

Medidas de Apoyo Educativo para la Inclusión en la Teoría y en la Práctica. ¿Son siempre Inclusivas?

Educational Support Measures for Inclusion in Theory and Practice. Are They Always Inclusive?

Andrea Jardí * e Ignasi Puigdemívol

Universidad de Barcelona, España

RESUMEN:

La investigación presentada en este artículo parte de la constatación práctica de que determinadas medidas de apoyo presentadas como inclusivas pueden tener un efecto excluyente. Para analizar esta paradoja con mayor profundidad se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, con un diseño exploratorio secuencial que contrasta una amplia revisión bibliográfica sobre el apoyo educativo con el análisis documental de las actas narrativas producidas por un grupo mixto de trabajo, formado por docentes de diferentes centros de infantil, primaria y secundaria, junto con profesorado universitario. Identificados los apoyos críticos, se realizó un análisis documental de la normativa de Cataluña y, finalmente, se mantuvieron dos grupos de discusión con profesorado experimentado en prácticas inclusivas. Como resultados, constatamos el valor inclusivo de algunas prácticas de apoyo cuando cumplen determinados condicionantes y otras que resultan intrínsecamente perjudiciales para los objetivos inclusivos. Se muestra el papel que tienen, tanto los responsables de las políticas educativas inclusivas como el profesorado, para garantizar los apoyos más eficaces e inclusivos, lo que constituye un proceso de transformación de nuestras escuelas y sistemas educativos.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Apoyo educativo, Políticas, Prácticas, Agentes de apoyo.

ABSTRACT:

The research presented in this article is based on the practical observation that certain support measures presented as inclusive can have an exclusionary effect. In order to analyse this paradox in greater depth, qualitative research has been carried out, with an exploratory sequential design that contrasts an extensive literature review on educational support with the documentary analysis of the narrative records produced by a mixed working group, made up of teachers from different pre-school, primary and secondary schools, together with university lecturers. Once the critical supports had been identified, a documentary analysis of the regulations in Catalonia was carried out and, finally, two discussion groups were held with teachers experienced in inclusive practices. The results show the inclusive value of some support practices when they meet certain conditions and others that are intrinsically detrimental to inclusive objectives. It shows the role of both inclusive education policy makers and teachers in ensuring the most effective and inclusive supports, which is a process of transformation of our schools and education systems.

KEYWORDS:

Inclusive education, Educational support, Policies, Practices, Support stakeholders.

CÓMO CITAR:

Jardí, A. y Puigdemívol, I. (2024). Medidas de apoyo educativo para la inclusión en la teoría y en la práctica. ¿Son siempre inclusivas?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100023>

1. Introducción

Uno de los elementos-clave para valorar el carácter inclusivo de cualquier centro educativo es, sin duda, cómo se concibe el apoyo educativo y cómo se llevan a cabo las acciones para proporcionarlo. Estamos convencidos de que la organización del apoyo en un centro inclusivo ha de formar parte intrínseca de la organización del propio centro, sin concebirse como algo añadido o como un conjunto de acciones complementarias. Basamos esta apreciación en diferentes motivos.

Por una parte, en la concepción de que el apoyo educativo puede ser requerido en diferentes momentos por cualquier alumno del centro. En segundo lugar, por nuestro convencimiento de que las necesidades de apoyo no surgen tanto de las características del alumno (concepción basada en el déficit) sino que pueden atribuirse en gran medida a factores externos. Las barreras para el aprendizaje y la participación descritas por Booth y Ainscow (2002), nos permiten identificar cómo determinadas prácticas educativas, formas de organización o incluso la propia cultura del centro educativo, son origen de las dificultades experimentadas por el alumnado (Oberg y Andenoro, 2019). Esto sin olvidar la enorme incidencia de los factores sociales, entre los que destaca la pobreza extrema que cada día resulta más preocupante, también en nuestros países, teóricamente desarrollados (Milner, 2013; UNICEF, 2020).

Finalmente, el apoyo educativo tiene mucho que ver con la colaboración entre los agentes que lo proporcionan. En primer lugar, el maestro tutor del aula, pero también los propios compañeros del alumno (Mortier et al., 2011), el profesorado y las maestras de apoyo y atención a la diversidad (Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019), el personal del centro y la propia comunidad educativa, en lo que podemos definir como red de apoyo (Mortier et al. 2010; Siles et al., 2015).

Por todas estas razones, en este artículo nos proponemos analizar con profundidad y detalle, diferentes modelos y estrategias de apoyo desde una perspectiva crítica, puesto que determinados modelos y, sobre todo, estrategias definidas como apoyo a la inclusión, en realidad tienen un efecto contrario, convirtiéndose en estrategias segregadoras para el alumnado más vulnerable. Procuraremos no detener el artículo aquí, sino que nos proponemos visualizar alternativas que resulten útiles para los centros que están comprometidos con la inclusión.

2. Fundamentación del apoyo

Para precisar la perspectiva de apoyo desde la que parten nuestros análisis nos basaremos en la definición de apoyo educativo (AE) que utilizamos en un estudio anterior:

El conjunto de acciones de mediación y remediación dirigidas a superar las desigualdades en el ámbito educativo, con independencia de su origen, mediante la optimización del aprendizaje. (Puigdellívol et al., 2019, p. 52)

Se trata de una definición breve que introduce dos importantes conceptos para entender cómo concebimos el AE. En primer lugar, utilizamos el concepto de mediación, tributario de la teoría de Vygotski que entiende la educación como un acto de mediación cultural (Vygotski, 1983, p. 313). En efecto, para educar utilizamos artefactos que establecen una mediación entre los estudiantes y la cultura a la que tienen acceso. Artefactos en el sentido amplio del término, pueden ser desde el propio lenguaje hasta los materiales didácticos y digitales que pueden facilitar el aprendizaje

(Martos y Martos-García, 2014). Habrá situaciones, sobre todo por carencias de escolarización, en que determinados alumnos no hayan experimentado esta mediación. En otros casos, por distintas razones, la mediación ha fracasado y es cuando nos permitimos usar el concepto de remediación, en su sentido cultural y pedagógico.

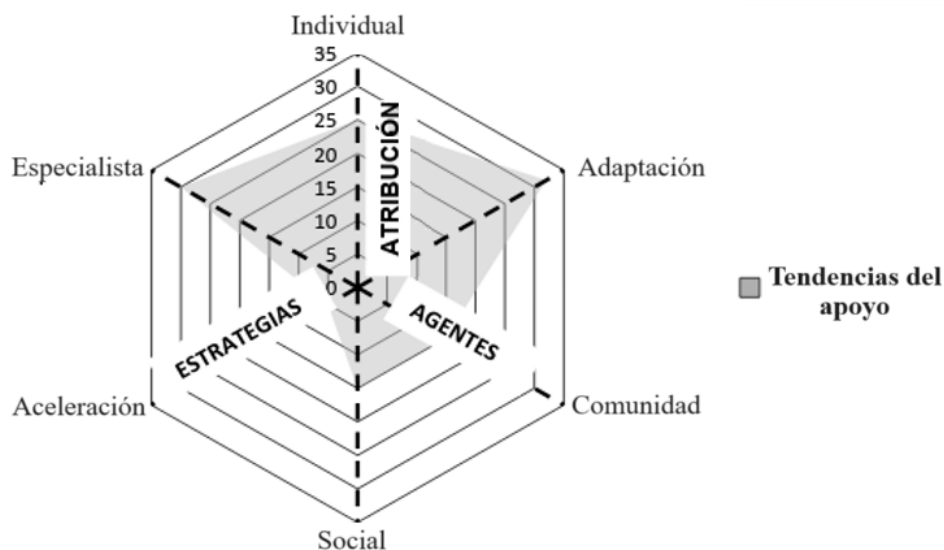
En segundo lugar, evitamos una atribución individual de las necesidades de apoyo al identificarlas como una manifestación de desigualdad. A esta segunda concepción se podría objetar que hay causas fisiológicas o biológicas (y no sociales ni culturales en sentido estricto) que pueden generar necesidades de apoyo.

2.1. De la visión individual a la visión institucional del AE

Tradicionalmente se entendía, desde lo que se ha denominado paradigma del déficit o modelo médico (Haegele et al., 2016; Hogan, 2019), que el apoyo era una acción individual, puesto que los problemas de aprendizaje se entendían como individuales, haciendo así una *atribución individual* de las dificultades de aprendizaje que se atribuían al propio alumno y, por extensión, a su familia o entorno. Para caracterizar las diferentes formas de apoyo nos hemos basado en los trabajos de la profesora Ángeles Parrilla que presentaba un gráfico con dos ejes. En nuestro caso lo hemos ampliado con un tercer eje, el metodológico, como se puede apreciar en la Figura 1. El eje vertical permite valorar la atribución que se hace de las dificultades abordadas. Va desde la atribución individual, por la que se ubica el origen de las dificultades en el alumno, hasta la social, por la que se entiende que éstas se relacionan más con el entorno.

Figura 1

Análisis del apoyo educativo en tres ejes



Nota. Puigdel·lívól y Petreñas (2019, p. 24).

El eje horizontal aportaba otra característica del AE: la medida en que se considera tarea del “experto” o si, por el contrario, se le atribuye un carácter colaborativo. El eje que añadimos es el metodológico, en diagonal, y nos permite introducir una característica de gran influencia para la calidad del apoyo: el que va desde el apoyo basado en la adaptación al nivel de aprendizaje del alumno, hasta el que persigue la aceleración de los aprendizajes. La combinación de las puntuaciones de los tres ejes da lugar a un polígono irregular que refleja el modelo de apoyo y permite visibilizar la

medida en que cada centro concibe y organiza el apoyo. Cuando este polígono se sitúa en la parte inferior del gráfico se corresponde mejor a nuestra concepción del AE. El caso de la figura 1 ilustra un centro con un modelo de apoyo muy tradicional, sobre todo por reducirlo a la acción del especialista y adoptar una metodología adaptativa.

Profundizando en el eje metodológico, éste define nuestras intenciones cuando iniciamos acciones de AE. Disponemos de dos posiciones al respecto. La primera se basa en la *adaptación*. Ciertamente, toda actuación de apoyo ha de tomar en cuenta la situación inicial del alumno. Sin embargo, la pregunta es: ¿debe adaptarse a ella? Si por adaptación entendemos proveer un entorno y unas interacciones con el adulto y los pares que estimulen su aprendizaje, estaríamos de acuerdo. El problema surge cuando la adaptación se vincula a lo que en España y particularmente en Cataluña se ha establecido como *Nivel Actual de Competencias*, es decir, el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, utilizando la visión constructivista de Ausubel según la cual, para saber qué enseñar basta con conocer lo que sabe el alumno y actuar en consecuencia (Ausubel, 1978). Una visión que ha dado lugar a prácticas que limitan el progreso del alumnado con necesidades de apoyo y, en muchos casos, las cronifican. Ello ocurre, sobre todo, con el alumnado perteneciente a grupos socialmente vulnerables, con significativas lagunas en su aprendizaje. Si nuestro punto de referencia son estos bajos niveles de aprendizaje para ir progresando a partir de ellos, contribuimos a cronificar la desigualdad que lo aleja de sus pares.

Por el contrario, si nuestra referencia son los niveles de aprendizaje alcanzados por su grupo de edad y nuestro apoyo se dirige a buscar los medios para acelerar su aprendizaje, los resultados serán distintos. Lo muestran experiencias prácticas tan reconocidas como *Success for All*¹, *Accelerated Schools*² o, en el ámbito latinoamericano, las Comunidades de Aprendizaje³, apoyándonos en teorías tan consistentes como la dialogicidad de Paulo Freire (1989) o la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotski (1978), a las antípodas de fundamentar el aprendizaje en lo que ya se sabe o conoce.

2.2. Agentes de apoyo

Tradicionalmente se asociaba el apoyo educativo a la figura del especialista (maestro de educación especial, psicólogo, psicopedagogo, etc.). En la actualidad disponemos de suficiente investigación para entender que es necesaria la implicación de otros agentes, en lo que podemos entender como una red de apoyo. Sin duda, hemos de considerar a los propios compañeros del alumno como sus más próximos y primeros apoyos. Algunas investigaciones muestran que se trata del apoyo preferido por los alumnos que lo reciben (Mortier et al., 2011). Se trata de un recurso paradójicamente infrautilizado, cuando está siempre disponible en la escuela que, además, tiene un efecto positivo entre los compañeros que lo proporcionan (Kelsey et al., 2022). Los familiares más comprometidos con la escuela también pueden ser un recurso fuera o dentro de ella. Cuando se trata de familias de grupos vulnerables, su aportación a la escuela desmiente los estereotipos de los que suelen ser objeto, siendo reconocidas como grupo valorado por su aportación (Yeste et al., 2019).

¹ <https://www.successforall.org/>

² <https://acceleratedschools.org/>

³ <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

También el voluntariado puede ser otro agente de apoyo, presente en diferentes e interesantes experiencias educativas (Alvarez y Puigdemívol, 2015). Se trata de miembros de la comunidad, como es el caso de ex-alumnos que cursan secundaria, personas del barrio u otros agentes de apoyo como estudiantes o futuros maestros. Su participación enriquece la actividad educativa. Al coincidir dos adultos en el aula resulta más factible atender al grupo y las necesidades específicas de algunos alumnos.

Lo anterior no supone que podamos prescindir del profesor especializado. Lo que ocurre es que cambian sus funciones (Gómez-Zepeda y Puigdemívol, 2019) tal y como también deben cambiar las funciones del personal no docente de apoyo (Bosanquet et al., 2016; Butt, 2016; Jardí et al., 2021). El profesor especializado entrará en las aulas para apoyar el trabajo del maestro, pero también destinará tiempo a promover la formación de sus compañeros de claustro, a revisar con el equipo directivo los elementos del funcionamiento del centro que pueden suponer barreras para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002) y a coordinarse con asociaciones y servicios externos. Por ejemplo, centros deportivos que puedan acoger también a alumnado con más necesidades de apoyo o servicios de salud mental para la infancia y la adolescencia que puedan apoyarnos en estos casos. Por lo tanto, las funciones de este especialista se complejizan y, por tanto, requieren de una mayor formación (Gómez-Zepeda y Puigdemívol, 2019).

En definitiva, optamos por un modelo comunitario de AE, por tratarse de un apoyo más cercano al estudiante, que le da el protagonismo, cuenta con la participación de la comunidad y huye del modelo de los cubículos y de la atención meramente individual, cuando lo que necesita este alumnado es precisamente enriquecer sus interacciones con sus compañeros y con su entorno.

3. Condiciones para un apoyo inclusivo: Acceso, participación y progreso

Es obvio que la primera condición o requisito para evaluar la inclusión es la medida en que todos los estudiantes, sea cual sea su condición o necesidades, puedan acceder a la escuela regular. Pero, siendo un requisito, no es condición suficiente para considerar que nos encontramos ante una escuela o un sistema inclusivo. A pesar de que determinadas investigaciones sobre la inclusión tomen como referencia de inclusión únicamente el número de alumnos con discapacidad matriculados en la escuela (Cosier et al., 2013; Ruijs y Peetsma, 2009), es necesario también garantizar la participación.

La tarea prioritaria en todo proceso de inclusión es conseguir que el alumnado, y de una manera especial el que tiene mayores necesidades de apoyo, sienta que forma parte del grupo y que es tenido en cuenta a todos los niveles. A menudo, por un malentendido academicismo, el docente que ha de atender alumnado con alguna discapacidad se preocupa inicialmente por los aspectos más técnicos relacionados con el aprendizaje ¿cómo aprenderá a leer este alumno con discapacidad visual? ¿cómo entenderá mis explicaciones la alumna con discapacidad auditiva? ¿cómo conseguiré que escriba mi alumno con parálisis cerebral y graves dificultades para la manipulación?

Las tres son preguntas pertinentes, pero no prioritarias. La primera pregunta siempre debe ser ¿cómo voy a conseguir que se relacione bien conmigo y con el grupo? ¿cómo puedo ayudar a que sus compañeros lo tengan en cuenta y le hagan sentir que forma parte del grupo? Estas son las preguntas más difíciles de responder en cada caso. Los importantes aspectos técnicos los podremos abordar después. De hecho, son más

fáciles de resolver de lo que inicialmente pensamos como docentes (Puigdemívol et al., 2022).

Pero ello no nos permite eludir la tercera condición para evaluar la calidad de la inclusión: el progreso del alumno. Para considerar que hemos logrado una buena inclusión hemos de constatar también los logros que va alcanzando, que en la escuela se miden especialmente por los aprendizajes adquiridos. Por desgracia, esta última consideración no se da adecuadamente cuando el alumno con necesidades de apoyo no es suficientemente estimulado para el aprendizaje y las tareas que se le ofrecen tienen un carácter ocupacional: su función es la de tener el alumno “entretenido”. Ello ocurre cuando hay una clara falta de recursos (y de apoyo a la maestra o maestro), pero también cuando hay una falta de formación o, en el peor de los casos, cuando hay una falta de compromiso por parte del docente o centro educativo.

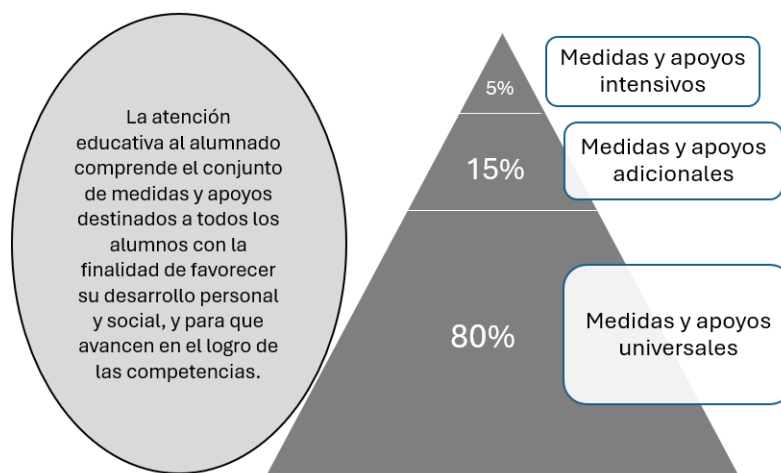
La continuidad del apoyo educativo: niveles de intensidad

No podemos entender las acciones de apoyo como medidas que responden a la ley del “todo o nada”. Al contrario, muchas medidas de AE pueden beneficiar a todo el grupo clase y, a su vez, tener claros efectos de apoyo para el alumnado con más dificultades o discapacidad. Se trata de las medidas que denominamos *universales*. Es en este sentido que entendemos que el AE forma parte intrínseca de la organización de la escuela inclusiva. Consideramos una medida universal de apoyo cuando organizamos el aula por pequeños grupos cooperativos que facilitan nuestro apoyo al grupo o que quien lo necesita pueda recibir el apoyo de sus compañeros. Otro ejemplo sería cuando incrementamos las imágenes para facilitar la comprensión de la lección a un alumno con discapacidad auditiva. Ello mejora el aprendizaje de todos.

En la Figura 2 se puede apreciar cómo estas acciones constituyen la base del apoyo educativo (Generalitat-de-Catalunya, 2015, pp. 18-26).

Figura 2

La pirámide de los apoyos



Nota. Elaboración propia a partir de Generalitat-de-Catalunya (2015, p. 19).

La mayoría de las necesidades de apoyo educativo que se presentan en la escuela pueden encontrar respuesta, parcial o total, en estas medidas universales. Pero no siempre serán suficientes, es entonces cuando se requiere un *apoyo adicional*, medidas temporales dirigidas a la situación compleja de un alumno (p. ej., inmersión lingüística).

Aun así, puede haber alumnado, afortunadamente en una proporción reducida, que requiere apoyo más específico por presentar graves limitaciones intelectuales o en su autonomía, que pueden requerir la presencia de un paraprofesional o auxiliar de apoyo, y cuyas necesidades se prolongarán en el tiempo. Esta sistematización del apoyo graduado en tres niveles de intensidad dinámicos y ajustables según los resultados de la intervención (Sailor, 2015) es coherente con la comprensión cambiante de las barreras contextuales y las necesidades de apoyo.

4. Metodología

La presente investigación, de corte cualitativo, combina, en primera instancia, un análisis documental de las actas narrativas producidas por un grupo de trabajo de apoyo educativo inclusivo y un análisis de la normativa oficial relativa al apoyo. El estudio lo completan dos grupos de discusión con maestras experimentadas, adoptando en su conjunto un diseño exploratorio cualitativo secuencial (Creswell, 2014).

Participantes

El grupo de trabajo está formado por maestras de educación infantil y primaria, maestras de atención a la diversidad (educación especial) y miembros del equipo directivo de escuelas con una clara tendencia inclusiva, generalmente situadas en contextos desfavorecidos en distintas localidades de Cataluña (España). También forma parte del grupo profesorado universitario de la misma comunidad autónoma.

Se llevan a cabo 7 sesiones al año para reflexionar sobre temas relativos al apoyo educativo inclusivo. Las sesiones se registran por medio de actas narrativas y se graban en audio, algunas también en video. Las actas narrativas posteriormente se comparten para su validación. A lo largo de sus 13 años de existencia han pasado por el grupo 11 escuelas todas de diferentes localidades y más de 30 profesionales. Actualmente el grupo de trabajo lo forman 9 docentes en representación de sus 9 centros y servicios educativos y 5 docentes universitarios. Concretamente, 3 docentes de secundaria, 3 docentes de infantil y primaria, y 3 docentes ubicadas en servicios educativos (todas de localizaciones urbanas excepto una escuela rural). La participación universitaria la componen un catedrático de escuela universitaria, una contratada doctora, dos profesores asociados y una profesora sustituta. Todos los participantes intervienen de forma igualitaria (ver procedimientos y Tenorio et al., 2020), aunque la moderación y dinamización de la sesión junto con el registro de actas la asume el profesorado universitario.

De los docentes del GT, 7 participaron en dos grupos de discusión (GD), 6 mujeres de entre 33 y 64 años ($\bar{X}=45,86$), con experiencia laboral de entre 8 y 43 años ($\bar{X}=19,57$). Todos los participantes provienen de diferentes centros educativos: 2 provienen de servicios educativos, 3 de centros de educación secundaria y 2 de escuelas de educación infantil y primaria públicas, todas de diferentes localidades urbanas de Cataluña. En cuanto a su formación y experiencia, 4 han ejercido durante su trayectoria en la educación secundaria obligatoria (no excluyente), 4 en escuela de educación primaria, 4 tienen la especialidad de educación especial, aunque solo una ejerce como maestra de apoyo, y 2 forman o han formado parte del equipo directivo del centro.

Instrumentos

Se realizó un análisis de las normativas y documentos legales que regulan el apoyo educativo en el contexto catalán. Específicamente, el Decreto 150/2017 que despliega

el marco educativo inclusivo en Cataluña (Departament d'Educació, 2017), las resoluciones disponibles referentes a la organización y funcionamiento de las diferentes medidas y apoyos (Departament d'Educació, 2021, 2023) y los documentos de organización y gestión de los centros relativos al curso más reciente (2023-24). Por otro lado, se realizó un análisis de las 44 actas narradas producidas en las sesiones de grupo de trabajo (GT) desde el curso 2016-2017 hasta finales de 2023. Finalmente, se realizaron dos grupos de discusión (GD) cuyo guion semiestructurado señalaba las cinco medidas de apoyo críticas identificadas a través del análisis de actas del GT como temas abiertos a la discusión.

Procedimiento

Las sesiones de GT tienen una estructura consolidada (consultar Tenorio et al., 2020) con la que se logra interrelacionar los conocimientos teóricos y pragmáticos a través de una negociación y construcción social de conocimientos, manteniendo un diálogo igualitario. Las sesiones se registran en formato audio y se generan unas actas que recogen de forma narrada los aportes de los diferentes participantes para su posterior análisis.

Para la presente investigación se realizó una lectura de las actas narradas de los 8 cursos desde que se publicó el borrador del Decreto 150/2017 (Departament d'Educació, 2017) de educación inclusiva, identificando como categorías los fragmentos donde los miembros del GT opinaban sobre diferentes medidas de apoyo, con especial atención a las medidas que el GT consideraba limitantes para la inclusión, por implicar una agrupación diferenciada del alumnado.

Posteriormente, se realizó una exploración de la normativa legal, seleccionando las normativas de las medidas identificadas en las actas del GT como críticas. Finalmente, los GD permitieron contrastar sus opiniones, como docentes experimentadas, sobre dichas medidas que normativamente deberían favorecer la inclusión. Los GD tuvieron una duración media de 72 minutos ($DT=1.41$) y fueron registrados y transcritos para su posterior análisis.

La investigación siguió las directrices éticas de la Comisión Europea (2013) y el código de buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2010). Se explicó verbalmente a los participantes el propósito de la investigación, la confidencialidad de los datos, su derecho de retirar el consentimiento en cualquier punto de la investigación y su derecho a conocer los resultados de esta. Las participantes también fueron informadas por escrito a través del documento de consentimiento informado que firmaron.

Análisis de datos

Las actas del GT, la normativa legal y la transcripción del GD fueron analizadas de forma secuencial con el mismo sistema de categorías para poder triangular la información con el soporte del software Nvivo 11 pro. Se realizó una categorización inductiva para las actas del GT y deductiva para el análisis normativo y del GD. Las categorías corresponden a las medidas de apoyo seleccionadas: 1) los centros de educación especial proveedores de recursos, 2) los apoyos intensivos a la escuela inclusiva, 3) los programas de aula integral de apoyo y 4) las unidades de escolarización compartida. Una vez trianguladas las tres fuentes de información, dos investigadores analizaron de forma independiente las medidas de apoyo a través de una pauta que las clasifica en base a los principios inclusivos de presencia, participación y progreso (UNESCO, 2009) y los ejes de análisis del apoyo educativo inclusivo –atribución, estrategias y agentes de apoyo descritos en la primera parte de este artículo–. El

coeficiente de kappa arrojó un grado de acuerdo excelente ($K=0.875$), con un intervalo de confianza del 95% (McHugh, 2012). Los desacuerdos fueron discutidos hasta llegar a consenso. Finalmente, los participantes validaron los resultados y conclusiones derivadas del análisis revisando el borrador del artículo. Por lo tanto, se asegura la credibilidad a partir de diferentes estrategias (Brantlinger et al., 2005): el trabajo colaborativo, la triangulación, dos niveles de chequeo por participante y la revisión por pares.

5. Resultados

Algunas de las medidas y apoyos que actualmente se aplican en el contexto catalán amparadas dentro de un paraguas legal que apuesta por la inclusión (Decret 140/2017) y que se han cuestionado en el marco del Grupo de Trabajo a lo largo de las diferentes sesiones son los siguientes: 1) los centros de educación especial sean o no sean Proveedores de Servicios y Recursos (CEE - CEEPSIR) 2) los apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI), 3) los programas de aula integral de apoyo (AIS) y 4) las unidades de escolarización compartida (UEC). Los resultados se organizan en cuatro subapartados correspondientes a las medidas analizadas. En estos, se definen según la normativa legal y se comparten experiencias extraídas de los grupos de discusión y de las actas del Grupo de Trabajo. En cada apartado también se analizan las medidas a partir de los principios inclusivos (UNESCO, 2009) y la tendencia de los ejes de apoyo teorizados compilados en la figura 1. Dicho análisis se resume y representa en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis de medidas de apoyo desde una perspectiva inclusiva

Medida	Principios inclusivos			Principios inclusivos		
	Presencia	Participación	Progreso	Atribución social	Aceleración	Apoyo distribuido
CEE	No	No	Depende	No	Depende	No
CEEPSIR	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende
SIEI	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende
AIS	No	No	No	No	No	No
UEC	No	No	Depende	No	Depende	No

Nota. Sí = cumple el indicador, No = no cumple el indicador, Depende = cumplirá el indicador según cómo se lleve a la práctica la medida.

5.1. Centros de educación especial Proveedores de Servicios y Recursos (CEEPSIR)

El Decreto impulsa la conversión de los Centros de Educación Especial (CEE) en Centros de Educación Especial Proveedores de Servicios y Recursos (CEEPSIR). Los CEEPSIR son:

un apoyo intensivo que tiene como finalidad orientar y concretar estrategias de centro y desarrollar programas específicos de apoyo a la escolarización para el éxito del alumnado, en coordinación con los y las docentes y los equipos directivos de las escuelas, de los centros de educación secundaria y de los servicios educativos. (Departament d'Educació, 2021, p. 2)

Los profesionales adscritos a los CEEPSIRs actúan en los centros ordinarios siendo unos agentes clave a nivel de *políticas* para la inclusión porque todas sus funciones

pueden facilitar la presencia, participación y aprendizaje del conjunto del alumnado. Sin embargo, la inclusión real dependerá de si las estrategias que aplican contribuyen a acelerar los aprendizajes del alumnado o tienden a la adaptación y reducción de expectativas. En definitiva, de si el apoyo proporcionado por los profesionales de la escuela especial en la escuela regular es realmente inclusivo favoreciendo las interacciones y la autonomía del alumno (ver Tabla 1).

Las profesoras del GT destacan la importancia de la reconversión de los CEE en CEEPSIRs. Maite destaca la ayuda que ofrece la maestra de educación especial de un CEEPSIR que acude a su escuela de forma regular, tanto para asesorarles en estrategias como para realizar codocencia en el aula donde está escolarizada una alumna que, sin la existencia del recurso, posiblemente estaría en un CEE (Acta 6, 2021-2022). Pero también se detectan problemas en otras situaciones, como la que nos relata Montse:

La primera vez que tuve CEEPSIR, la persona del centro de educación especial que venía... no tenía experiencia de educación especial porque era nueva. Entonces creo que los profesionales del recurso CEEPSIR deben ser personas con una trayectoria profesional para poder explicar su experiencia y dar recursos para favorecer la inclusión y la participación y eliminar las barreras de aprendizaje que se encuentran los alumnos en los centros ordinarios. [...] También me he encontrado en una ocasión que el profesional CEEPSIR nos daba algunas ideas que yo consideré que eran excluyentes. Me sugería que el alumno hiciera un dossier que nada tenía que ver con lo que hacían sus compañeros. Entonces, también debemos ver qué medidas podemos ofrecer. Y también debemos tener muy claro qué puede hacer ese alumno. Por tanto, qué objetivos de aprendizaje pensamos para ellos, etcétera.

El debate sobre la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos también puso de manifiesto la controversia sobre si la escuela especial puede tener una función inclusiva. Berta comentó la intervención de la directora de un CEE (Acta 4, 2019-2020) que en una jornada de actualización afirmó que ellas también hacían inclusión porque se rigen del mismo Decreto que propone un sistema inclusivo.

Si bien los profesionales en contextos segregados pueden estar altamente calificados y dotados de una gran variedad de estrategias fundamentales para la inclusión, y realizar un arduo trabajo en pro de la inclusión, sus alumnos no están en un contexto regular. Berta es de esta opinión y repite su mantra de que “el papel lo aguanta todo” lamentándose de que sin cambios en las concepciones (*culturas*) de los diferentes agentes e instituciones, las nuevas políticas se pueden quedar en “papel mojado”. De hecho, Berta, ya en 2017, había advertido la falta de claridad y la ambigüedad del Decreto de inclusión 150/2017 (Acta 3, 2017-2018).

Sin embargo, las maestras del GD-1 mantienen la controversia y coinciden en que los CEE en algunos contextos “son imprescindibles para la atención de determinados alumnos para poder recibir una atención adecuada al momento en el que se encuentran” (Elvira, GD-1). En este mismo grupo, Rocío hace una reflexión basada en la trayectoria del alumno:

Para mí es más excluyente cuando un alumno escolarizado en ordinaria, a secundaria pasa a especial, que el alumno que de entrada está a especial pero la mirada es que vaya hacia ordinaria con compartida y que, después, se vaya ampliando, trabajando con la familia y trabajando con el centro que lo recibe. Este es el proceso de inclusión.

4.2. Apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI)

Según el Decreto 150/2017 este apoyo contribuye a la escolarización de “alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa” (p.8). Los SIEI no se conciben como aulas específicas sino como:

[...] dotaciones extraordinarias de profesionales que se incorporan a las plantillas de escuelas, centros de educación secundaria e institutos escuela, como recursos intensivos y coyunturales que se suman a las medidas y apoyos universales y adicionales que los centros ya disponen. [...] (Departament d'Educació, 2023b, p. 77)

El Decreto insiste en que este apoyo debe proporcionarse en el grupo de referencia, entendiendo que el aula ordinaria es el contexto natural de aprendizaje del alumno. También clarifica que el alumnado que recibe este apoyo es responsabilidad de todo el equipo y en concreto del tutor o tutora de su grupo de referencia. Sin embargo, abre la puerta a la atención en un modelo menos inclusivo con el siguiente matiz:

El hecho de disponer puntualmente, como recurso, de un espacio específico o compartido de grupo reducido, debe ir acompañado de una planificación que justifique la tarea educativa vinculada a la actividad ordinaria y planificar el momento de la retirada de la medida. (Departament d'Educació, 2023b, p. 78)

Montse explicó que vivió como tutora la “transformación” de las anteriores “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” (USEE) a SIEI y cree que el cambio de nomenclatura ayudó a que el profesorado entendiera que se propone el trabajo en codocencia dentro del salón regular de clase. Sin embargo, buena parte del profesorado sigue reticente a que estos alumnos participen allí. De hecho, Elvira comenta que participa en un grupo de especialistas de SIEI de su distrito y que, a pesar de todo, de los aproximadamente veinte centros de la zona, solo en tres trabajan exclusivamente dentro del aula. Rocío lo atribuye a las *culturas* de centro y se queja de la facilidad con la que cambiamos nombres o acrónimos, sin haber hecho el cambio de concepto y modificación de la realidad:

[...] la cultura de los centros está impregnada de una forma de hacer que no es tan inclusiva y entonces lo que se hace es traducir estas políticas y organizaciones desde la propia cultura y ésta es de USEE. Por tanto, mantenemos la USEE, pero le decimos SIEI. (Rocío, GD-1)

Elvira comparte cómo se organizan a nivel de centro, insistiendo en que, aunque globalmente les funciona, continúan trabajando día a día porque siempre hay aspectos a mejorar. La escuela ya atendía dentro de las aulas con diferentes profesionales a alumnado muy afectado antes de recibir la dotación SIEI. Por ello, al incorporar los profesionales SIEI se organizaron a nivel de escuela para cubrir a todo el alumnado y que no hubiese demasiados profesionales en una misma aula:

En Infantil-3, Infantil-4 e Infantil-5 [3 a 6 años] una maestra de educación especial toma los casos de educación especial y los casos SIEI de este ciclo. Otra los de primero, segundo, tercero y los casos de cuarto, quinto y sexto lo mismo. Entonces, al educador de educación especial [auxiliar] lo hemos acabado distribuyendo por lógica a nivel de atención, priorizando, sobre todo, los ciclos donde hay más casos de apoyo SIEI para hacerlo de una manera algo equitativa. [...] Intentamos, en la medida que podemos, hacer codocencia. Somos muy conscientes de que la presencia de los maestros de educación especial en las aulas es un tiempo muy pequeño. [...]

El tutor o tutora lleva mucho, aglutina el día a

día y el planteamiento de las actividades. Pero vamos atendiendo mucho entre los dos. Tenemos muy presente también que nos funciona trabajar con actividades diversificadas en el aula, rincones o espacios de libre circulación y entonces siempre cuidamos, si no para que todas las propuestas sean adecuadas para los niños de la SIEL, al menos que haya en el aula algunas que sean adecuadas y que ellos conozcan y puedan utilizarlas con mayor o menor ayuda. (Elvira, GD-1)

Elvira acabó comentando que le cuesta encontrar referencias de buenas prácticas para mejorar su trabajo.

4.3. Programas de aula integral de apoyo (AIS)

Las AIS se constituyen como espacios que se sitúan y dependen administrativamente de centros ordinarios o de centros de educación especial. Este recurso se define como:

“[...] una medida y un apoyo intensivo que ofrece espacios educativos y terapéuticos singulares que tienen como objetivo proporcionar, de forma temporal, una atención integral e intensiva a los alumnos y alumnas con trastorno mental o con alteraciones graves de la conducta. (Departament d’Educació, 2023c, p. 1)

La resolución enfatiza la excepcionalidad y temporalidad de la medida, con la finalidad de “alcanzar el equilibrio y bienestar personal suficientes que hagan posible la continuidad de su escolaridad en contextos ordinarios” (Departament d’Educació, 2023c, p. 3), cuando el resto de las medidas de la red de apoyos se hayan agotado. La modalidad prioritaria es la atención a tiempo parcial, de forma que el alumnado es atendido por su tutor/a cuando está en su centro de referencia y los profesionales de la AIS (un docente y un educador/a de educación especial). También colaboran especialistas de la psicología y psiquiatría.

Los participantes coinciden en que esta medida no facilita la inclusión argumentando lo siguiente (GD-1):

Rocío: Al final el alumnado viene a la escuela a realizar un aprendizaje escolar. Si este alumno está viviendo situaciones de estar unos días aquí, unos días allá, unos días trabajando conductas... que son sufrimiento y después nadie le está enseñando a leer, a escribir porque todo el mundo nos hemos enfocado con la parte emocional... [...] ¿Cómo vincularemos a este alumno dentro de dos años, que es el tiempo máximo en una AIS, con alumnado que académicamente está logrando los aprendizajes y, además, no tiene vinculación con él? Alumnado que percibe que cuando el compañero no está, están más tranquilos... esto es súper difícil. Aquí es donde se debería destinar el dinero porque esto no funciona.

Alba: En el caso de nuestra escuela, lo mismo. Al niño le veías ese malestar de “estoy aquí, pero por las tardes me voy, pero, entonces, cuando estoy aquí, tampoco soy de aquí y allá tampoco acabo de encontrarme un sitio...”. Realmente, cuando me contaron que harían esto se me cruzaron los cables... Este niño debería estar aquí, los recursos deberían ponerse aquí en el aula. A nivel de trabajo y de organización... debería gestionarse de alguna manera para que él estuviera aquí y pudiera trabajar aquí y pudiera aprender aquí. [...] pero ¿qué estamos haciendo? Estamos dando un paso atrás con unos niños con problemas de conducta que pueden trabajarse. Deben de estar en sociedad y debemos saber convivir. Por tanto, es dentro de un aula donde debemos ayudarles a gestionar y donde debemos aprender a gestionarlo.

Tanto a nivel teórico como a nivel experiencial, observamos que tal y como se concibe este recurso no mantiene la presencia y participación del alumnado en su entorno natural (ver tabla 1). Además, parece que se dejen de lado unos aprendizajes académicos y sociales que forman parte indivisible de esta supuesta atención integral y

que, a su vez, van dificultando la cohesión con el grupo y la desconexión con lo escolar. Esto no es lo deseable para este alumnado porque como, suele decir Berta: “un niño que está aprendiendo es un niño que no molesta” (p. ej., Acta 2-2016/17, Acta 4-2017/18, Acta 1-2020/2021, GD-2).

4) Unidades de Escolarización Compartida (UEC)

Las UEC se conciben como estrategias de diversificación curricular que permiten organizar el currículum por ámbitos con una orientación más práctica (Catalunya, 2017). El Decreto especifica que los requisitos para entrar a una UEC son ser un alumno con “necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales desfavorecidas, con riesgo de abandono escolar precoz y/o exclusión social” (Departament d’Educació, 2023a, p. 227). Todo ello cuando se agotan las actuaciones que se pueden implementar en el centro de secundaria donde está matriculado” (Departament d’Educació, 2023a, p. 227).

En el GD-2 comparten lo siguiente:

Raül: En mi centro representa que hay una UEC. Esto es un recurso muy escaso para alumnado muy muy muy desconectado y a la práctica va allí alumnado con conductas insostenibles. Tiene un límite de unos 20 alumnos por lo que van adolescentes de toda la región. El porcentaje de graduación es bajo, pero hay continuidad hacia planes de formación inicial (PFI), cursos para el mundo laboral, servicios de orientación que siguen al alumnado que acaba la UEC, etc. [...]

Los alumnos están matriculados oficialmente en nuestro instituto, pero no vienen nunca, van a la UEC que está en otro edificio y lo lleva una fundación subcontratada. [...] Lo que sí tiene la UEC es una dotación mucho mejor de educadoras sociales, psicólogas, etcétera, y por eso pueden hacer un acompañamiento más acotado a estos alumnos. Realmente atienden al alumnado que ya está totalmente desconectado para el que sería una quimera mantenerlo 6 horas dentro de un aula. [...] La UEC, evidentemente no es inclusiva. Este es un edificio separado y cuando derivamos a un alumno a la UEC lo perdemos de vista. Lo que sí es cierto es que allí muchos recuperan la autoestima, porque recuperan el contacto con habilidades que pueden acreditar. [...] El alumnado de la UEC, en general, lo percibe de forma positiva.

Berta: De todos modos, estamos en la yema del huevo siempre, ¿eh? ¿Por qué han llegado estos alumnos que no tienen ninguna discapacidad a este extremo? Porque no estamos haciendo las cosas bien, siempre estamos con la misma historia porque no hacemos las cosas bien [...]

Etna: Es un perfil de alumno [con el que los docentes de secundaria] no sabemos qué hacer y, claro, las orientadoras tampoco tienen tiempo. [...] Sé de algunos casos que han resultado con éxito... también de otros que, por ejemplo, la madre, limpiadora de una UEC, que se negó en rotundo porque no quería esos referentes para su hijo, era como condenarlo definitivamente, ¿no?

El alumnado de la UEC está en un contexto segregado. El currículum trabajado es reducido, al igual que las expectativas académicas. Los participantes coinciden en que la inclusión es un trabajo de todos y que tiene sus bases desde el inicio de la escolaridad. En secundaria es más difícil revertir las dinámicas por razones como el bagaje previo, las expectativas, pero también por la organización departamental y vertical de los recursos humanos, las ratios, la formación inicial del profesorado, la mirada de algunos y la poca contundencia en lo que se refiere a inclusión con la que se plantean las leyes y regulaciones educativas.

6. Discusión

A lo largo de esta investigación, gracias a las aportaciones desde la experiencia de las maestras participantes al Grupo de trabajo (GT) y a las reflexiones expresadas en los Grupos de discusión (GD), hemos podido constatar una vez más que algunas medidas presentadas como de apoyo son, en realidad, excluyentes y perjudiciales para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Desde el punto de vista teórico y de análisis de la normativa, ya llegó a la misma conclusión el trabajo de Petreñas et al. (2020) en su análisis de las medidas de apoyo en las diferentes Comunidades Autónomas españolas.

Hemos constatado que algunas de las medidas analizadas son concebidas como medidas inclusivas, tanto por el GT, como por los GD. Una de ellas es la conversión de Escuelas Especiales en Centros de Recursos para apoyar la Inclusión (CEEPSIR en el acrónimo catalán), una medida adoptada con notable éxito en Canadá (Mann et al., 2023; Whitley y Hollweck, 2020). Claro que ello depende en buena medida de la actitud y de los conocimientos del personal proveniente de la escuela especial reconvertida en centro de recursos. En algunos casos, el apoyo de estas personas era muy valorado, destacando sobre todo sus aportaciones a la codocencia dentro del aula. En otros, sin embargo, el apoyo era cuestionado, sea por la falta de experiencia de la maestra del centro de recursos, o por la tendencia de algunos de estos profesionales a recomendar procedimientos que las maestras de la escuela regular percibían claramente como excluyentes.

La discusión sobre la transformación de las escuelas de educación especial en centros de recursos llevó también a otro debate: la discusión sobre si las prácticas de los centros de educación especial podían considerarse también inclusivas. Se trata de un debate vivo en determinados países, como Irlanda (Fitzgerald et al., 2021), que argumentan una continuidad “inclusiva” entre la actividad de dichos centros y la desarrollada en las escuelas inclusivas. El grupo señala que, en el caso de la escuela especial u otras agrupaciones permanentes en aulas especiales, las dos primeras condiciones de la inclusión, a saber: la presencia y la participación del alumnado en un entorno normalizado (Echeita y Ainscow, 2011), no se dan. Se trata de una concepción que compartimos, aun después de haber analizado los postulados de la teoría de (Hornby, 2015) sobre la continuidad de los dos sistemas. No podemos denominar inclusivas las prácticas que no respetan sus más elementales principios (Slee y UNESCO, 2018).

En cuanto al añadir personal docente y no docente para el apoyo educativo, las participantes arrojan luz sobre cómo organizarse a nivel de centro para garantizar que los apoyos en horario lectivo sucedan dentro de las aulas. Es más fácil hacer que todo el alumnado participe y aprenda cuando se incorpora más de un adulto dentro del aula y, además, es más fácil actuar de forma proactiva (Brock y Carter, 2016; Jardí et al., 2021; Jardí y Siles, 2019). Su participación conlleva también toda una implementación de medidas universales que son la base de su apoyo (codocencia, trabajo por rincones, ambientes de libre circulación) facilitando, así, apoyos que facilitan la autonomía (Bosanquet et al., 2016) y evitan fenómenos tan comunes y retadores como el aislamiento dentro del aula (Biklen, 1988) y el efecto velcro (Giangreco y Broer, 2005).

En una de las medidas, referida a los estudiantes con trastorno mental o graves problemas de conducta (las aulas integrales de apoyo), tanto el GT como los GD se manifiestan totalmente escépticos y no la entienden como medida de apoyo a la inclusión. No aprecian la utilidad de la separación temporal de estos alumnos, ni la dicotomía entre aprendizaje y conducta (o educación emocional) en la que se basan,

argumentando que puede ser contraproducente para estos estudiantes. Se trata de un tema controvertido en la investigación, como muestran los estudios que reconocen no alcanzar a proponer una respuesta concreta para este alumnado (Crespo y Sánchez, 2019). Sin embargo, otros estudios, realizados por McKenna y cols. (2021) parecen apoyar las concepciones que defendieron las maestras, al considerar el rendimiento académico en la actuación con estos estudiantes, aunque sugiriendo también la necesidad de investigaciones adicionales para mejorar la prestación de servicios que recibe esta población.

Hay una medida que sugiere opiniones muy divergentes dentro del grupo. Se trata de la que se presenta como un apoyo para los estudiantes de secundaria provenientes de contextos socioeconómica y culturalmente desfavorecidos con escasas competencias académicas y riesgo de abandono escolar, medida que podríamos calificar como de diversificación curricular: las Unidades de Escolarización Compartida. Las divergencias se relacionan, por una parte, con la constatación de que hay estudiantes “muy desenganchados” del sistema, por lo que en estos niveles difícilmente son “recuperables” sin una diversificación que acerque el currículo a sus intereses y competencias. Se argumenta que para algunos alumnos esta estrategia puede ser positiva. En contra de esta opinión otras maestras opinan que la diversificación curricular tiende a reducir las expectativas sobre un alumnado que, usando metodologías más eficaces en secundaria, podría acceder a aprendizajes y competencias importantes para la inclusión social y laboral, que les alejarían del riesgo de exclusión.

Hay autores que defienden que este tipo de programas, así como los de reinserción y nuevas oportunidades, trabajan para el retorno al sistema educativo de los y las jóvenes que han sido excluidos (Curran y Tarabini, 2022). Sin embargo, ¿los jóvenes que derivamos a UEC han sido excluidos? ¿Estamos justificando y materializando dicha exclusión? Por otra parte, también cuestionan el origen de estas graves situaciones en secundaria. ¿No se habría podido actuar más precozmente para evitar su acentuación en los niveles superiores? Muchos de estos razonamientos los encontramos en investigaciones rigurosas al respecto (Mena, 2010, 2021; Sandoval et al., 2019).

Efectivamente, no se trata de una actuación inclusiva, en la medida en que se separa dicho alumnado y se rebajan las expectativas sobre sus posibilidades. Es una vía paralela y devaluada de escolarización como las analizadas por Martínez-Domínguez (2010). Pero para revertirla es necesaria una actuación rigurosa de detección y apoyo a lo largo de infantil, primaria y secundaria, al tiempo que un apoyo a los institutos de secundaria para enriquecer los postulados y metodologías pedagógicas que fundamentan su actividad docente.

7. Conclusiones

El Decreto 150/2017 de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo es síntoma de una clara apuesta, tanto de la sociedad como de la Administración, para lograr no solo una escuela sino un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, se siguen contemplando medidas que, aunque puedan ser necesarias en el contexto inmediato actual, no son inclusivas *per se*, por lo que deberían ser claramente entendidas y delimitadas para evitar confundir a la comunidad educativa.

En el presente artículo se han identificado medidas con gran potencial inclusivo que incorrectamente interpretadas e implementadas conducen a apuestas que pueden ser segregadoras. Con este estudio hemos analizado medidas implementadas en un sistema

educativo concreto, lo que podría darle un alcance meramente local. Sin embargo, el esquema de análisis utilizado, los ejemplos descritos, así como las reflexiones desde la teoría y desde la práctica, pueden ser útiles para analizar críticamente los apoyos en cualquier contexto.

Las incongruencias o falta de claridad en cuanto a educación inclusiva que podemos detectar en las *políticas* educativas deberían ayudar a que los diferentes agentes educativos adopten una mirada crítica, transformadora y honesta ante cualquier *práctica* implementada. El contacto de los responsables de estas políticas con la realidad de los centros más comprometidos con la inclusión debería facilitar esta mirada crítica y transformadora. Los profesionales debemos estar continuamente abiertos a revisar nuestra actuación, evitando ser arrastrados a aplicar cualquier tipo de medida para evitar así los riesgos de segregación que algunas de ellas presentan. Ser conscientes de ello y no enmascarar estos riesgos, es un primer paso para la transformación.

Por otra parte, los fracasos que suelen manifestarse mediante los índices de abandono escolar identificados en el paso a la educación postobligatoria no deben considerarse como fracasos originados en la educación secundaria. Se inician desde infantil y se van multiplicando a lo largo de la escolaridad por las barreras para el aprendizaje, que afectan en mayor medida a los colectivos más vulnerables.

Poner el foco solo en los problemas más perceptibles nos lleva a adoptar o mantener medidas reactivas que poco tienen que ver con la inclusión pero que, en algunos casos, dada la situación, se hacen necesarias para no derivar a paradigmas aún más excluyentes. Sería el caso de la diversificación curricular como vía para unos pocos. Pero no deberíamos perder de vista que se trata de medidas temporales, que no nos eximen de enfrentar los problemas de fondo, ni de poner en marcha las acciones preventivas que pueden evitar el progresivo incremento de dichas problemáticas a lo largo del trayecto educativo del alumnado.

Agradecimientos

Al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, por su apoyo al Grupo de Trabajo, y al Ministerio de Ciencia e Innovación que ha financiado el proyecto (Referencia PID2022-137000OB-100).

Referencias

- Alvarez, C. y Puigdellívol, I. (2015). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. Trillas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/CSIE.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for Effective Mainstreaming*. Teachers College Press.
- Bosanquet, P., Radford, J. y Webster, R. (2016). *The teaching assistant's guide to effective interaction: How to maximise your practice*. Routledge.

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brock, Matthew E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattey, G. N. y Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Special Education*, 49(4), 221-232.
<https://doi.org/10.1177/0022466915594368>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Comisión Europea. (2013). *Ethics for researchers: Facilitating research excellence in FP7*. European Union. <https://doi.org/10.2777/7491>
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. y Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Crespo, F. y Sánchez, C. (2019). Students with severe mental disorder: Analysis of educational care received in the Madrid Regional Authority. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 113-124. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i1.2124>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Curran, M. y Tarabini, A. (2022). Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar. En A. Tarabini (Dir.), *Annari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 133-172). Fundació Bofill.
- Departament-d'Educació. (2017). *Decret 150/2017, de 17 D'octubre, de L'atenció Educativa a L'alumnat en el Marc D'un Sistema Educatiu Inclusiu*, DOGC-7477.
- Departament-d'Educació. (2021). *Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, per la qual es dicten instruccions referents a l'organització i el funcionament dels centres d'educació especial proveïdors de servís i recursos (CEEPSIR) sostinguts amb fons públics*.
- Departament-d'Educació. (2023a). *Concreció i desenvolupament del currículum de l'educació bàsica: educació secundària obligatòria (ESO)*. Departament-d'Educació.
- Departament-d'Educació. (2023b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió del centre. Curs 2023-2024. Gestió del centre. Curs 2023-2024*. Departament-d'Educació.
- Departament-d'Educació. (2023c). *Resolució de 22 de febrer de 2023, referent a l'organització i el funcionament de les aules integrals de suport*. Departament-d'Educació.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A. y Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in Ireland: Does provision mapping support an integrated, school-wide and systematic approach to inclusive special education? *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>
- Freire, P. (1989). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Generalitat-de-Catalunya. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Generalitat de Catalunya.
- Giangreco, M. F. y Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
<https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>

- Gómez-Zepeda, G. y Puigdemívol, I. (2019). La formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 99-130). Graó.
- Haegele, J. y Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hogan A. J. (2019). Moving Away from the "Medical Model": The Development and Revision of the World Health Organization's Classification of Disability. *Bulletin of International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Jardí, A., Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Jardí, A., Puigdemívol, I. y Petreñas, C., Sabando, D. (2021) The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376>
- Jardí, A., Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. (pp. 131-168). Graó.
- Kelsey, J., Trausch, M. A., Eric, J. y Anderson, M. A. (2022). Efficacy of paraeducators facilitating peer support arrangements for elementary students with multiple disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(6). <https://doi.org/10.1177/07419325211063607>
- Mann, G., Carrington, S., Lassig, C., Mavropoulou, S., Sagers, B., Poed, S. y Killingly, C. (2023). Closing special schools: lessons from Canada. *Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00661-5>
- Martínez-Domínguez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martos, E. y Martos-García, A. E. (2014). Cultural artifacts and literacy in the digital era: Conceptual discussions and educational praxis. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- McKenna, J. W., Garwood, J. y Parenti, M. (2021). Inclusive instruction for students with emotional/behavioral disorders: service in the absence of intervention research. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 316-321. <https://doi.org/10.1177/1053451220963084>
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Mena, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del Programa Flexible Aceleración del Aprendizaje. *Ratio Juris*, 16(33), 565-594. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Milner, H. R. (2013). Analyzing Poverty, Learning, and Teaching Through a Critical Race Theory Lens. *Review of Research in Education*, 37(1), 1-53. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459720>

- Mortier, K., Desimpel, L., De Schawer, E. y Van Hove, G. (2011). 'I want support, not comments': children's perspectives on supports in their life. *Disability and Society*, 26(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544060>
- Oberg, M. G. y Andenoro, A. C. (2019). Overcoming leadership learning barriers: A naturalistic examination for advancing undergraduate leader development. *Journal of Leadership Education*, 18(3), 53-69. <https://doi.org/10.12806/V18/I3/R4>
- Petreñas, C., Puigdel·lívól, I. y Jardí, A. (2020). Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability & Society*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788510>
- Puigdel·lívól, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdel·lívól, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Graó.
- Puigdel·lívól, I., Petreñas, C., Jardí, A. y Siles, B. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Puigdel·lívól, I., Petreñas, C. y Jardí, Andrea. (2022). *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos*. Horsori.
- Ruijs, N. M. y Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94-99. <https://doi.org/10.1177/0741932514555021>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Siles, B., Segura, M. J., Petreñas, C., Puigdel·lívól, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 1-9.
- Slee, R. y UNESCO. (2018). *Defining the scope of inclusive education. UNESCO-Global Education Monitoring Report*, 67. UNESCO.
- Tenorio, S. A., Jardí, A., Puigdel·lívól, I. e Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO
- UNICEF. (2020). *¿Cómo reducir la pobreza infantil en España? Análisis y recomendaciones*. UNICEF.
- Universitat de Barcelona. (2010). *Code of good research practices*. Universitat de Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotski, L. S. (1983). Historia del desarrollo de las funciones mentales superiores (1931). En J. I. Pozo (Dir.), *Obras escogidas III* (pp. 11-45). Visor.
- Puigdel·lívól, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdel·lívól, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Graó.
- Whitley, J. y Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3-4), 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>

Yeste, C. G., Eugenio, L. R. y Comas, M. À. (2019). Family education and volunteering: The benefits of solidarity in schools. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

Breve CV de los/as autores/as

Andrea Jardí

Doctora por la Universidad de Barcelona y actualmente es profesora substituta en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma universidad. Es miembro del grupo de investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI) y miembro del grupo de Apoyo Educativo a la Educación Inclusiva perteneciente al Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona. Su investigación se centra en la educación inclusiva y en las formas de mejorar el apoyo educativo que ofrecen diferentes agentes educativos cuando se involucra alumnado vulnerable. Email: andrea jardiferre@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1649-7555>

Ignasi Puigdemívol

Catedrático (EU) de Didáctica en la Universidad de Barcelona, donde ha sido decano de la Facultad de Formación del Profesorado. Es investigador del grupo de investigación LMI (Learning, Media, and Social Interactions), donde coordina el “Grupo de Trabajo sobre Apoyo Educativo en Escuelas Inclusivas”. Ha dirigido el “Máster de Educación Inclusiva. Políticas, prácticas y apoyo a la Educación para Todos”. Su campo de investigación se centra en la Educación Inclusiva, especialmente para estudiantes con discapacidad y pertenecientes a otros grupos vulnerables. Tiene más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas y de divulgación. Email: ipuigdemivoll@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9038-2556>