
ROL DEL PROFESIONAL DE APOYO A LA ESCUELA INCLUSIVA: ACCIONES DESDE UNA VISIÓN SISTÉMICA. CONSTRUCTO POR PARTE DE LA ORGANIZACIÓN PSICOEDUCATIVA TAEHO EN EL MARCO DEL PROYECTO “ESCUELA DE BRAZOS ABIERTOS”

ROLE OF THE EDUCATION ASSISTANT IN INCLUSIVE SCHOOL: ACTIONS FROM A SYSTEMATIC VISION. CONSTRUCT BY TAEHO PSYCHOEDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT “ESCUELA DE BRAZOS ABIERTOS”

Mayluc Martínez

taeho-valenciadireccion@hotmail.com

RESUMEN

En la presente disertación, analizamos la visión que se ha tenido del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, también llamado, en diversas latitudes, docente de apoyo al aula inclusiva, docente integrador o maestro sombra, aunque no indistintamente. En este sentido, partimos de una investigación de carácter documental, donde se hace revisión de una serie de documentos (artículos, investigaciones, ensayos, ponencias, tesis de grado y de maestría, incluso documentos legales y normativos), en los que se menciona la figura de este profesional, tratando de comprender cómo se le define, cuál es su perfil, su rol o sus funciones dentro de la organización educativa y de qué manera se vincula o debe vincularse con los otros actores del proceso. Hemos tratado de circunscribir la revisión al ámbito hispano y/o iberoamericano, y a trabajos aparecidos, divulgados o publicados en los últimos diez años. A partir de esto, hemos hecho un sincretismo, un constructo, que nos permite avizorar cuál es el deber ser del rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva. En tal sentido, hemos propuesto 8 categorías de acción, fundamentadas en el Index for Inclusion, que desarrollamos atendiendo a funciones que comprenden desde el apoyo en el diagnóstico y proyecto de transformación del centro educativo hasta la atención del comportamiento, contribuyendo con una disciplina basada en el respeto mutuo; discutiendo, en el intermedio de estos, otras categorías como la atención a la diversidad y heterogeneidad dentro y fuera del aula, la planificación, las actividades y tareas del estudiante, la participación y el aprendizaje colaborativo, las redes de trabajo y los recursos compartidos y la evaluación. Es oportuno acotar que este papel de trabajo forma parte de un estudio más amplio, que guarda relación con una experiencia que ha tenido lugar en los últimos dos años: el proyecto denominado Escuela de Brazos Abiertos, en el que participan instituciones educativas de la ciudad de Valencia, Venezuela. En el proyecto se busca tanto analizar y comprender, como colaborar en el proceso de transformación institucional hacia una educación inclusiva, desde un enfoque sistémico, vista como un fenómeno complejo en el que interactúan, además del propio sujeto, que son los educandos, varios actores, sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, y el que nos ocupa en este trabajo: los profesionales de apoyo a la escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Escuela inclusiva, profesional de apoyo, docente integrador, maestro sombra, roles y funciones.

ABSTRACT

In the present dissertation, we analyze the vision about education assistants to inclusive school, also called, in diverse latitudes, teaching assistants or teacher's aides, although not indistinctly. In this regard, we started with a documentary research, where a number of documents were reviewed (articles, research, essays, papers, degree theses and master's theses, including legal and regulatory documents), which referred to this professional, in order to understand how it is defined, what their profile, their role or their duties within the educational organization are and how they are linked or should be linked with the other participants in the process. We have tried to limit the revision to a Hispanic and/or Ibero-American context, and to works published over the last ten years. After that, we have made a syncretism, a construct, that allows us to look into the duties of the education assistant within the inclusive school. In this regard, we have proposed 8 categories of action, according to the Index for Inclusion, which we developed based on duties ranging from support in the diagnosis and the project of educational center transformation to behavioral care, contributing to a discipline based on mutual respect. In the middle of these, thinking about other categories such as respect for diversity and heterogeneity inside and outside the classroom, planning, student activities and tasks, participation and collaborative learning, work networks and shared resources, and evaluation. It is important to note that this work is part of a larger study, which is related to an experience that has taken place over the last two years: the project named “Escuela de Brazos Abiertos”, where educational institutions of the city of Valencia, Venezuela, participate. The project seeks to analyze and understand ways to collaborate in the process of institutional transformation towards an inclusive education, from a systemic approach, considered as a complex phenomenon where there is an interaction, not only among the students, but the other participants, systems and subsystems: families, the school as an institution, teachers, the curricula, institutions that provide psychoeducational and therapeutic services, and the one that focuses this work on: education assistants of the inclusive school.

KEYWORDS

Inclusive school, education assistant, teaching assistant, teacher's aide, roles and duties.

Dentro de una visión sistémica de la Educación inclusiva, el profesional de apoyo se puede entender como un engranaje, que funciona de una manera muy particular. Y es que el rol de este constituye, fundamentalmente, un enclave, lo que hace que sus acciones le obliguen a estar en permanente diálogo y contacto con todos los otros componentes: con el niño o los niños que requieren de apoyo, así como con los otros que están en la sala, que también pueden ser potenciales beneficiarios de la mediación de este profesional; con los padres de ese niño y, por supuesto, con el educador de aula regular u ordinaria y demás profesionales de la institución, incluso directivos.

Ahora bien, en el caso particular de este papel de trabajo, resultado de un proceso de indagación-reflexión sobre esta figura, hemos revisado diversos documentos, publicados en los últimos cinco años, en el ámbito iberoamericano, prestando particular atención a los términos: profesional de apoyo, docente de apoyo, maestro integrador, maestro sombra, entre otros. Estas denominaciones aparecen usadas no indistintamente por todos, es decir, algunos muestran inclinación o preferencia por uno u otro término; sin embargo, la

definición o las funciones de las que se habla, apuntan a pensar que se trata de lo mismo. Estamos hablando de un profesional que ejerce dentro de la escuela, aunque a veces sin ser propiamente de la institución. En tal sentido, hemos encontrado que no existe en algunos países una declaración oficial acerca de cuál debe ser su función, bajo qué figura laboral o contractual se vincula con la escuela donde presta sus servicios.

Es oportuno aclarar que hemos emprendido esta revisión como una necesidad surgida en el marco de un proyecto denominado Escuela de Brazos Abiertos, en el cual han participado, durante los últimos dos años, escuelas de la ciudad de Valencia, Venezuela, cuyos docentes recibieron, en primer lugar, una formación a través de un Diplomado de seis meses de duración en Educación Inclusiva. Durante el mismo, los participantes aplicaron en sus instituciones unos cuestionarios adaptados del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2015) y, en función de sus resultados, elaboraron propuestas (proyectos educativos de centro) para fortalecer la cultura, políticas y prácticas, con miras a consolidar el proceso inclusivo dentro de las instituciones.

En el marco de dicho proceso de transformación, como decíamos, surgió la necesidad de clarificar el rol y la figura del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, ya que buena parte de las acciones que se proponen y/o se están desarrollando en el marco del proyecto antes mencionado, requerían de entender con claridad estas cuestiones. Sin embargo, no hacemos esta revisión y propuesta con la intención de unificar criterios; nada más lejos de nuestra intención, ya que consideramos que, así como debe existir la diversidad entre los estudiantes, el profesional de apoyo también debe ser amplio y en sus roles, enfoques, intervenciones. El propósito que nos anima es, más bien, comprender esa diversidad de concepciones acerca de dicho profesional, para, de esta manera, tener también una visión prospectiva, lo más amplia posible, acerca de lo que puede y debe ser su praxis, adaptada siempre a la realidad circundante, para que con

su participación pueda contribuir a lograr esa meta que nos hemos propuesto: una escuela verdaderamente inclusiva.

• **Profesional de apoyo a la escuela inclusiva**

✓ **Denominaciones**

Como decíamos antes, son distintas las denominaciones que se les da a los profesionales que ejercen funciones de apoyo dentro de la institución educativa, entendiendo la palabra “apoyo” en un sentido muy general, por ahora (más adelante veremos cuáles son estas funciones y roles que abarcan dicho apoyo). Así, tenemos:

- Entre las denominaciones más comunes o recurrentes se encuentran la de maestro/a integrador/a, maestra/o de apoyo o maestra/o de integración escolar; a veces, algunos de estos términos son usados indistintamente (Manera y otros, 2015).
- Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI): el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) usa este término en la reformulación del rol ejercido por los docentes de aulas de apoyo, que pasan a ser conocidos como Docentes de Apoyo a la Inclusión (López Guzmán, 2015).
- Docente de apoyo: Bollorino y López Gay (2015, p. 474) se refieren a la figura y rol de este profesional: ...que acompaña, orienta y ofrece andamiaje dentro del aula, [no] como *Maestro o Docente Integrador*, sino como *Docente de Apoyo*, y esto que puede parecer una sutileza en la elección de las palabras, en realidad tiene un peso y un fundamento esencial. Por un lado, no hablamos de “Maestros” porque en la lógica de la Escuela Secundaria los alumnos ya no tienen maestros, sino profesores, o docentes... Por otra parte, dejamos de lado la palabra *Integrador*, buscando superar el paradigma de la Escuela Integradora, para posicionarnos desde el paradigma de la Escuela Inclusiva.

- Otras denominaciones que se utilizan son: maestro sombra (solo usado en algunos países, como Chile), docente de apoyo de curso, profesores de apoyo interno, profesionales de apoyo a la inclusión educativa, maestra de apoyo a la integración; Bagnato, González y Córdoba (2017) emplean el término *asistente personal*, aclarando que se trata de un constructo emergente.
- En algunos casos, se habla de estos en términos de “docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa” (Colmenárez, 2015). Presumimos que, en algunos casos, la falta de una denominación precisa obedece tanto al hecho de que este rol es diverso y, por ende, impreciso, como a la misma naturaleza de la labor de apoyo, que no debe ser ejercida de manera exclusiva por alguien en particular.
- Por ello, en ocasiones no se habla del maestro o maestra de integración o de apoyo, o no solamente de él (la), sino que se le incluye como parte de un conjunto más vasto, que abarca: maestros de apoyo pedagógico, maestros de apoyo psicológico, asistentes celadores, incluso intérpretes de lengua de señas, entre otros (tal como puede leerse, por ejemplo, en Pereyra, 2014).
- Anteriormente, nosotros utilizábamos el término profesional de apoyo al aula inclusiva; ahora preferimos *profesional de apoyo a la escuela inclusiva* (PAEI), por razones que explicaremos con detalle más adelante.

✓ Definición

Dada la diversidad de denominaciones que hay con respecto al profesional de apoyo a la escuela inclusiva, no es fácil definirlo; incluso, para poder dar tal definición, hay que hablar de sus funciones, que abordaremos en apartes subsiguientes. Casal y Roccella (2014, p. 298) hablan de profesionales de apoyo a la inclusión educativa como “un profesional externo al sistema educativo (perteneciente al ámbito

de la salud, generalmente psicoeducativo) que acompaña con mayor asiduidad al niño/a (habitualmente todos los días)”.

En esta definición destacamos tres elementos importantes: se trata de un profesional (no es una labor que pueda o deba ser ejercida por personas sin una formación); es externo, el ejercicio de su rol es cotidiano, no ocasional, lo que lo diferenciaría eventualmente de una terapia. Las autoras citadas añaden que: “Este profesional concurre con cierta regularidad a la escuela, pero no todos los días... entendiendo que este proceso debe realizarse institucionalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva [en la que se superen] las barreras al aprendizaje y participación” (p. 298).

Ahora, la mayoría de las definiciones apunta a conceptualizar al docente de apoyo como un profesional que cumple un papel, para muchos, determinante en la inclusión (Pereyra, 2014), en virtud de la intermediación o intervención que realiza entre el estudiante (sobre todo aquel que presenta necesidades educativas especiales) y los demás docentes de la escuela regular. En tal sentido, el docente de apoyo, de integración o maestro sombra, brinda acompañamiento cercano y hace un seguimiento académico. Lucín (2012), refiere que “Es el que apoya la inclusión educativa”. Por su parte, López Guzmán (2015) da una definición más precisa del Docente de Apoyo a la Inclusión: “Es aquel que identifica las condiciones pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión”.

De igual modo, se suele hablar del Docente de Apoyo desde una didáctica de carácter especial, reforzando procesos de aprendizaje de los estudiantes con NEE, de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de aulas de las escuelas de modalidad común (Bonino, 2015, p. 495).

Al respecto, Martín (2008, p. 2) refiere que:

Para muchos niños diagnosticados con TGD, es recomendable su inclusión en cursos escolares regulares, acompañados por un profesional que se desempeñe como maestro integrador... Los resultados apoyan la idea de la necesidad de capacitar a los maestros integradores en el uso de técnicas de modificación comportamentales.

Sobre esto, suele haber discrepancias y controversias; algunos planteamientos apuntan a que el apoyo debe ser más general, abarcando no solo aquellos estudiantes con NEE y tratando de propiciar que las acciones tendientes a la inclusión se desarrollen en el salón y no en un contexto terapéutico, por lo menos no de manera exclusiva.

Esto coincide con lo que señala Meléndez (2016, p. 10), quien refiere que “el educador especial en su función como docente de apoyo... más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad”. Moriña (2008, p. 5) añade:

...aunque el profesional de apoyo está formado, está preparado, para trabajar en temas de diversidad, no es el único responsable de atender a la diversidad, de atender a grupos con necesidades educativas especiales. Porque entendemos también que el apoyo no deber ir dirigido exclusivamente y únicamente a grupos con necesidades educativas especiales.

Por último, Bagnato, González y Córdoba (2017, p. 64), con respecto a la figura de Asistentes Personales (AP), refieren que su tarea apunta a coadyuvar en la inclusión de niños en situación de dependencia severa por discapacidad; señalan que la *Ley 18.651 de Protección integral de las personas con discapacidad* (2010) define al AP como una “persona capacitada para brindar asistencia a otra que lo requiera en *actividades de la vida diaria: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento,*

trabajo, estudio y recreación, entre otras”. En su proyecto piloto, estos autores vinculan la acción del AP con la prevención secundaria, entendida como aquella que “evita que una deficiencia ya instalada, genere mayores niveles de discapacidad por ausencia de atención adecuada”. Además, destacan que el AP no requiere una profesionalización, aunque sí una capacitación.

✓ Perfil

En relación con el perfil del profesional que nos ocupa en estas líneas, queremos destacar cuatro aspectos: uno, ya señalado, su condición profesional; dos, la clase de formación que tiene o debe tener; tercero, la naturaleza de su relación laboral-contractual, dentro o fuera de la escuela, como miembro de un ente privado o profesional independiente, o como personal de las instituciones educativas; por último, una serie de rasgos, habilidades o competencias que debe poseer para el ejercicio de sus funciones.

Dubrovsky, Clas, Lanzay Torre (2015, p. 70) refieren que:

Las obras sociales y de medicina prepaga deben garantizar los servicios denominados de “apoyo a la integración”, para lo cual las familias deben tramitar el certificado de discapacidad para su hijo. Son esas instancias de salud las que pagan los honorarios de los profesionales de apoyo que son seleccionados fundamentalmente por las mismas familias, por los equipos terapéuticos y en una significativa menor medida por la escuela.

Esto significa que hay profesionales de apoyo externos, privados y seleccionados por la familia. En Casal y Roccella (2014, p. 298), se habla de un profesional de apoyo a la inclusión educativa externo al sistema educativo, “perteneciente al ámbito de la salud, generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a, habitualmente, todos los días”. Aunque, según la legislación de cada país, e incluso las condiciones y términos que establecen las propias instituciones

educativas, puede haber profesionales de apoyo tanto externo como interno, cada uno con perfil profesional complejo (Gallego Vega, 2011).

Del mismo modo, la permanencia de unos u otros (externos o internos) puede variar; hay “maestros de apoyo que están permanentemente en la sala y maestros integradores que pertenecen a la institución” (Sánchez Vázquez, Borzi y Talou, 2012); todo esto depende de condiciones establecidas por la legislación, las instituciones, la necesidad de los mismos estudiantes o, incluso, la capacidad de pago de los padres. Lo cierto es que, sea cual sea la condición y tiempo de permanencia, se coincide en que este profesional para la integración estará “bajo supervisión de la dirección de la escuela y deberá trabajar conjuntamente con el maestro a cargo del grado”; sin olvidar la vinculación con la familia.

Entre los profesionales en los que el docente regular puede encontrar apoyo para su labor, fortaleciendo su práctica pedagógica, afrontando y solucionando problemas, teniendo siempre como norte la inclusión educativa, están: el psicólogo, terapeuta de lenguaje o fonoaudiólogo, terapeuta físico, trabajador social (Lucín, 2012).

En su estudio, Negri y Leiva (2017) determinaron que, entre los participantes en su estudio, había psicólogos (as), psicopedagogos (as), pedagogos (as), logopedas, maestros (as) de Educación Especial y licenciados en alguna materia especializada. Esto coincide con lo señalado por Martín (2008): “Este rol es desempeñado por profesionales de diversas formaciones (psicólogos, psicopedagogos acompañantes terapéuticos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos)”.

Por último, en cuanto a habilidades y competencias del profesional del apoyo, Lucín (2012) señala que, además de tener “formación y experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, buenas relaciones con sus compañeros, para llevar de mejor forma la inclusión, debe aplicar técnicas innovadoras, debe ser optimista en el progreso de los niños incluidos y tener capacidad de

liderazgo”. También, se debe acotar que, dadas las particularidades de la escuela, su organización horaria, distribución de las materias, cantidad de profesores, “cada uno con su personalidad y su estilo de enseñanza, requieren por parte del docente de apoyo una gran flexibilidad” (Bollorino y López Gay, 2015, p. 475).

✓ Roles, funciones y responsabilidades

En cuanto a la diferencia entre la labor del docente y del profesional de apoyo, se afirma que este último debe enfocarse más en el trabajo de la autodeterminación (autonomía) y el docente se enfoca en la parte pedagógica (Subsecretaría de Educación). Por su parte, para Gómez y Valdez (2015), la maestra integradora cuenta con una multiplicidad de funciones, tales como: intervenir con ayudas específicas, promover las relaciones con el docente y pares y orientar a directivos y maestros.

Ahora bien, a los fines de evitar repeticiones, dada la cantidad de propuestas que existen en cuanto a funciones del profesional de apoyo, ya sea en términos del deber ser o de lo que hace para lograr que la inclusión sea efectiva, hemos hecho una categorización, para resumir hacia dónde apunta tal diversidad de funciones del profesional de apoyo:

- **Diagnóstico de necesidades educativas:** el profesor de apoyo es el que realiza la evaluación psicopedagógica al niño para detectar la necesidad educativa especial, también detecta las fortalezas y debilidades que éste posee, para iniciar una intervención psicopedagógica (Lucín, 2012, p. 36). Informar y asesorar sobre las características del alumno (Guerrero, s/f).
- Definir los **apoyos pedagógicos** complementarios (López Guzmán, 2015); seleccionar los apoyos (Guerrero, s/f).
- **Planificación** o apoyo a la planificación: diseña, planifica, organiza y ejecuta junto al director y equipo pedagógico, la estrategia

- de atención a la diversidad (López Guzmán, 2015). Participa junto a los demás docentes en el diseño y desarrollo de proyectos y actividades expresivas, recreativas, deportivas, artísticas y científicas, que propicien la inclusión de todos los estudiantes en el entorno escolar (Rodríguez y Hernandorena, 2015, p. 613).
- **Adaptaciones curriculares:** esta es una de las funciones de las que más recurrentemente se habla; al respecto se señala: “debe modificar los contenidos pedagógicos teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos del niño con necesidades educativas especiales, no descartando las necesidades del grupo” (Pereyra, 2014, p. 258). “Planificar adaptaciones curriculares junto con la docente integradora y la docente del aula para las actividades, los recursos necesarios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Grabina, Azna y Bergues, 2010, p. 451). “Adaptaciones curriculares”, que en la mayoría de los casos son realizadas por los profesionales de apoyo (Casal y Roccella, 2014, p. 302). Elaborar las propuestas curriculares referidas a las especificaciones del alumno (Guerrero, s/f). “En caso de ser necesario, el docente o el equipo de apoyo con el docente, elaboran adaptaciones/ intervenciones para que el estudiante, individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum teniendo en cuenta sus dificultades para el aprendizaje de la propuesta para el grupo - clase (Cifre, 2015, p. 436). El maestro integrador es el orientador, guía y capacitador porque será quien, dentro de su currículum anual, diario, debe modificar los contenidos pedagógicos teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos del niño con necesidades educativas especiales, no descartando las necesidades del grupo (Castro Vallejo, 2015). Diseña trayectos curriculares personalizados para los estudiantes con discapacidad, que son trabajados con él mismo y su familia, en función de sus posibilidades (Rodríguez y Hernandorena, 2015).
 - Funciones como **guía y orientador**, tanto del estudiante como del docente: “El maestro integrador es el orientador, guía y capacitador” (Pereyra, 2014, p. 258).
 - **Socialización:** la mirada debe estar puesta siempre en facilitar que el alumno pueda establecer vínculos con sus profesores, con sus pares (Bollorino y López Gay, 2015, p. 475 y sig.). El maestro de apoyo trabaja dentro del aula, fortaleciendo el proceso de inclusión socioeducativo del grupo. En este contexto el maestro de grado fomenta la construcción de un clima emocional institucional y grupal favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas, contribuye a la creación de relaciones de confianza y cooperación, promueve en los estudiantes la formación de actitudes, procedimientos y concepciones coherentes con dichos valores (la ayuda entre pares, la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje) (Rodríguez y Hernandorena, 2015, p. 611). Favorecer la interacción en los recreos. En niños con dificultades en la interacción social... involucrándose en un juego que los niños desarrollan. Para ello el profesor de apoyo interacciona constantemente con los otros niños y observa cuáles son los intereses para favorecer la inclusión del niño con discapacidad (Cuomo, Buiatti y Maggiaroti, 2010, p. 416).
 - **Relaciones interinstitucionales:** una profesora (integradora externa) realiza la vinculación de las dos instituciones y asesora y recoge el material que se requiere para trabajar en nuestra institución y se lo facilita a la profesora a cargo (integradora interna) (Desplats y Donadio, 2010, p. 435). Intercambia información con profesionales del sector público o privado externos al Sistema Educativo, en aspectos relacionados con el estudiante para la toma de decisiones pedagógico didácticas, en acuerdo con el Equipo de Apoyo y con el conocimiento y acuerdo de las familias (Rodríguez, Hernandorena, 2015, p. 613).

- **Formación:** elaborar, en corresponsabilidad con el equipo docente (director, subdirector, docentes), un diagnóstico de necesidades de capacitación docente del centro educativo (López Guzmán, 2015).
- **Sensibilización:** apoyar al director y al equipo docente responsable de la realización de acciones de promoción y sensibilización sobre temas relacionados con la educación inclusiva (López Guzmán, 2015); las maestras integradoras son quienes naturalizan la situación (Cillis, Gambera y Manco, s/f), entendido esto como la acción de coadyuvar en el hecho de que los demás miembros de la institución comprendan y acepten las diferencias. El rol del maestro integrador es ayudar a cambiar la actitud frente a las patologías que hacen las diferencias, romper los prejuicios y los miedos que muchas veces están presentes en un maestro que está alejado de la problemática de un niño/a con NEE (Vega, 2016, p. 65).
- **Recursos:** identificar y gestionar, conjuntamente con el director/a, los apoyos especializados que los estudiantes y la familia requieran en el fortalecimiento de los procesos educativos (personas e instituciones especialistas que se encuentren en el territorio, los Centros de Orientación y Recursos ubicados en las escuelas de Educación especial, entre otros). Orientar en la preparación del material didáctico especial y/o adaptado correspondiente a los distintos contenidos a desarrollar en el nivel que cursa, de acuerdo a las características y necesidades del alumno (Guerrero, s/f). La figura de la maestra integradora es quien se encarga de adaptar desde el mapa, gráfico o cualquier esquema, hacer la transcripción a Braille del material de lectura o de las fotocopias que da el docente o digitalizarlo (Cillis, Gambera y Manco, s/f).
- **Planes educativos del centro escolar:** diseñar, organizar y ejecutar el plan sistemático de capacitación anual para los docentes del centro educativo, retomando los resultados del diagnóstico (López Guzmán, 2015).
- **Vinculación con la familia:** diseñar e implementar estrategias de trabajo conjunto con padres, madres y responsables de familia para favorecer procesos de inclusión y apoyo en los procesos de aprendizaje (López Guzmán, 2015); promover las relaciones con el docente y pares y orientar a directivos y maestros (Gómez y Valdez, 2015). Establecer los criterios de comunicación con la familia, en acuerdo con los miembros del Equipo de Apoyo y las formas de recepción de información significativa acerca de la situación escolar del estudiante, las características de su desempeño en los ámbitos familiar, barrial, tipos de apoyo que recibe en el contexto extraescolar, procedencia de las ayudas.
- **Apoyo al estudiante en sus tareas:** pasar a tinta todo lo que los chicos van produciendo para que la maestra pueda hacer las correcciones y el seguimiento (Cillis, Gambera y Manco, s/f).
- **Evaluación:** paralelamente se trabaja con el equipo de materia y se elabora un instrumento de evaluación adaptado si fuera necesario. Confecciona de manera conjunta con los Técnicos, Maestros de áreas especiales, Maestro de Apoyo a la Inclusión u otros que participan en el proceso, el informe de evaluación correspondiente a los estudiantes con discapacidad (III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud). Participa en las instancias de evaluación, acreditación y promoción del estudiante conjuntamente con el equipo docente.
- **Comunicación: lectura labial con apoyo** de la escritura en el caso de personas con comunicación reducida; su presencia resulta fundamental al momento de operar con signos, de operar con el lenguaje (Bonino, 2015).
- **Apoyo en la presentación de la información:** el Docente de Apoyo opera en la Zona de Desarrollo Próximo deconstruyendo y

reconstruyendo el conocimiento a partir de mecanismos comunicativos y referenciales (básicamente en relación con lo concreto y lo inmediato: lo que se puede captar sensorialmente en un primer momento) (Bonino, 2015, p. 495).

- **Autonomía:** el fin a lograr es que sea él mismo quien logre su propio control y la regulación de su comportamiento (metacognición) como la resultante de haber internalizado estos mecanismos (reguladores) a partir de intercambios sociales específicos que han sido mediados, de antemano, por su Docente de Apoyo (Bonino, 2015, p. 495). Organiza el espacio del aula favoreciendo la autonomía y movilidad de todos los estudiantes (Rodríguez y Hernandorena, 2015).
- En casos de **problemas de conducta o de adaptación** del alumno, ingresar al aula común como Docente de Apoyo- Integrador (Bonino, 2015, p. 496); realizando incluso contención (Lichtenstein, 2015, p. 133).
- **Otras funciones:** observa, analiza y registra las situaciones educativas en contexto áulico e institucional donde se encuentra el estudiante. Orientación vocacional. Enseñanza estructurada: organizar la jornada escolar del alumno. Remitir a orientación u otro profesional, hacer un seguimiento de estrategias sugeridas a la familia (Garzón, s/f, p. 19).

✓ Vinculación

Según Vélez (2016, p. 146), “el profesional de apoyo funciona como un nexo, un vínculo entre el alumno y los demás actores de la Escuela, es decir que su participación se debe sobre todo a la misma presencia de ese niño con proyecto de integración”. Obviamente, esta vinculación debe darse, con la familia del mismo y, sobre todo, con el docente regular del aula donde estudia el niño, con quien debe conformar un par pedagógico, en el cual el maestro

integrador brinde conocimientos acerca de las características del estudiante, seleccionando estrategias didácticas y facilitando herramientas e instrumentos para el diseño de las tareas de enseñanza y de evaluación.

Ahora, en varios de los documentos consultados se sugiere que el profesional de apoyo forme parte de o constituya una red de apoyos junto con profesionales externos (psicólogo, por ejemplo), docentes, así como las familias, como miembro de un equipo a la Inclusión Escolar, junto con otros profesionales (incluso no docentes y no miembros de la institución):

...el Equipo de Apoyo a la Inclusión conformado por el Equipo Directivo, Equipo técnico de la escuela, docentes de los distintos espacios curriculares, equipo técnico de Supervisión, Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), Técnico de Apoyo en la escuela (TAE) en Nivel Medio o MAI según la discapacidad. (Rodríguez y Hernandorena, 2015, p. 611)

✓ Síntesis y prospectiva

Hemos podido ver hasta aquí, después de este arduo pero necesario ejercicio de análisis, que son diversas las denominaciones, definiciones y funciones del profesional de apoyo. Como dijimos antes, hemos emprendido este proceso de reflexión para tratar de comprender no solo lo que se dice, sino lo que se hace o quiere hacer desde la propia práctica, en el marco del proyecto Escuela de Brazos Abiertos. Todo ello nos ha permitido plantearnos y, a su vez, respondernos, la pregunta acerca de cómo debe ser y actuar ese profesional dentro de la escuela. Parte de esa respuesta la hemos venido trabajando en un constructo sincrético, tomando en consideración además de todo lo expuesto anteriormente, lo que se señala en el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). El siguiente cuadro, cuyas categorías explicaremos acto seguido, resume un poco este constructo en proceso de elaboración.

• **Indicadores y funciones del profesional de apoyo a la escuela inclusiva**

1. De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la consolidación de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas en la institución.	Diagnóstico y proyectos educativos del centro.
2. Cómo se puede apoyar el proceso para que las similitudes y diferencias entre los estudiantes sean tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clases.	Diversidad y heterogeneidad.
3. De qué manera se puede apoyar para que la planificación se haga considerando a todos los estudiantes.	Planificación.
4. Qué clase de actividades y tareas escolares pueden ser propuestas y cómo se puede apoyar en su realización para contribuir con el aprendizaje de cada estudiante.	Actividades y tareas del estudiante.
5. De qué manera se puede apoyar para que se dé la participación de todos los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje.	Participación y aprendizaje colaborativo.
6. Cómo se puede colaborar con el equipo educativo para que planifique, enseñe y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje.	Redes de trabajo y recursos compartidos.
7. Qué clase de actividades de evaluación se pueden modelar para fomentar los logros de todos los estudiantes.	Evaluación.
8. De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la disciplina basada en el respeto mutuo.	Comportamiento.

Fuente: Martínez (2017).

A partir de estas categorías, y tomando en cuenta todo lo antes discutido, hemos derivado diferentes acciones que puede desarrollar el profesional de apoyo en relación con dichas funciones; a continuación, se explicarán.

1. Con respecto a diagnóstico institucional

Para conocer en qué aspectos relacionados con la inclusión está fortalecida la institución y cuáles debe fortalecer, en el *Index for inclusion*, Booth y Ainscow (2015) proponen una serie de instrumentos, que deben ser aplicados y analizados por un equipo coordinador del proceso de mejoras dentro de la institución. En este contexto, el profesional de apoyo a la Escuela Inclusiva es el primer llamado a formar

parte del grupo coordinador. En este contexto, puede realizar diversas tareas, tales como:

- Discutir y reflexionar sobre los cuestionarios: cuáles se aplicarán, si es necesario adaptarlos, ya que no todas las preguntas son pertinentes en todos los ámbitos y culturas.
- Realizar las adaptaciones de los ítems a que hubiera lugar.
- Colaborar en la aplicación de los instrumentos y en el análisis de sus resultados.
- Participar en el proceso de socialización de los resultados.
- Participar en los procesos de elaboración, aplicación y evaluación del plan de mejoras (proyecto educativo de centro).

Asimismo, para llevar a cabo su labor con respecto a diagnóstico institucional, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe tener en cuenta las siguientes sugerencias (Meléndez, 2016):

- Mediar con el personal administrativo y docente para convencerlos de la importancia de convertirse en un centro inclusivo.
- Ofrecerse como asesor en las formas de establecer indicadores para definir qué tan inclusivo es o puede ser el centro para el que laboran.
- Participar en el diseño, desarrollo y seguimiento de planes y proyectos institucionales que tiendan a favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad de todos los estudiantes.

2. Con respecto a la diversidad y heterogeneidad

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva contribuye con el diagnóstico de la diversidad que conforma el salón de clases, considerando los distintos estilos de aprendizaje predominantes en el estudiante, reconociendo las inteligencias múltiples más y menos activadas, entre otros rasgos y perfiles. Todo con el objeto de conocer el aula heterogénea y, así, poder construir planificaciones que respondan a sus talentos, habilidades y necesidades e incrementen la participación y el aprendizaje. En este orden de ideas, el profesional

de apoyo puede identificar la presencia de barreras al aprendizaje y la participación, así como de trastornos del neurodesarrollo, no con el fin de etiquetar, sino para tomar en cuenta las características de algún trastorno, o más bien sus fortalezas, y relacionarlas con diversos aspectos de la clase, por ejemplo, con la forma de presentar la información.

Del mismo modo, con respecto a la diversidad y heterogeneidad, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva contribuye con el diagnóstico de estilos de aprendizaje, aplicando instrumentos y realizando observaciones sistemáticas, detalladas y continuas, así como interpretando dichas observaciones y poniéndolas a la disposición del docente de aula. También colabora con el docente ayudándole a propiciar situaciones que fomenten la comprensión de las diferencias de origen, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias, religión y política; y motiva a los estudiantes a reconocer las similitudes que tienen con aquellos que son distintos y las diferencias con los que son similares.

3. Con respecto a la planificación

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva comparte la responsabilidad, con el docente, en la elaboración de una planificación multimodal, cuidando que la información responda a diversas maneras de presentación, contemplando los distintos medios de expresión y acción y, de igual forma, considerando la motivación e implicación en el aprendizaje, por parte del estudiante, tal como se señala en el DUA. Más específicamente, durante la planificación de las actividades, vela para que esta sea adecuada, dando respuestas a todos los estilos y necesidades y que se prevean las distintas formas de agrupamientos.

Asimismo, el profesional de apoyo puede colaborar con la clase revisando, ajustando y adecuando los planes cuando se requiera, de manera consensuada con el docente, entre otras acciones. En suma, con respecto a la planificación, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe:

- Conocer y tomar en cuenta edad, interés y realidad socio cultural de todos los miembros del grupo.
- Socializar frecuentemente con los docentes sobre la importancia de la participación activa de los estudiantes en la selección de los proyectos a ser realizados en el aula.
- Brindar ayuda al docente para que dentro de dichos proyectos se incluyan de forma equitativa los diferentes contenidos del currículum.
- Apoyar al docente con respecto a la determinación de la duración y frecuencia de las diversas actividades, a fin de evitar fatiga o desmotivación en los estudiantes.
- Tener en cuenta siempre la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Brindar los apoyos necesarios para asegurar que la planificación incluya las necesidades de los alumnos con algún tipo de limitación: auditivo, visual o motor.
- Velar para que se incorpore dentro de la planificación diaria un espacio para indagar con respecto a los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de los diferentes temas, que sirvan como punto de partida a las estrategias a utilizar.
- Mediar para que en la planificación el docente les dé igual importancia a los aspectos tanto cognitivos como emocionales y sociales de los estudiantes, propiciando espacios para la convivencia, donde todos puedan expresar sus puntos de vista, emociones, fortaleciendo y estrechando lazos entre ellos, desarrollando mecanismos de autorregulación en el aula.
- Fomentar el trabajo coordinado entre los docentes y familia en cuanto a la planificación de las actividades escolares de la jornada diaria.

4. Con respecto a tareas y actividades del estudiante

Aquí se persigue la activación de la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido, tema a tratar o tarea a ejecutar. Para ello, se debe mostrar la información nueva, partiendo de los conocimientos previos del aprendiz, de forma sorprendente, innovadora y hasta

incongruente, ya que cuando se nos presenta una situación que no concuerda con la manera como siempre la hemos pensado, tenemos que hacer un replanteamiento, lo que nos lleva, por supuesto, a un nuevo aprendizaje. También, se sugiere la enseñanza a través de la resolución de problemas, donde el profesional de apoyo puede colaborar, mediando para el esclarecimiento de metas y actividades orientadas a la culminación de la tarea y a la autorregulación del estudiante.

Por otra parte, las tareas siempre deben implicar una contribución al aprendizaje más que una rutina, puesto que el objetivo al asignarlas es desarrollar las habilidades y conocimientos de todos los aprendices. En este orden de ideas, para el diseño de las mismas se debe tomar en cuenta el tiempo que implica la ejecución de cada una, la relación que guardan con la planificación, si estas son útiles para cada estudiante, si animan a los niños a colaborar entre sí y si existen diversas formas de presentarlas o realizarlas en función a los diferentes estilos de aprendizaje; para ello, es importante que el docente y el profesional de apoyo al aula inclusiva trabajen conjuntamente con los padres, para revisar el enfoque de las tareas, de modo que estas constituyan una forma de alentar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como también, brindar los apoyos necesarios a quienes no tienen ayuda en casa.

Por tanto, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva, en relación con las tareas y actividades del estudiante, puede:

- Junto con el docente, trabajar en el diseño de tareas multinivel, adaptadas al objetivo y contenido y características del grupo.
- Modelar estrategias de atención educativa desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), el aprendizaje colaborativo y otros enfoques curriculares en favor de la equidad educativa y la atención a la diversidad.
- Estimular tanto al docente como al estudiante a utilizar cada momento de la jornada diaria con

un fin determinado, que permitan desarrollar habilidades sociales de interrelación y juego, así como de autoconocimiento.

- Brindar apoyo de modelo cuando sea necesario, para facilitar la comprensión de las actividades y tareas a realizar.
- Brindar apoyo de encadenamiento, explicando paso a paso las actividades y tareas.
- Brindar apoyos mediante imágenes, de lo que deben hacer los estudiantes, para facilitar la comprensión de aquellos que son más visuales.
- Reservar un espacio para revisar las tareas con los alumnos que así lo requieren y con los que no tienen quien los apoye en casa.
- Atender requerimientos particulares del aprendiz con necesidades educativas especiales, solo cuando sea estrictamente necesario, siempre dentro del aula.
- Velar para que en las actividades se dé igual importancia a los aspectos tanto cognitivos como emocionales y sociales de los estudiantes.
- Propiciar espacios en los que todos puedan expresar sus puntos de vista y emociones, fortaleciendo y estrechando lazos entre ellos y desarrollando mecanismos de autorregulación en el aula que permitan una convivencia amena.
- Monitorear formas de interacción entre alumnos y alumnos-profesores y mediar en los conflictos.
- De igual modo, el profesional de apoyo colabora con la motivación de los estudiantes, para que se mantenga el interés, el esfuerzo y la persistencia en la actividad que están realizando, reorientándolos cuando sea necesario. Esto significa o implica:
 - . Observar siempre, atentamente, lo que todos hacen, para detectar si hay motivación y entusiasmo en el desarrollo de las tareas, si hay signos de apatía o desinterés en las actividades.
 - . Comunicarse con los estudiantes, preguntarles acerca de la tarea que realizan, lo que les gusta o no.
 - . Brindar reforzamientos.
 - . Proponer tareas alternas.

5. Con respecto a participación y aprendizaje colaborativo

Según se señala en el *Index* (Booth y Ainscow, 2015), en un concepto amplio, el apoyo debe ser entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de forma que se les valore a todos igualmente. De esta manera, descubrir y reducir barreras al aprendizaje y la participación ya se considera una actividad de apoyo; del mismo modo que la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje con una orientación inclusiva. Así que no se debe pensar en la ayuda individual, ya que, si las actividades de aprendizaje se diseñan para lograr la participación de todos los estudiantes, dicha ayuda individual se reduce. Por lo tanto, la tarea del profesional de apoyo en este sentido debe orientarse a asegurar que los estudiantes estén participando por igual en todas las tareas y en caso de que no sea así, colaborar, junto con el docente, en el desarrollo de los mecanismos para que esto suceda, propiciando el trabajo colaborativo.

El aprendizaje colaborativo consiste en el desarrollo de actividades en grupos pequeños, donde los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio proceso y el de los demás. Lo ideal es que los estudiantes sientan y comprendan que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo en la medida en que los demás integrantes también lo alcanzan, tal como sucede con los equipos deportivos: los logros de uno, son los logros de todos. Además de sugerir actividades para el desarrollo del trabajo cooperativo dentro del aula, el profesional de apoyo comparte con el docente la responsabilidad en relación con la forma de agrupar a los estudiantes para realizar las actividades, según diversos criterios: grupos afines, de interés, grupos heterogéneos, grupos interactivos, tutoría entre pares. El profesional de apoyo debe velar para que en cada grupo los niños tengan garantizados la participación y el aprendizaje.

A tales fines, se deben organizar actividades que promuevan la construcción de un entorno de aceptación y valoración de todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades de

interacción personal, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y apoyando a aquellos que necesitan de la ayuda de los que se consideran más competentes para determinadas tareas particulares. El profesional de apoyo, por tanto, colabora en la mediación del aprendizaje de habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: el diálogo, la argumentación, la tolerancia a las diferencias, la responsabilidad y el liderazgo compartidos, asignación de roles, entre otras; asimismo, debe velar para que se trabaje cumpliendo los principios de equipos de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, la formación en habilidades interpersonales y una interacción estimuladora.

Por lo tanto, para maximizar las ventajas del trabajo colaborativo, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva puede:

- Supervisar cada grupo para explicar, en caso de dudas, las tareas y actividades.
- Determinar conjuntamente con el docente los criterios de éxito.
- Monitorear la efectividad del trabajo en los grupos, respondiendo y haciendo preguntas.
- Ayudar a incrementar las habilidades interpersonales de los miembros grupo.
- Proporcionar un cierre.
- Observar y evaluar la calidad de la interacción entre los estudiantes.
- Valorar el buen funcionamiento del grupo.
- Colaborar para que la evaluación sea participativa, donde todo el grupo valore sus esfuerzos y el de los demás.
- Dar “feedback” de refuerzo y apoyo a cada grupo.

En el caso de estudiantes con algún trastorno o condición, o incluso de los niños neurotípicos que presenten dificultades en la interacción, se deben desarrollar e implementar los mecanismos necesarios para favorecer la participación, modelando conductas (por ejemplo, con respecto a las habilidades de entrada, para solicitar incorporarse a la interacción), jugando con los niños (juego paralelo adulto-niño), explicando

reglas (juego paralelo niño-niño) y fungiendo de árbitro (juego cooperativo), coadyuvando en todo momento en la asignación de roles, en la resolución de conflictos, y reforzando siempre, cuando se presentan las conductas deseadas.

6. Con respecto a redes de trabajo y recursos compartidos

Los materiales usados en clases deben responder a la diversidad, para ayudar a los estudiantes a reconocer sus diferencias y similitudes con lo demás; asimismo, estos recursos deben vincularse con la vida, no solo con el entorno del aprendiz, sino también con situaciones de las personas en otros países. A su vez, los recursos deben generar experiencias que respondan a los estilos y maneras de aprender de cada uno, para de este modo disminuir las desigualdades y favorecer la inclusión. No solo debe haber una amplia gama de actividades y materiales que estén a la disposición de todo el equipo docente y el estudiantado y que favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje, sino que debe dedicarse tiempo y espacio a reflexionar sobre cuáles materiales se requieren para desarrollar las experiencias de aprendizaje en las aulas, así como disponer de los recursos y emprender o realizar los esfuerzos para adquirirlos, diseñarlos, construirlos... Y en todos estos procesos puede participar el profesional de apoyo.

A su vez, debe motivar al equipo educativo para que planifique, facilite y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje. En tal sentido, colabora en la identificación e inventario de los recursos disponibles en la sala, en la escuela y en la comunidad, sugiriendo recursos a utilizar según el nivel del contenido, la actividad a desarrollar, características de los aprendices o según puedan ser utilizados como elementos reforzadores o motivadores.

Por otra parte, una de las maneras de poder conocer, acceder y disponer de variedad de recursos para dar respuesta a la diversidad, es a través del desarrollo y creación de recursos

compartidos para apoyar el aprendizaje por parte del equipo educativo, a través de redes de trabajo para compartirlos. Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de apoyo a la educación a los que se puede acceder y utilizar libremente, modificándolos y adaptándolos.

Al respecto, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva colabora en la investigación permanente para identificar y saber qué recursos hay disponibles en la red; conociendo y adaptando experiencias de aprendizaje de otros lugares, estableciendo redes de intercambio entre los docentes de la misma institución y/o con otras instituciones, de distintos países del mundo, así como estimulando y apoyando el uso de los recursos educativos abiertos (REA), incluso desarrollando recursos de aprendizaje propios que luego serán a su vez compartidos.

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva es un elemento vinculante con redes dentro y fuera de la escuela. Como enlace con los padres de los estudiantes, maneja y provee información de la situación familiar. El profesional de apoyo a la escuela inclusiva simultáneamente se enlaza con los distintos docentes a los que da apoyo: su labor es un vaso comunicante en las prácticas que tienen lugar dentro de la escuela.

7. Con respecto a la evaluación

El docente, con la ayuda del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, debe disponer y aplicar diversos instrumentos y formas amplias de evaluación, dando prioridad a los mecanismos y modalidades que permiten una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo y progreso por parte de los estudiantes y docentes; lo cual propicia una adecuada toma de decisiones acerca de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes.

No se debe olvidar que el fin de la evaluación es proporcionar una información acerca de habilidades y competencias desplegadas por los aprendices. Para que todo esto ocurra, la información producto de la evaluación debe presentarse de forma

descriptiva, no limitándose solo al uso de un número o una letra, que no es más que otra etiqueta; por ello, el profesional debe colaborar con el educador para elaborar informes evaluativos descriptivos detallados de cada aprendiz.

Asimismo, en el proceso de evaluación, el profesional de apoyo se debe asegurar de que se proporcione a los estudiantes la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos, enfatizando los procesos de metacognición, por medio del ofrecimiento de correcciones cualitativas, para que estos puedan reconocer oportunidades de avance y darse cuenta de las razones de sus desaciertos. Del mismo modo, el profesional de apoyo coadyuva en el reconocimiento de los logros de los estudiantes, al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje, no solo de resultados, evitando el favoritismo, la descalificación, y la exclusión, aspectos que impactan gravemente en la autovaloración del aprendiz.

En su papel de acompañar la evaluación y el proceso diagnóstico, son funciones del profesional de apoyo:

- Elaborar perfiles de los estudiantes de acuerdo con procesos de aprendizaje, habilidades de pensamiento y formas de razonamiento que emplean.
- Identificar barreras para la expresión y acción de lo aprendido, que puedan experimentar los estudiantes.
- Promover estrategias para garantizar que se aprecie la calidad del aprendizaje de los estudiantes, por medio de evaluaciones que tomen en cuenta las diferentes destrezas de cada uno de ellos al momento de expresar sus conocimientos.
- Asegurarse de que las evaluaciones jamás representen una barrera para la expresión o representación de lo que los niños saben.
- Sugerir estrategias de evaluación de conocimientos previos y de indagación de los procesos de motivación de los estudiantes.
- Compartir con los docentes diferentes mecanismos que permitan incorporar la

evaluación continua dentro del aula.

- Realizar observación diaria y registro del desenvolvimiento de los estudiantes en las actividades planteadas, a fin de que la sistematización de estos aspectos aporte la información de lo que el estudiante ha logrado y que la evaluación no se base solamente en los resultados logrados en un examen realizado de forma aislada.

8. Con respecto al comportamiento

La disciplina debe ser concebida por el profesional de apoyo como el manejo efectivo de las relaciones en el grupo escolar y de los recursos de los que se dispone, a fin de promover un ambiente de respeto para el aprendizaje, donde también se consideren las necesidades del grupo en particular. Esto implica la formulación de normas o reglas necesarias que regulen la convivencia en general, dentro de un marco de respeto que permita el crecimiento personal de cada uno de los miembros y propicie un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje.

De la misma manera que se establecen las normativas, consensuadamente, se ha de establecer una rutina a seguir durante la jornada escolar. Tales medidas favorecerán el desarrollo de conductas en déficits, tales como: el seguimiento de instrucciones, adoptar conductas esperadas según la sugerencia de la imagen, iniciar y culminar las actividades, ejecuciones con mayor independencia, incremento de los períodos de trabajo sostenido, comprensión de la instrucción; al tiempo que disminuirán los comportamientos excesivos, tanto típicos (conductas problemáticas mantenidas por la mediación de otras personas, para obtener, escapar o evitar) como atípicos (conductas autoestimulatorias), en la medida que se genera un ambiente predecible.

De igual forma, el profesional de apoyo despliega procedimientos para incrementar conductas en déficits, que aún se presenten o mantengan en el repertorio conductual de los estudiantes, a pesar de la enseñanza estructurada (estímulos visuales); en este

sentido, presenta los apoyos necesarios (visuales, gestuales, posicionales, de modelo, físicos o verbales) y, una vez que aparece la habilidad, refuerza positiva o negativamente, de manera continua, si la habilidad apenas se adquiere, o intermitentemente, si se persigue mantenerla. Por otra parte, si se suscitan conductas problemáticas, este profesional posee las competencias para aplicar procedimientos que las disminuyan, tales como: Reforzamiento Diferencial de Otras conductas RDO, Reforzamiento Diferencial de conductas Alternativas RDA o su versión RNDA, si las conductas problemáticas están reforzadas negativamente, Reforzamiento Diferencial de conductas incompatibles RDI, entre otras intervenciones.

- **Otras tareas**

Hay muchos otros momentos, situaciones o eventualidades, donde el profesional de apoyo puede intervenir para apoyar el trabajo del educador, ya sea referido a este aspecto del comportamiento o tantos otros de los eventos y procesos que tienen lugar en ese fenómeno tan complejo que es la educación inclusiva; así como hay otras competencias, habilidades y conocimientos que debe manejar, por ejemplo, con respecto a otros sistemas de comunicación (lenguaje de señas, sistema Braille), así como tecnologías asistidas personales (sillas de ruedas, antiparras, implantes cocleares) y tecnologías de apoyo o de asistencia, que se refieren a cualquier recurso o dispositivo (dispositivos, equipos, software, instrumentos), diseñados para superar las barreras de acceso, en especial a las tecnologías digitales, y para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales, como la comunicación de personas con discapacidad (aunque no están limitadas solo a ellas, por su diseño universal).

En fin, lo importante es comprender que este profesional debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón a su actividad, hacia la educación plena, total y verdaderamente

inclusiva. A tales fines, su esfuerzo no puede estar limitado, por su alcance, a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica. Y la única manera de lograr un cambio es que surja desde adentro, que la escuela se transforme y genere sus propios mecanismos y se redimensione para ir más allá de un niño a la vez. Por lo tanto, el profesional de apoyo ahora tiene que verse a sí mismo dentro de ese sistema que es la educación (incluso más allá de la escuela) y entender a cabalidad su funcionamiento.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que, como dicen Biedma y Moya (2015), sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, nos hacemos eco de las palabras de Negri y Leiva (2017), quienes afirman que el papel de los profesionales de apoyo a la integración, resulta de gran importancia para el desarrollo personal, educativo y social de los estudiantes, con NEE o no. También coincidimos con Gallego Vega (2011), en la idea de que el apoyo como tal no puede ser dado y recibido solo en una parcela de la educación, por parte del docente de apoyo o de otros profesionales dentro de la institución; y aunque en la actualidad, como dicen Gómez y Valdez “se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas para disminuir barreras al aprendizaje y la participación”. Se aspira a superar esa visión, de manera tal que los miembros de la institución, sin excepción, participen apoyando a todos los estudiantes por igual.

Entonces, este es el gran reto que tenemos, en palabras de Moriña (2008, p. 5): “cómo pasar de un modelo de apoyo terapéutico a un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional”, centrado no en las personas con necesidades educativas especiales sino en las necesidades educativas de todas las personas, donde no se hable ni de alumnos incluidos ni de estudiantes

integrados, donde no se hable de profesional de apoyo ni de maestra integradora, donde no se hable de inclusión sino de convivencia. Esto debe hacerse desde el diálogo y la reflexión, en un clima positivo y de confianza de trabajo en común (citando nuevamente a Biedma y Moya, 2015). Todo esto pasa por la necesaria transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela, desde una perspectiva colaborativa, considerando

que la educación inclusiva no es un asunto exclusivamente de educación especial ni de terapeutas, sino del total de involucrados en el fenómeno educativo: los educadores regulares y diferenciales, psicopedagogos, orientadores, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales. Después de todo, los profesionales de apoyo a la escuela inclusiva, deberían compartir un punto de coincidencia, el amor incondicional a sus estudiantes, siempre diversos.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. N., Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx
- Bagnato, M., González, R. y Córdoba, J. (2017). Inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en primera infancia. El rol de los asistentes personales. *Revista Pasajes*, N° 4 / Enero – Junio. pp. 63-80.
- Biedma, P. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 8, N° 2, junio. pp. 153-170.
- Bollorino, M. y López Gay, M. (2015). Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 472-481.
- Bonino, L. (2015). Inclusión Educativa desde la Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky. Rol del Docente de Apoyo en procesos de aprendizaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 495-497.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / FUHEM.
- Casal, V. y Roccella, L. (2014). Tematizar la inclusión educativa desde la formación inicial de educadores y durante la práctica docente. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. pp. 291-305.
- Cifre, M. (2015). El uso de TICs con personas con discapacidad, un nuevo acceso a la inclusión. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 431-437.
- Cillis, N., Gambera, C. y Manco, G. (s/f). *Informe sobre discapacidad. Niñez-territorio y trabajo*. Dirección General de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.
- Colmenárez, W. (2015). *La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria*. Tesis de Maestría. Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Cuomo, M., Buiatti, R., Buiatti, A. y Maggioroti, C. (2010). El equipo interdisciplinario y su rol en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. pp. 411-420.
- Daruich, A. y López, N. (2008). La escuela y la atención a la diversidad. Serie *Divulgación N° 15*. Tucumán: Secretaría de Estado de Gestión Educativa/Centro de Documentación e Información Educativa.
- Desplats, L. y Donadio, A. (2010). Acciones, práctica y emociones en el proceso educativo institucional: metodologías aplicadas según el sujeto. Experiencia en una escuela especial - nivel inicial. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. pp. 434-437.
- Dubrovsky, S., Clas, M., Lanza, C. y Torre, G. (2015). Educación inclusiva en escuelas secundarias. Avances de una investigación. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 67-76.
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 11, N° 1, mayo - octubre. pp. 171-198. Universidad Central de Chile.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 25, N° 1, abril. pp. 93-109. España: Universidad de Zaragoza.
- Garzón. S. (s/f). Educación inclusiva en el colegio. Recuperado de: <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/SANDRA-LILIANA-GARZON-MARTINEZ.pdf>
- Guerrero, L. (s/f). Integración de alumnos con discapacidad. Resolución N° 4635/11.
- Gómez, L. y Valdez, D. (2015). Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Grabina, S., Aznar, A. y Bergues, M. (2010). El terapeuta ocupacional como profesional de apoyo en la escuela común. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. pp. 445-452.
- Lichtenstein, A. (2015). Apoyo pedagógico: sus diferentes modos de intervención. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 131-135.
- López G., A. (2015). *Factores que han facilitado la implementación de la estrategia del Docente de Apoyo a la Inclusión – DAI en los centros escolares*. El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Lucín, K. (2012). *El profesional de educación general básica y su participación en el proceso de las adaptaciones curriculares de la lectoescritura en la escuela Gladys Peet de Arosemena del Cantón la Libertad, provincia de Santa Elena. Diseño y elaboración de un manual de estrategias inclusivas*. Tesis de Maestría. Ecuador: Universidad de Guayaquil.

- Manera, P. y otros (2015). *Pensar y decir en la Educación Especial. Curso Propedéutico 2015*. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Martín, L. (2008). Integración escolar y técnicas de modificación de conducta en un niño con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Meléndez, L. (2016). El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. Ponencia presentada en el marco del II Congreso. "Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas". TAEHO/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva. Valencia, Venezuela.
- Moriña, A. (2008). La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. Ponencia presentada en el marco de las V Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa: Cartagena de Indias, Colombia, 27 - 31 de octubre de 2008. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Negri, M. y Leiva, J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, N° 11(Vol. 1). pp. 62-81.
- Pereyra, C. (2014). Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contexto de pobreza. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. pp. 251-264.
- Rodríguez, S. y Hernandorena, G. (2015). Singularidad en la escuela. Itinerarios particulares. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). pp. 608-615.
- Sánchez V., M., Borzi, S. y Talou, C. (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase 41. *Revista Infancias Imágenes*, Vol. 11 N° 1 / enero – junio. pp. 41-48.
- Vega, G. (2016). *Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2014-2015 y la intervención del trabajador social*. Tesis de Maestría. Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Vélez, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.