al papel del TA.

Por un lado, el análisis revela que existe una preocupación por la falta de delimitaciones en el apoyo en los servicios que los TA prestan a sus hijos, ya que no hay un consenso común y dependen de los acuerdos internos de cada centro, encontrando casos donde los TA asumen responsabilidades que corresponden al docente, al PT o al PTIS.

Por otro lado, se observan contradicciones entre los beneficios en los procesos inclusivos y el acompañamiento, y el miedo a generar dependencia hacia la figura de dependencia si no se respetan los tiempos y se establece una forma de actuación común.

Por último, se denota el malestar por aquellas familias que no pueden acceder al servicio de voluntariado debido a las condiciones específicas del acceso al servicio que hay en Andalucía, ya que no todo el mundo puede conseguir la actuación de este paraprofesional cuando lo necesita; generando a su vez desigualdades y poniendo de manifiesto la necesidad de una regulación sobre la figura.

Las familias hacen mucho hincapié en la colaboración fuera del aula, en espacios de recreo, en la comunicación entre los compañeros y el alumno con TEA, e incluso entre los docentes y familia.

A pesar de estos aspectos que causan preocupaciones a las familias, siguen manteniendo que la permanencia del TA en el entorno ordinario favorece al ámbito social, afectivo y académico de sus familiares con TEA y pueden observarlo en sus procesos de desarrollos, evaluando como positivo el impacto que tienen los TA y su implicación en las escuelas.

En la *publicación VII* se analizaron los datos obtenidos de las entrevistas realizadas tanto a los TA como a las familias. Se establecieron conclusiones comunes y diferencias en estos dos agentes principales que intervienen en el estudio en torno a cómo se establecen los procesos de inclusión de la mano del TA favoreciendo al desarrollo del alumnado con TEA al que acompañan.

Por un lado, coinciden en la necesidad de ofrecer los mejores recursos especializados y de calidad al alumnado, favoreciendo experiencias y oportunidades.

Por otro lado, reivindican la necesidad de que estos recursos específicos que no resten a los procesos de inclusión educativa. Otra idea clave, es la valoración positiva que hacen ambos grupos de participantes sobre el impacto positivo que tiene la presencia del TA

para el alumnado con TEA, ofreciendo apoyo especializado en la gestión conductual, emocional y, en menor medida, cognitiva, favoreciendo la socialización.

También se concluye la importancia de una coordinación con el centro educativo y los profesionales que actúan directamente con el alumnado para que este recurso pueda considerarse eficaz. Las familias, reivindican que el TA debería ser un recurso para todo aquel que lo necesite, sin la necesidad de tener que buscarlo ni hacer esfuerzos para mantener al voluntario actuando durante todo el curso escolar.

Se observa que, para los familiares, una de las funciones más importantes es actuar como mediador en el contexto, poniendo énfasis en facilitar la comunicación entre el alumno con TEA y su entorno. Esto incluye, en particular, fortalecer la comunicación entre la familia y el alumno, así como entre el alumno con TEA y sus compañeros o profesorado.

Sin embargo, los TA, aunque en la práctica desempeñan estas labores de comunicador, consideran que su papel está más ligado al acompañamiento y a la gestión de la conducta como sus labores principales, siendo al final el centro educativo quien establece esos tiempos en coordinación con los demás agentes implicados. Ambos coinciden en la importancia de los tiempos, el espacio y la presencialidad para su labor sin generar dependencia de la figura del TA en el alumnado.

Finalmente, en la *publicación VIII* se realiza un acercamiento a las perspectivas que los profesionales educativos y otros agentes escolares tienen sobre los TA. Se concluye que la gran mayoría de profesionales que han participado en el estudio, coinciden en que la función principal de un TA es la de fomentar los procesos inclusivos.

Sin embargo, no existe un consenso entre el rol que ocupa un TA dentro del centro escolar. La gran mayoría de los encuestados opina que ocupa un lugar de acompañante. No obstante, otro alto porcentaje lo sitúa como un maestro más del aula o como un agente de atención a la diversidad.

La mayoría de los encuestados opinan que, en la práctica educativa, el TA no genera dependencia del alumnado al que acompaña según su percepción. Se observan discrepancias en muchos de los ítems que han formado parte del estudio, especialmente en cuanto a si el TA es un maestro más del centro escolar y si tiene similitudes con las funciones de otros profesionales educativos.

Debido a esta diversidad de opiniones, se observa que tampoco hay una idea clara entre los profesionales de los centros educativos sobre lo que engloba la figura del TA, demostrando una vez más, la necesidad de una estructura específica que recoja medidas de actuación y funciones para esta nueva figura emergente.

Atendiendo a los objetivos planteados al inicio del diseño de esta tesis Doctoral, se concluye que se ha logrado alcanzar el objetivo general de conocer y comprender la construcción pedagógica y el perfil profesional de los asistentes de aula en la provincia de Málaga. Se observa cómo intervienen e impactan en los procesos inclusivos del alumnado con TEA desde la perspectiva de diversos agentes implicados, incluyendo a los propios TA, las familias y los agentes escolares. Estos hallazgos se presentan como resultados en el conjunto de los diferentes artículos que conforman este compendio.

Se han conocido cuáles son las funciones que desarrolla el TA en relación con el alumnado al que acompaña, haciendo especial hincapié en la comunicación con el entorno, la figura de acompañante o mediador, la gestión de las rutinas en el aula, el acompañamiento escolar y los objetivos específicos conductuales que se proponen con cada alumno.

Destaca la diversidad de experiencias que dificulta hacer un criterio único, siendo ese criterio la adaptabilidad a la situación particular de cada centro, y viendo la necesidad de delimitar las funciones para no colindar con las de otros profesionales escolares.

Respecto a la identificación de pautas didácticas y metodológicas que desarrolla el TA, se establece que están especificadas en cada centro por el especialista de la atención a la diversidad o el profesor responsable del alumnado con TEA. Los asistentes de aula son los encargados de poner en práctica estas pautas, destacándose entre las más ejercidas: el tiempo fuera, el control del tiempo mediante agendas visuales o rutinas específicas, la flexibilidad y la reconducción u orientación hacia las tareas grupales e individuales del día a día.

En cuanto a la perspectiva que tiene la comunidad educativa sobre el TA, destaca la idea de que lo consideran un paraprofesional eficiente en la atención a la diversidad, pero existen diferentes cuestiones en las que no hay un consenso entre los miembros de la comunidad, dependiendo de cada experiencia única y de cada centro, así como del concepto previo que tenga la persona sobre cómo interactuar con el TA.

Las comunicaciones con las familias suelen ser diarias o muy fluidas, sin embargo, con los agentes educativos dependen sobremanera de la persona en cuestión. Generalmente se muestra mayor acercamiento con los tutores responsables o con los especialistas de atención a la diversidad. Igualmente, los canales de comunicación que se establecen son de uso personal, usando a veces libretas o diarios para comunicar aspectos importantes.

La situación legal de este paraprofesional se recoge a través de convenios de colaboración que sitúan al TA como un “voluntario” que presta sus servicios a través de una asociación.

Destaca la formación inicial completa que tienen estos paraprofesionales, procediendo de carreras educativas o de la rama psicológica, con nociones y conocimientos para atender al alumnado que acompañan. Respecto a la formación continua, muchos de los entrevistados tenían experiencia, cursos y másteres. Sin embargo, toda esta formación general o específica no es ofrecida directamente por las asociaciones, sino que las realizan los propios TA por su propio interés. Las asociaciones, por su parte, ofrecen cursos relacionados con el acercamiento a la figura del asistente para la mayoría de voluntarios que se encuentran ejerciendo en escuelas.

Aunque, en ocasiones, los aspectos que trabaja el TA pueden ser similares a los de otros profesionales que se encuentran en las escuelas, la implementación de las medidas y actividades varían en cuanto al tiempo de aplicación y la forma, ya que el TA actúa de forma más individualizada en el aula, personalizada y durante un tiempo más continuado.

De esta manera, aunque los centros escolares determinan cómo debe ser el modo de actuación del TA y la relación entre ellos, se encuentra la necesidad de generar unos parámetros básicos comunes para diferenciar a los especialistas de atención a la diversidad, los profesores de áreas y los PTIS, de los TA.

Por último, dando cierre al objetivo específico de obtener una visión global del perfil profesional del TA en el contexto de atención a la diversidad y la educación inclusiva, se determina que el objetivo que promueven es la inclusión educativa, pero existe un patrón en la práctica que puede llegar a generar dependencia en el alumnado en el caso de que no se establezca una metodología que fomente la autonomía. Desde esta perspectiva, destaca la idea de que uno de sus objetivos principales sean generar autonomía en el alumnado para favorecer a una mayor inclusión.

Se concluye este estudio de investigación que conforma la Tesis Doctoral, dando respuesta a las tres preguntas de investigación que agrupaban todos estos objetivos específicos.

Se establece que el papel del TA en el contexto escolar se define mediante los acuerdos tomados entre los agentes intervinientes con el alumnado con TEA (familia, escuela y TA) según las necesidades individuales que se observan en el alumno y las medidas que la escuela considera oportunas en las que pueda intervenir este recurso personal.

De esta manera se determinan los tiempos, el espacio, la actuación, una metodología concreta y unas funciones personalizadas que generalmente se centran en: la gestión de rutinas, la intervención conductual, el desarrollo socioemocional, el ámbito comunicativo, la coordinación con otros agentes y el acompañamiento al alumno en concreto.

Como premisa principal, se interpone la autonomía, ya que todos los agentes defienden que el TA actúe como figura de referencia dentro del aula, pero sin generar dependencia.

Cuando estos estándares se cumplen, la familia, los docentes y agentes escolares, y los propios TA, consideran que su intervención es efectiva, aportando la realización de buenas prácticas educativas que aumentan el impacto positivo en los procesos de inclusión.

En última instancia, la colaboración positiva entre profesionales y la definición clara de roles emergen como factores cruciales en el camino hacia una educación inclusiva y equitativa que atienda las necesidades individuales de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. & Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. & Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45, 4–13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Aguilar, G., Demothenes, Y, & Campos, I (2020) La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con Necesidades Educativas Especiales. *Mendives*, 18 (1)
- Amaya- López, L.F. (2020) El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7. (24), e492. <https://doi.org/10.21892/01239813.492>
- Ainscow, M (2022) Making Sense of inclusión and Equity in Education. En J. Banks *The inclusión dialogue. Debating issues challenges and tensions with global experts*. Routledge. [10.4324/9781003263425-2](https://doi.org/10.4324/9781003263425-2).
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Angelides, P., Constantinou, C. & Leighm, J.(2009) The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1) 75-89. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802596741>.
- Arévalo, J.A. (2022) La integración sensorial y la importancia del abordaje de la terapia ocupacional en niños con TEA. *Dominio de las ciencias* 8 (2) 1588-1599
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson

- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA). (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4^a ed. Revisada). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890420249.dsm-iv-tr>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA). (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5^a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asperger, H. (1944). Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., & Serna Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179–191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Azad, G. F.; Locke J.; Downey, M. M.; Xie, M. & Mandell, D. S. (2015) One-to-One Assistant Engagement in Autism Support Classrooms. *Teach Educ Spec Educ*, 38 (4) 337-346. [10.1177/0888406415603208](https://doi.org/10.1177/0888406415603208)
- Azorín, C.M. (2017) Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista complutense de educación* 28, (4), 1043-106 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bairbre, T., McDonagh, D., & Casserly, AM (2020). Supporting student with emotional disturbance/behavioural disorder in Irish post-primary schools: Replacing care support with teaching provision. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 1e (14). <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1716514>
- Bedoin D., Janner-Raimondi M. (2016) Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°57, pp. 67-80
- Biggs, E. E., Gilson, C. B. & 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>

Biggs, E.E., Gilson, C.B. & Carter, E.W. (2018) “Developing That Balance” Preparing and Supporting Special Education Teachers to Work with Paraprofessionals. *Teacher education and Special Education*, 42(2). 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>

Bitterman, A.; Daley, T. C.; Misra, S.; Carlson, E. & Markowitz J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 150–151. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-007-0531-9>

BOE (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*. Extraído de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3r Ed.). Bristol: CSIE. ISSN: 1696-4713

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>

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211–221. <https://doi.org/10.1177/1540796913038004>

Broer, Stephen M; Doyle, Mary Beth y Giangreco, Michael F. (2007). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, vol. 71, núm. 4, pp. 415-430

Butt, R (2016) Teacher assistant support and deployment in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995-1007, DOI: 10.1080/13603116.2016.114526

- Carty, A. & Farrell, A.M. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for learning*, 33. (2). 101- 121 <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana e Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571
- Castillo, B.M & Larreal, A.J. (2023) Adaptaciones curriculares: Alternativa Inclusiva en el aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina, Revista científica multidisciplinar*, 7 (2) https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5932
- Carrasco, C., Alarcón, R. & 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.02.001>
- Celis Alcalá, G. & Ochoa, M.G. (2022) Trastorno del espectro autista. *Revista de Facultad de Medicina de México*, 65 (1) <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (2020). Datos y estadísticas sobre el trastorno del espectro autista. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/problemas-de-comunicacion-en-los-ninos-contrastornos-del-espectro-autista>
- Chiri, G. & Warfield, M. E. (2012). Unmet need and problems accessing core health care services for children with autism spectrum disorder. *Maternal and child health journal*, 16(5) 1081–1091. 10.1007/s10995-011-0833-6
- Chopra, R. V. & Giangreco, M.F. (2019). Effective Use of Teacher Assistants in Inclusive Classrooms. *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education*, 193–207. doi: 10.4135/9781526470430.n18. London: Sage.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, UK: Routledge/Falmer.
- 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.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).

BOE 096 de 21/04/2008 Sec 1, 20648 a 20659.

Colorado, M. y Mendoza, F. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300312

Core Team (2021). R: *A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).

Crisol Moya, E. (2019) Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 23 (1) ISSN 1138-414X

Crespo, MPA & Lozano, MA (2014) Inclusión Educativa: ¿un reto o una utopía? *Revista de Educación. Mendive*.

Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Dagli, O., Akcamete, G. Guneyli, A. (2020) Impact of co-teaching approach in inclusive education setting on the development of Reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8 (1), 1-17. 10.18488/journal.61.2020.81.1.17

Debonis, F. (2018). Los movimientos de circulación en las prácticas docentes de maestras integradoras. Un acercamiento desde el enfoque socio-antropológico. *Revista De La Escuela De Antropología*, (XXIII), 265-280.
<https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXIII.51>

Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los procesos de integración. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 91 – 112. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/164111>

De la Torre-González, B. & Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: *Un Avance Desigual*. *Revista*

Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(1), 249–268.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

Douglas, S.N., Uitto, D.J., Reinfelds, C.L. & D'Agostino, S. (2018) A Systematic Review of Paraprofessional Training Materials. *The Journal of Special Education*. 52(4), 195-207. <https://doi.org/10.1177/0022466918771707>

Downing, J. E.; Ryndak, D. L. & Clark D. (2000) Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21, 171–18. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>

Dul, J. (2016). Necessary Condition Analysis (NCA): Logic and methodology of “necessary but not sufficient” causality. *Organizational Research Methods*, 19(1), 10-52.

Duran, D., Flores, M. Ribas, T., Ribosa, J. (2020) Student teachers’ perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness toward co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*. 10.1007/s10212-020-00479-0

Echeita (2017) Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* 46, 17-24.

Echeita, G, Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48 (1), 51-71. 10.14201/scero20174815171

Echeita, G; Simón, C & Murillo, F.J. (2019) La educación (inclusiva) del alumnado con (dis)capacidad. ¿derecho o deshecho? En Murillo, F.J & Mesa, M. (coord.) *Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No violencia* 2019. Madrid: Demospaz. ISBN: 978-84-09-12217-2

Elizalde, C. I., Calle-Cobos, M.M., Baque-Pibaque, L.M., Palacios Elizalde, R.I. (2023) El trabajo del maestro sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, 2 (1) 21-28 <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.21-28>

Falkmer, M., Anderson K., Joosten A., & Falkmer, T. (2015). Parents’ Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.

- Fernández-Enguita, M. (2020) Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Revista del consejo escolar del Estado. Innovación, profesorado y centros*, 7(10), 15-28. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21125
- Fisher M. & Pleasants S. L. (2012) Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33 (5) 287–297
- Folci, I., Maggiolini, S., Zanfroni, E. & D'Alonzo, L. (2019). La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 7(1), 189-216.
- Fortuny G. & Sanahuja, G. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2021). (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms, *Disability & Society*, <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867068>
- 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>
- Garcés, R. M. Z. & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39- 48.
- García-Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del pensamiento*, (31), 1-22. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- García-Molina, I., Nieto Garoz, R., Sanahuja Ribés, A. & Benet-Gil, A. (2018). Percepción sobre el trastorno del espectro autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Ágora de Salud*, V, 299-307. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.33>
- García Rubio, J. (2017) Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10. (7) 251-264. ISSN: 1889-4208.

- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Giangreco, M. F. & Doyle, M. B. (2007). Teacher Assistants in Inclusive Schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. 429–439. London: Sage.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. doi:10.1080/08856257.2021.1901377
- Giangreco M. F. & Broer S. M. & Edelman S. W. (2001) Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on para-professional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26 ,75–86. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.2.75>
- 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>
- Glasser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Gómez Meneses, D. (2019) *Caracterización del Rol del Docente de Educación Especial en codocencia, en el desarrollo de la argumentación dentro del aula de matemática, en un contexto de inclusión*. [Tesis, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/26915>
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdellívol, I. (2017), The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all, *Teaching and Teacher Education*, vol. 64, pp. 127- 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- Goodall, C. (2018) I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1–16. [10.1177/2396941518804407](https://doi.org/10.1177/2396941518804407)

- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa- Hakkarainen, P. y Hakkarainen, K. (2021) Co-Teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97. 10.1016/j.tate.2020.103188
- 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>
- Iacoboni, G. & Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas (13)*. En Memoria Académica, 1-10.
- Inostroza, F. & Pavez, P. (2024) Creencias de directores de escuela en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar Chileno. *RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>
- Jamba, A. & Hernández, O. (2021) Inteligencia emocional en maestros de educación especial. Aproximación a los instrumentos de medición. *Educere*, 25 (81). 379-390. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225005/35666225005.pdf>
- Jaramillo, P., Sampedro, M.E., Sánchez-Acosta, D. (2022) Perspectiva histórica del Trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38 (2) <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Jardi, A., Gil-Fraca, S., Fucho, M., Burillo (2019) La importància del rol del personal no docent de suport per a un sistema educatiu inclusiu. *ÀÀF*, 51 103-112 <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1424>

- 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>
- Jardi, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol. I. (2021) Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Jiménez, B. A., & Barron, T. (2019). Learner-centered professional development: A model to increase inclusion for students with moderate intellectual disability. *Inclusion*, 7. (2), 125–139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.2.12>
- Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>
- Johnson, T. M. & King-Sears, M. E. (2020) Eliciting Students Perspectives About their Coteaching Experiences. *Intervention in School and Clinic*, 56 (1), 51-55. <https://doi.org/10.1177/1053451220910732>
- Jurwoski, S. y Müller, B. (2018) Co-teaching in inclusive clases: The development of profesional cooperation in teaching dyads. *Teaching and teacher education*, 75. 224-231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Junta de Andalucía (2018). *Convenio de colaboración entre la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y la Federación Autismo Andalucía para favorecer la atención educativa al alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Extraído de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/consejeria/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/156003.html>
- Junta de Andalucía, BOJA (2023) *ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito*

entre ciclos y con Educación Primaria. Extraído de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/38>

Junta de Andalucía, BOJA (2023) *ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.* Extraído de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/39>

Junta de Andalucía, BOJA (2023) *ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.* Extraído de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>

Kanner, L. (1943). trastornos autistas del contacto afectivo. *Niño Nervioso*, 2, 217-250.

Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T. & Halleman, G. (2012). Longitudinal Follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5), 487-495. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.02.019>

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*. Barcelona: Paidós

Larcombe TJ, Joosten AV, Cordier R, Vaz S. (2019) Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School

Experiences. *J Autism Dev Disord.* 49 (8):3073-3088. doi: 10.1007/s10803-019-04022-z. PMID: 31041629.

Leiva-Olivencia, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa*. Comares.

Leyva-Arévalo, D., Olbina-Yais, S.F. & Peña-Hernández, N.L. (2019) Estrategia de orientación a familias de niños con TEA. *Luz*, 18 (3) 70-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589163662006>

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60, 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

Lledó Carreres, A (2010) Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3) ISSN (Ed. Online.): 1989-4643

Loja, C. M., & Quito, L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296–310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>

López, I. & Bravo R. (2022) Prácticas musicales con un alumno TEA para trabajar la interacción social con pares. *International Journal of New Education*, (10), 145–171. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15487>

Lozano-Martínez, J. L., Cava, A., Minutoli, G., & Reche, I. S. C. (2021). ¿ Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas?: Un estudio en centros de Messina. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2) <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>

Maggiolini, S., Molteni, P., Zanfroni, E., Sala, R. & d'Alonzo, L. (2021). The teachers' educational needs for early detection of difficulties in kindergarden. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(1), 74-94.

Mamas, C., Daly, A.J., Cohen, S.R. Jones, G. (2021) Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. 10.1007/s10803-013-1833-8

- Mañas, M., Cortés, P., González-Alba, B. (2022) Segregación escolar, discapacidad e identidad: Un estudio narrativo biográfico. *Revista Nacional e internacional de Educación inclusiva*, 15 (2) 10-29 e-ISSN: 1989-4643
- Martin, T. & Alborz A. (2014) Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41 309–327. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12070>
- 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.
- 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.
- Matas-Terrón, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*. 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- 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>
- Meléndez, L. (2016). *El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana*. Texto de la ponencia presentada en el marco del II Congreso Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas. TAEO/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. 10.1080/13603116.2016.1223184.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Morales- Mayer, C.; Lossi, M.A.; Reinaldo, A.; Meire, R.; Zilly, A. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial, 32*. Extraído de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028/html>
- Moriña, A. (2002) El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de educación 327*, 395-414. 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Moriña, A., Márquez, C. & Álvarez, E. (2020). Redes Personales de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(2)*, 209---224. <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Mundfrom, D.J., Shaw, D.G., & Ke, T.L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing, 5 (2)*, 159-168.
- Muñoz, K. & 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/rie2018.11.2.004>
- 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/reice2021.19.1.002>
- Negri, M.I. & Leiva, J.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.
- 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. 10.1080/08856257.2017.1295638.
- Obando-Castillo, G. (2016) Aproximacion al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis momentum, 2, (1)*, 93-107 ISSN: 2414-1364
- Orozco, I. & Moriña, A. (2019) Prácticas docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta, 48 (3)*, 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>

- 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>
- Padilla, S., Byrne, S., Alvarez, M. (2023) La percepción de las necesidades de la familia de niños y niñas con trastorno del espectro autista: Claves para el fomento de la parentalidad positiva desde el ámbito educativo. *Revista de investigación en educación*, 21 (1) <https://doi.org/10.35869/reined.v21i1.4532>
- Pancsofar, N. & Petroff, J.G. (2016): Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10.1080/13603116.2016.1145264.
- 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/riee2022.15.1.005>
- Pearpoint, J.-Forest, M. (1992). *Foreword*. In: Stainbach, S.-Stainbach, W.: *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Baltimore: Paul Brookes, XV-XVIII.
- Pellecchia, M.; Connell J. E.; Kerns, C. M.; Xie, M.; Marcus, S. C. & Mandell, D. S. (2016). Child characteristics associated with outcome for children with autism in a school-based behavioral intervention. *Autism*, 20(3), 321–329. 10.1177/1362361315577518
- Pereira- Silva, N.L, Souza Rabelo, V.C.; Fuentes Mejía, C. (2018) Relación familia-escuela y Síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de psicología*, 36 (2) <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.001>
- Pérez Esteban, M.D., Navarro Gómez, N., Gutiérrez, N. (2022) Revisión de la propuesta educativa que se le brinda al alumnado con NEAE. En K. Álvarez Díaz & A. Cotán, *Construyendo identidades desde la educación*. (pp. 74-88) Dykinson
- Picchio, F. (2017) D'une transition à l'autre : les auxiliaires de vie scolaire. *Initio*, 6. 137-154. {hal-02969922}

- Pla-Campas, G., Simó-Gil, N. & Arumí-Prat, J. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104
<https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Polo, E. & Leiva, J. (2021) El impacto de la Covid-19 en niños y adolescentes con TEA: implicaciones en la atención educativa de los “maestros sombras” y propuestas pedagógicas inclusivas. En Leiva, J., García-Aguilera, F.J., Matas, A., & Polo, E. (2021). *Actas Del II Workshop Internacional De Innovación Y Desarrollo Educativo Inclusivo (Workshop idEi 2020) Y Del I Congreso Internacional Virtual De Educación e Inclusión Sociolaboral (CIVEIS 2020)* UMA Editorial.
- 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>
- Reddy, L. A., Lekwa, A.J. & Glover, T.A. (2020) Supporting paraprofessionals in schools: Current research and practice. *Psychol School*. 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.22457>
- Renobell, V. (2023) La mejora de la socialidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo. *Revista de psicoterapia*, 34 (125) 33-46.
- Rexroat-Frazier, N. & Chamberlin, S. (2018) Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10.1111/1471-3802.12439
- Ria de Leeuw, R., de Boer, A. & Minnaert, A. (2020) What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participatios of student with SEBD? *International journal of inclusive education*, 24(11), 1194-1217. [10.1080/13603116.2018.1514081](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081)
- Riggs, C. & Mueller P. H. (2001) Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35, 54–62.
<https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Ribeiro de Paulo, R.; Vera L. & Rita de Fátima, S. (2016) O papel do auxiliar Pedagógico especializado na incluso do autista. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEFPFIP*, 1 (3), 50-65.

- 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). ISSN: 2254-3139
- Rodríguez, G., Codorniu, J.M, Marbán, V. (2016) *Los beneficios de la inclusión social de las personas con discapacidad*. Cinca.
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Scientific*, 4, 54-67, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-6>
- Romero, M.R.; Macas, E.; Harari, I. & Díaz, F.J (2019) Eje integrador educativo de las TICS. *I Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI 2019) - JAIIO 48 (Salta)* 171-188. ISSN: 2683-8958
- Rose, R. & Shevlin, M. (2019) Support provision for student with special educational need in Irish Primary School. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/1471-3802.12465
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une méta-synthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40. ISSN: 1424-3946
- Rueda, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51 – 58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861533>
- Salazar, L. (2021). Adaptaciones Curriculares para la Docencia Remota por la Pandemia COVID 19. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas* (9), 1 – 5.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. & Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59–66. <https://doi.org/10.6018/sportk.401121>
- Sanchez-Gómez, V., López, M., Amor, M.A. & Verdugo, M.A. (2020) Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(2), 327-349 <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>

- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, MA (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, (2), 24-36
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266. 10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.1141
- Sapon-Shevin, M. (2013) La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (2017) Making Inclusion Work with Co-teaching. *Teaching excepcional Children*, 49 (4) 284-293. 10.1177/0040059916685065
- 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>
- Shin, M, Lee, H. & McKenna J. W. (2015): Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research, *International Journal of Inclusive Education*, 10.1080/13603116.2015.1074732
- Silva da Luz, M.H; Candido, A.; Lira, A. (2016) Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, 26 (50). pp. 123-142. 1018800/educacion.201701.007
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019) Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2) 17-32 <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón-Rueda, C., Cañadas-Pérez, M., Fernández-Blázquez, M. L. & Echeita-Sarrionandia, G. (2021). El proceso de confinamiento por la Covid-19 del alumnado con trastornos del espectro autista escolarizado en centros ordinarios: un análisis cualitativo del impacto sobre ellos, sus necesidades futuras y las de sus familias. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, (1), 141–161. <https://doi.org/10.14201/scero202152e141161>

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: EUA.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught clases. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1) 24–33 10.1111/1471-3802.12052
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011) Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31 (5), 478– 94.
- Takala, Marjatta. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, vol. 34, núm. 1 pp. 50-57. 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- The jamovi project (2022). *jamovi. (Version 2.3)* [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tójar, J. C. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- 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>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. ., & Acosta Rosales, L. Y. . (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y*

Grupos De Investigación, 7(14), 111–134. Recuperado a partir de <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

Van Der Steen, S., Geveke, C.H., Steenbakkers, A.T., Steenbeek, H.W. (2020) Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and teacher education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>

Verger, S.; Chover, L. & Rosselló, M.R. (2020). La contribución del/del auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-179.

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>

Walker, V. L., Despain, S. N., Thomason, J. R. y Hughes, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139 <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>

Walker, V. L.; Grygas Cool C.; Lyon, K. & Turf, M. (2020) A meta-analytic review of paraprofessional-implemented interventions for students with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 58 (4), 686–701. <https://doi.org/10.1002/pits.22380>

Walker, V. L., Kurth, J., Carpenter, M. E., Tapp, M. C., Clausen, A. & Lockman Turner, E. (2021). Paraeducator-Delivered Interventions for Students with Extensive Support Needs in Inclusive School Settings: A Systematic Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(4), 278-295.

Walker, V. L., Loman, S. L., Hara, M., Park, K. L. & Strickland-Cohen, M. K. (2018). Examining the inclusion of students with severe disabilities in school-wide positive behavioral interventions and supports. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(4), 223–238. <https://doi.org/10.1177/1540796918779370>

Walker V.L. & Snell, M.E. (2016) Teaching paraprofessionals to implement Function other developmental Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2017;32. (2):114-123. doi:10.1177/1088357616673561

- Walker, V. L. y Smith, C. G. (2015). Training paraprofessionals to support students with disabilities: A literature review. *Exceptionality*, 23(3), 170-191. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986606>
- Ward, S. C., Whalon, K., Rusnak, K., Wendell, K., & Paschall, N. (2013). The Association Between Therapeutic Horseback Riding and the Social Communication and Sensory Reactions of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2190-2198. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1773-3>
- 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>
- Wexler, J., Kearns, D.M., Lemons, C.J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K.A., Sinclair, A, C. Wei, Y. (2018) Reading comprehension and co-teaching practices in middle School English Language Arts Classrooms. *Exceptional Children*. 10.1177/0014402918771543
- Wing L. (1981) Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*. 11(1):115-29.
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch für Wissenschaft Und Ethik*, 14 (1), 233-238.
- Yates, P. A., Chopra, R. V., Sobeck, E. E., Douglas, S. N., Morano, S., Walker, V. L. & Schulze, R. (2020). Working with paraeducators: Tools and strategies for planning, performance feedback, and evaluation. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 4–50. <https://doi.org/10.1177/105345122091074>
- 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>
- Zuñiga, A.H., Balmaña, N. & Salgado, M. (2017) Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI (2) 92-108



Actividad Académica

2018- Máster en Cambio social y Profesiones Educativas. Universidad de Málaga.

2017- Grado en Educación Primaria con mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. Universidad de Málaga.

2017- Declaración Eclesiástica de Competencia Académica. Obispado de Málaga.

Cursos y Formación complementaria

2019- Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional, de 150 horas de duración. Universidad Antonio Nebrija.

2018- Tratamiento educativo: Alumnos desatentos, impulsivos e hiperactivos, de 150 horas de duración. Universidad Rey Juan Carlos.

2023: Curso de Formación 4816 “Docencia innovadora programas online”. Universidad Internacional de Andalucía

2023: Acción formativa “Protocolo para la prevención del acoso laboral, sexual y por razón de sexo u otra discriminación Procedimiento para el tratamiento de casos. 2 horas de duración. Fundación Diocesana Santa María de la Victoria

2023: Acción Formativa: “Prevención de Riesgos laborales en docentes”. 2 horas de duración, organizado por la Fundación Victoria

2023: Acción Formativa: “Sensibilización en igualdad y acoso laboral en las empresas” Código AF 6/6. 5 horas de duración. Organizado por la Fundación Diocesana de Enseñanza Santa María de la Victoria en conjunto con la empresa Trébol Violeta S.L.

2023: Jornadas de Pastoral organizadas por la Fundación Diocesana de Enseñanza Santa María de la Victoria

2022: Curso de Acción formativa 101/001: “Curso de Atención a la Diversidad en NEAE y NEE”, de 15 horas de duración, subvencionado por el Servicio Público de Empleo Estatal para la Formación en el Empleo, organizado por la Fundación Diocesana de Enseñanza Santa María de la Victoria

- 2021: “Investigar en tiempos de Covid-19: cómo hacer revisiones sistemáticas y meta-análisis paso a paso” Universidad de Jaén
- 2021: “Seminario II sobre Bienestar emocional y salud mental infanto-juvenil en el Trastorno del Espectro Autista” Autismo España
- 2020: “Gestión, prevención y lucha contra la islamofobia de 80 horas de duración “Asociación Marroquí” de Málaga.
- 2020: “Autismo: Trastorno del Espectro Autista” y “Terapia ABA”. A través de Aulafacil.SL
- 2019: I Ciclo de conversaciones pedagógicas de Género y Escuela con una duración de 6 horas. Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga
- 2018: “Técnicas y herramientas de gestión emocional” Organizado por ANED
- 2017: “International Workshop: Museums and Education on the digital Era”. Universidad de Sevilla
- 2017: “Muestra audiovisual: Un pasillo y dos cuartos propios conectados”. 5 horas de duración. Universidad de Málaga
- 2015: “I Jornada de Aprendizaje Servicio y Educación para la Ciudadanía Democrática”. Universidad de Málaga

Participación en Proyectos de Innovación e Investigación

- Participación en el proyecto de I+D+I “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa (PID2022-137000OB-I00)” en el actual periodo de 2023.
- Colaboración y autoría del Dictamen de “Diagnóstico del impacto de la situación de pandemia generada por la Covid-19 en las personas con TEA en la provincia de Málaga” Realizada por el grupo idEi (Hum-1009) en 2020.
- Colaboración en la investigación “Desarrollo y evaluación del plan estratégico de servicios comunitarios y acción social de Torremolinos” durante la fase de recogida de información, en 2018.
- Colaboración en la investigación “Desarrollo y evaluación del plan estratégico de servicios comunitarios y acción social de Torremolinos” Departamento de Teoría e

Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga, Torremolinos (España), durante la fase de recogida de información, en febrero de 2018.

Publicaciones Científicas

(No se incluyen los artículos que componen la presente Tesis Doctoral).

Polo, E. y Isequilla, E. (2021) Valoración pedagógica del autismo en época de la Covid-19. En S., Alonso, et al.(ed.) *Investigación educativa en contextos de pandemia*. (pp. 268-280). Dykinson

González-Alba, B., Polo-Márquez, E., Jiménez-Calvo, P. (2021) La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU 19* (1) 75-91

Parody-García, L.M.; Leiva-Olivencia, J.J & Polo Márquez, E. (2023) Retos pedagógicos de los docentes del siglo XXI en educación inclusiva y TIC. En David Cobos-Sanchiz,, Eloy López- Meneses, Antonio-Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García & Alicia Jaén Martínez (coord) *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. (2928-2936) Dykinson. ISBN: 978-84-1122-469-7

Polo- Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J. (2021) Respuesta educativa con TIC al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en tiempo de pandemia: reflexiones y oportunidades, en Colomo-Magaña et al. (ed.) *La tecnología educativa hoy*. Universidad de Málaga

Polo Márquez, E. & Leiva-Olivencia, J.J (2022) Atención a la diversidad y respuesta educativa inclusiva al alumnado con NEE durante la pandemia de la covid-19: reflexiones y aportaciones desde las TIC. E. Sánchez, E. Colmo, J. Ruiz & M. Gómez (coord.). *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación*. Universidad de Málaga 223-234

Leiva-Olivencia, J.J; Aguilera-García, F.J; Matas-Terrón, A.; Polo-Márquez, E. (2021) *Libro de actas del II workshop Internacional de Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (workshop IDEI 2020) y del I Congreso Internacional Virtual de Educación e Inclusión Sociolaboral (CIVEIS 2020)* UMA Editorial.

Congresos en los que he realizado comunicaciones y ponencias

CIEI 2023: “La asistencia personal de aula como herramienta didáctica para la atención a la diversidad con un enfoque inclusivo”.

Innovagogía 2022” VI: “Educación inclusiva y TIC en la formación del profesorado: desafíos pedagógicos” & “voces de las familias y asistentes de aula (maestros sombra) sobre la inclusión educativa del alumnado con TEA”

XV Congreso internacional de educación e innovación.” (CIEI, 2021): “Valoración pedagógica del Autismo en la época de la Covid-19”.

XVI Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas” (CIOIE, 2021) “Funciones y perfil del asistente de aula”

V Congreso Internacional de Apoyo Educativo, Atención Sociosanitaria y exclusión social”: “La asistencia personal de aula como recurso de atención a la diversidad desde la perspectiva de las familias”

XI Jornada de Jóvenes Investigadores de posgrado en Teoría de la Educación, de 2021”: “Análisis de la figura del asistente de aula (maestro sombra) como impulso de inclusión y convivencia en el entorno educativo”

III Congresso Direitos Humanos e Educação Inclusiva” 2021: “Impacto del confinamiento por covid-19 en las prácticas inclusivas con personas con trastorno del espectro autista (TEA)”

VIII Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC”, 2021. “Respuesta educativa con TIC al alumnado con necesidades educativas especiales en tiempos de pandemia: reflexiones y oportunidades” & “Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios acerca de la formación bimodal”

Workshop IDEI 2020: “El impacto de la Covid-19 en niños y adolescentes con TEA”

Workshop Orienta 2018: “Nuevas miradas en la Orientación escolar, para la infancia y contra la segregación”

V Congreso Educativo “FEDER”, 2018. Mesa redonda: “Investigaciones en el ámbito educativo de las Enfermedades raras”

XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. “Investigación Biográfica y Pedagogía Social” & “Trabajo sociopedagógico en red para promover la resiliencia” 2018.

Actividad Profesional e Investigadora Universitaria

2023 – Revisora de artículos para la revista REICE.

2021- 2022. Creadora de contenidos de tres asignaturas de la maestría de Psicopedagogía en la Universidad Internacional de la Rioja (México).

2021- Investigadora Colaboradora en el grupo idEi de la Universidad de Málaga.

2021- Revisora de artículos para la revista Educativa DEDiCA

2021- Técnica de Investigación en el departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E de la Universidad de Málaga.

2017/2018- Becaria de colaboración en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Málaga.

Actividad Profesional No Universitaria

2023/2024- Maestra de Pedagogía Terapéutica de Educación Infantil y Primaria en el centro escolar San José Obrero, de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria.

2022/2023- Maestra de Pedagogía Terapéutica de Educación Infantil y Primaria en el centro escolar San José Obrero, de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria.

2021/2022- Maestra de Pedagogía Terapéutica de Educación Infantil y Primaria en el centro escolar Espíritu Santo, de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria.

2021/2022- Maestra de Apoyo Educativo a través del Programa Caixa pro Infancia en los centros educativos Padre Jacobo y San José Obrero, de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria.

2020/2021- Maestra de Compensación Educativa de Educación Primaria y Secundaria en el centro escolar Espíritu Santo, de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria.

2020/2021- Maestra de Pedagogía Terapéutica de Educación Primaria y Secundaria en la Cooperativa de enseñanza Gibralfaire.

2020/2021- Maestra de Pedagogía Terapéutica en la Entidad para el Desarrollo Inclusivo de Niños y Adultos (EDINA).

2019/2020- Asistente de Aula de una alumna con Trastorno del Espectro Autista en el centro San José de la Montaña.