

La importància del rol del personal no docent de suport per a un sistema educatiu inclusiu

Andrea Jardí

Investigadora, Universitat de Barcelona

Sara Gil-Fraca

Mestra i investigadora en formació, Universitat de Barcelona

Marta Fucho

Monitora de suport -vetlladora-

Merche Burillo

Mestra, Departament d'Ensenyament

Resum

La importància del rol del personal no docent de suport per a un sistema educatiu inclusiu

Les polítiques educatives pretenen ser cada vegada més inclusives, tal i com es desprèn de l'ús d'aquesta terminologia en lleis i iniciatives nacionals i internacionals. Una de les figures de suport que tradicionalment ha estat lligada a la presència en aules ordinàries d'alumnat amb discapacitat o dificultats d'autoregulació de la conducta és el personal no docent de suport. Tot i haver estat estudiats internacionalment, la presència d'aquests professionals a les aules i l'important paper que tenen per aconseguir un sistema cada vegada més inclusiu, gairebé no hi ha dades d'ells en el context espanyol. Aquests article té com a objectiu difondre coneixement quant a les evidències entorn al personal no docent de suport així i com mostrar les tres figures presents en el sistema educatiu català: els i les educadors/es d'educació especial (EEE), els i les auxiliars d'educació especial (AEE) i els i les monitors/es de suport (conegudes com vetlladors/es). Per tant, s'explica el cas català en particular i es recullen i conjuguen els diferents models recomanats, sense obviar les preocupacions entorn a la formació, exigències i condicions contextuais. En suma, es subratlla la importància de concebre el suport d'una forma més distribuïda i l'adopció d'un rol educatiu que vagi més enllà de la mera assistència.

Paraules clau: Personal no docent de suport, para-professionals, suport educatiu, educació inclusiva, polítiques i pràctiques.

Abstract

The importance of Teacher Assistants for an inclusive education system

Educational policies aim to be increasingly inclusive, as can be seen from the use of this terminology in national and international laws and initiatives. One of the support figures that has traditionally been linked to the presence of students with disabilities or difficulties in behaviour-self-regulation in ordinary classrooms is the non-teaching support staff. Even being studied internationally and despite the presence of these professionals in the classrooms and the important role that they have in achieving an increasingly inclusive system, there is hardly any data of them in the Spanish context. This article aims to raise awareness regarding the evidence about Teacher Assistants and show the three figures present in the Catalan education system: the special education educators (EEE), the special education assistants (EEA) and support instructors (known as carers). Thus, the Catalan case is explained, and the different recommended models are collected and integrated, without ignoring the concerns about training,

requirements and contextual conditions. In sum, the importance of conceiving support in a more distributed manner and the adoption of an educational role that goes beyond mere assistance is highlighted.

Keywords: Teacher assistants, paraprofessionals; educational support; inclusive education; policies and practices

Aconseguir la presència, participació i aprenentatge (Booth i Ainscow, 2002) de tots els alumnes dins de les aules ordinàries és una de les fites de qualsevol sistema educatiu. Queda demostrat que els beneficis de la diversitat reverteixen en tots els alumnes i en la comunitat. El decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu constata la voluntat de transformar el sistema perquè cada cop sigui més inclusiu. Per tant, l'orientació inclusiva de les polítiques i pràctiques escolars no és ja una opció sinó una responsabilitat de la societat, però, especialment, una prioritat per tots els agents que tenen per ofici l'educació. La professionalitat d'aquests col·lectius de personal docent, personal no docent i legisladors en un sistema veritablement inclusiu hauria d'anar lligada a la seva capacitat per reduir les barreres per a la participació i aprenentatge de tot l'alumnat, sense excepció, ja que només així s'assegurarà una educació de qualitat. En aquest sentit el paper del personal educatiu (docent i no docent), així com la seva reorganització i maximització, conjuntament amb el millor aprofitament d'altres recursos ja disponibles a l'entorn escolar són elements clau per transformar la manera de concebre i desplegar un suport educatiu inclusiu.

Com apuntava Pedró (2012) el fracàs no és de l'alumne sinó de la provisió escolar, un fracàs estructural que pot perpetuar-se, tot i les noves directrius en matèria inclusiva, si aquestes regulacions no s'acompanyen d'una re-conceptualització d'arrel dels sistemes tradicionals de suport educatiu. És a dir, hem de transformar les formes d'entendre i oferir el suport concebent-lo com dinàmic tant per la persona a qui es dirigeix, ja que tot l'alumnat, d'alguna manera, requereix suport; com pels nivells d'intensitat de l'ajuda. El suport ha de ser dissenyat en col·laboració, segons les evidències científiques, el context i la trajectòria de l'alumnat. A més, ha de ser contínuament avaluat i ajustat per assegurar el desenvolupament potencial de tot l'alumnat. Aquesta sistematització de caràcter preventiu dels suports prové del model *Response to Intervention* (RTI) (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003) i va ser adoptada pel Departament d'Educació pel desplegament del citat Decret 150/2017. El govern català proposa tres nivells d'intensitat de les mesures i suports per a la intervenció que oscil·len des de les universals, per a tot l'alumnat, a les addicionals, arribant a les intenses, que són les més restrictives. Aquestes mesures i suports, coherents amb la literatura disponible, s'entenen de manera integrada i com un continu. Així, els suports intenses van precedits i acompanyats dels pertinents suports universals i addicionals. Tanmateix, per saber si el personal no docent està actuant com un suport intensiu, addicional o universal s'ha de valorar el seu desplegament pràctic. És a dir, tot i les limitacions en la contractació,

aquests professionals no s'haurien de considerar com a intensius de partida ja que el grau d'intensitat del suport dependrà de les pràctiques que desenvolupin en cada moment. Unes pràctiques que venen condicionades pel context, per la comprensió del suport educatiu de cada centre i la forma de coordinar els recursos. Cal afegir que, com en el cas de qualsevol altre suport o mesura, caldrà també analitzar la seva posada en pràctica per poder valorar el seu caràcter inclusiu. Per molt que en l'àmbit teòric es pugui (o no) classificar com una mesura que contribueix a la inclusió, s'ha d'analitzar com es duu a terme per poder-ho corroborar.

En el cas del sistema educatiu català, el personal no docent es classificaria, a priori, com a suport intensiu atès que la seva provisió passa pel fet que en el centre estigui escolaritzat alumnat considerat amb necessitats específiques de suport educatiu generalment associades a l'autonomia i a la regulació de la conducta i que, a aquest alumnat, se li hagi concedit hores de suport no docent. Aquesta figura professional, moltes vegades ha estat utilitzada com "el mecanisme principal per donar suport als estudiants amb discapacitats en entorns d'educació generals" (Giangreco, Broer, & Suter 2011, p.25) i és comú en diferents països. Malgrat això, el gruix de les investigacions i, per tant, de les evidències científiques provenen dels Estats Units, Regne Unit i Austràlia. Aquest interès internacional pot ser conseqüència de les directrius internacionals per a l'educació inclusiva (UNESCO, 2005) que empenyen als diferents països a reubicar aquells estudiants que tradicionalment estaven escolaritzats en centres d'educació especial, és a dir, exclosos dels entorns regulars. La progressiva presència d'estudiants amb discapacitat dins de les aules ordinàries va augmentar la necessitat de contractar personal no docent de suport (Blatchford et al. 2009; Butt, 2016), situant-lo com una de les figures clau per promoure la inclusió de tot l'alumnat.

A Catalunya hi ha quatre figures d'atenció educativa contractades com a personal laboral del Departament d'Educació: els tècnics d'educació infantil, els integradors socials, els educadors d'educació especial (EEE) i els auxiliars d'educació especial (AEE). Aquestes dues últimes figures juntament amb els zeladors o monitors de suport (personal subcontractat popularment conegut com vetlladors/es) són les que tenen atribuïdes funcions d'atenció directa a l'alumnat anteriorment citat. És a dir, a Catalunya existeixen tres figures professionals no docents a les quals s'assignen determinats alumnes que es considera que necessiten suports intensius de caràcter més permanent.

Les funcions, jornada, condicions laborals i formació continuada de les figures presentades com d'atenció educativa (EEE i AEE) es despleguen anualment en el Llibre d'Administració i Gestió de Centres (Departament d'Educació, 2018) i dins dels centres són gestionades per la direcció. Són treballadors/es ubicats/des en places concretes a jornada completa en la qual s'hi inclouen hores d'atenció directa, de reunions, de coordinació, de preparació i formació. En canvi, la tasca dels monitors de suport s'externalitza a empreses del tercer sector. Els vetlladors i vetlladores, per tant, depenen de l'empresa que els subcontracta per hores lectives segons la demanda i sense garantir un horari compacte. Per arribar a fer una jornada de 25 hores (com a monitores de suport), en el millors dels casos, han de treballar en diversos centres ja sigui a l'etapa

d'infantil, primària o secundària. Un cop acaba el curs, els i les vetlladores són acomiadades fins que comença un nou any acadèmic. Les directores dels centres tenen assignada la funció de coordinar la seva activitat, mentre que la seva pràctica es orientada i supervisada pels tutors dels grups. Fins al curs 2017-18 no es va publicar normativa d'actuació de centre en relació amb les vetlladores; van ser denominades "monitors/es de suport". En anteriors Llibres d'Administració i Gestió sortien merament esmentades, malgrat la seva presència en els centres educatius.

Taula 1: Figures no docents de suport directe a l'alumnat

	Educadores d'Educació Especial (EEE)	Auxiliars d'Educació Especial (AEE)	Monitores de suport (vetlladores)
Qualificació requerida	Cicle Formatiu de Grau Superior	Graduat escolar	Graduat escolar
Contractació	Departament d'Educació	Departament d'Educació	Empresa subcontractada
Funcions	Funcions educatives	Funcions assistencials	Funcions segons Pla Individualitzat

Pel que fa a les funcions oficials, els EEE donen suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials per tal que participin en les activitats de l'aula, apliquen programes de treball preparats pels tutors o especialistes i participen en l'elaboració i aplicació de tasques específiques relacionades amb les habilitats socials, l'estimulació sensorial, les habilitats de vida, de transició a la vida adulta i preparació per al món laboral (Departament d'Ensenyament, 2018). El document explicita que han de ser coneixedors/es d'objectius, continguts i del projecte educatiu per a col·laborar eficaçment amb la resta de professionals a més de proporcionar informació útil per millorar les pràctiques educatives. Les funcions contractuals que comparteixen amb els AEE són les següents: afavorir l'autonomia personal, l'adquisició d'hàbits d'higiene, la mobilitat i els desplaçaments de l'alumne. Els AEE, a més a més, són els encarregats de determinats tractaments específics d'aquests alumnes dins del centre educatiu (Departament d'Ensenyament, 2018).

Les funcions de les monitores de suport estan més difuses ja que l'esmentat Llibre explicita que han "d'afavorir la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes, així com la seva independència personal i autoregulació" (Departament d'Ensenyament, 2018, p.33), guiant-se pels acords establerts per l'equip docent en el pla individualitzat. Tanmateix, com seran conscients dels acords si no tenen assignades hores de coordinació? Com podran contribuir a aquests plans individualitzats? Com podran integrar-se a l'escola? Quina veu tenen en l'avaluació dels objectius i la pròpia intervenció educativa? En relació amb la pràctica educativa, encara que el document no

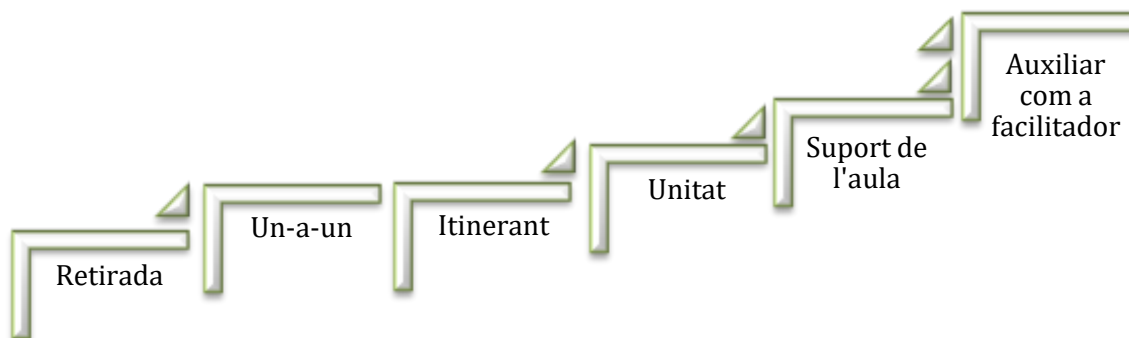
clarifiqui les seves funcions, aporta una sèrie de recomanacions generals pel que fa a com altres professionals els han d'acollir, incorporar a l'aula, aspectes relacionats amb la proximitat en el suport, nocions relacionals i fins i tot aconsella establir una rutina d'actuació en cas de conflictes. Aquestes recomanacions són coherents amb les orientacions reportades en la literatura científica per tota figura de suport, sigui personal docent o no, però no són funcions. Cal tenir en compte, però, que per millorar la qualitat del suport ofert a tots els estudiants i forjar millors relacions de col·laboració i treball en equip és fonamental clarificar els rols i responsabilitats dels diferents agents educatius que intervenen.

Per tant, analitzant els documents oficials veiem que només els EEE tenen especificades funcions de caràcter educatiu (Jardí, Puigdel·lívol i Petreñas, 2018). Les dels AEE són merament assistencials, mentre que les de les monitores de suport no consten. Tot i les diferències de funcions teòriques o contractuals, el personal no docent de suport que ha participat en l'esmentada investigació constata que, en la pràctica, el rol d'aquestes tres figures no està tan diferenciat, ja que actuen segons les necessitats del centre (Jardí et al., 2018). Unes pràctiques que passen d'una atenció assistencial a adoptar un rol més educatiu. Només aquest és el que pot contribuir amb major mesura a promoure la inclusió de tot l'alumnat ja que l'alumnat no només necessita que les seves necessitats bàsiques quedin cobertes sinó que és important facilitar la seva participació i aprenentatge. És a dir, ni en la pràctica ni en la teoria queda justificada l'existència de figures amb rols restringits a l'assistència. Internacionalment tampoc existeix aquesta diferenciació entre figures, encara que depenent del país s'anomenin de forma diferent: *Teacher Assistants*, *Teacher Aides*, *Paraprofessionals* o *Paraeducators*, *Learning support assistant*, *classroom assistant* o *higher-level teaching assistants*, majoritàriament. La mateixa inconsistència en la denominació i funcions es fa palesa entre les diferents Comunitats Autònomes comptant amb Educadors d'Educació Especial, Auxiliars, Tècnics, etc.

Quant a la implementació, la investigació mostra que el personal no docent de suport està desenvolupant tasques educatives. Per tal d'entendre les pràctiques de suport de forma més holística i donada la necessitat de que més adults assumeixin funcions educatives, Webster et al. (2011) van proposar el model pedagògic ampli (*the wider pedagogical role*, WPR) que pretén articular els diferents factors contextuals (condicions de contractació, preparació, desplegament del suport i pràctiques) que afecten al personal no docent de suport i sobre les quals ells i elles tenen poc o gens control. Brock, Biggs, Carter, Cattey, i Raley, (2016) destaquen l'important paper que poden jugar aquests professionals si promouen l'ajuda entre iguals. Aquesta acció permet la multiplicació de les possibilitats de suport; és a dir, si l'adult modela com és millor ajudar o facilita formes efectives de comunicació entre els alumnes; aquesta forma d'interactuar i aprendre entre iguals es pot mantenir durant les hores que no hi ha personal de suport (docent o no) dins l'aula.

Butt (2016) identifica sis models d'implementació del suport amb personal no docent. En la il·lustració 1 reordenem aquests models buscant plasmar les diferències

quant a qualitat i possibilitats de contribució a la inclusió, sent el model 1 (de *retirada*) el menys favorable a la inclusió i el model 6 (*auxiliar com a facilitador*) el que més probabilitats té de ser efectiu pel que fa a la inclusió. El primer model és el més desaconsellat perquè la figura no docent de suport (1) *retira* l'alumne de l'aula, distanciant-lo dels seus companys i dels aprenentatges als que sí tenen accés la resta d'alumnes; una pràctica que com a model és incompatible amb el principi d'inclusió. L'autora destaca, a més, la dificultat per acompanyar la tasca del no-docent, la reducció del feedback entre professionals tot afectant la qualitat del suport. En el model (2) *un-a-un* aquests professionals donen suport directe i individual als estudiants podent-los separar físicament o curricularment dels seus companys, però dins l'aula; un dels models més utilitzats tot i la restrictivitat. El model (3) *itinerant* és un dels que millor explica el desplegament d'aquestes figures a Catalunya ja que al llarg del dia o setmana van canviant de classe, de curs (inclús d'etapa educativa) i de docent amb qui posar en pràctica el suport. Tanmateix, aquest model no explica la proximitat entre estudiant i no-docent en el suport. És a dir, el personal no docent que itinaera per les diferents classes pot estar donant suport un-a-un a un alumne al qual ha estat designat, pot estar donant-li suport però a certa distància tot ajudant a altres alumnes o inclús pot estar només ajudant a la resta d'alumnat.



Il·lustració 1: Models d'implementació de Teacher Assistants des d'una perspectiva inclusiva.

El model en (4) *unitat* contraresta les dificultats quant a planificació i currículum de l'anterior ja que el personal no docent de suport es manté en un mateix curs acadèmic. És per això que aquest model augmenta un esglaió respecte als dos anteriors; com menys itinerància més oportunitats per conèixer i ser un referent més per a tots els alumnes i personal. Les possibilitats d'intercanvi i treball en equip en el suport augmenten amb el model (5) *suport d'aula* ja que la persona de suport s'assigna a un grup classe i a un/a tutor/a. No obstant això, tal i com succeeix amb el model itinerant, ni el model d'unitat ni el model suport d'aula expliquen la proximitat i el grau de dependència alumne-personal no docent de suport. Finalment, (6) el model *auxiliar com a facilitador* proposat per Butt (2016) va un pas més enllà fent que el personal no docent de suport ajudi a l'alumnat relativament més autònom. D'aquesta manera, el

professorat, personal teòricament més qualificat, pot donar suports a l'alumnat que requereixi mesures intensives més especialitzades. És a dir, la investigació recomana un treball més en equip amb el que els professionals es puguin arribar a intercanviar els rols. En efecte entesos com a suports d'aula o facilitadors, aquests professionals poden anticipar, contribuir més eficientment a les dinàmiques planificades pels docents i donar suport a qualsevol estudiant. Tanmateix, aquestes pràctiques requereixen experiències d'aprenentatge més actives per poder aprofitar la presència de dos adults dins les aules.

Els autors citats coincideixen en la importància de mantenir distància amb l'alumne concret bastint la seva autonomia i interacció amb els companys assegurant, així, una proximitat efectiva. Tenir un adult sempre al costat pot fer que les interaccions iniciades pels alumnes tendeixin a dirigir-se cap a aquest. Per tant, la dinamització de les ajudes i la seva retirada hauria de formar part del minut a minut dels professionals de suport. En aquest sentit, és conflictiu concebre aquests professionals com a agents lligats a determinats alumnes tal i com passa en molts sistemes educatius. En suma, compartint més les tasques d'atenció directa a l'alumnat es podrien contrarestar, en part, resultats com els del Projecte DISS (Blatchford et al. 2009) que, amb una àmplia investigació al Regne Unit, van constatar que com més suport del personal no docent rebien els alumnes, menor era el seu progrés. Uns resultats no explicables ni pel nivell d'afectació d'aquests alumnes ni per les iniciatives pròpies del personal no docent. Els factors que millor ho explicaven eren d'àmbit institucional; és a dir, com es preparaven i desplegaven les pràctiques d'aquests professionals.

A més, Bosanquet, Radford i Webster (2016) van observar que la interacció entre professor i alumne és d'una qualitat superior a la que es dona entre el personal no docent i l'alumnat. Això reforça la transcendència de formar a qualsevol professional en estratègies específiques de suport com, per exemple, les de bastida i retirada d'ajuda, d'interacció oberta i generadora, de des-escalada de conflictes, d'autoregulació, de dinamització d'oportunitats d'aprenentatge o d'enriquiment de les experiències d'aprenentatge. Amb capacitat efectiva, el personal no docent de suport pot implementar amb èxit pràctiques educatives (Bosanquet, Radford i Webster, 2016; Brock i Carter, 2013). Això no vol dir que aquest col·lectiu actualment no estigui format sinó que les exigències d'accés a la professió no corresponen al grau de transcendència que té la seva tasca. De fet, a Catalunya, de 106 experiències de personal no docent de suport analitzades conjuntament amb les aportacions de dos sindicats majoritaris, s'observa que aquests professionals estan sobre-qualificats respecte als requisits d'ingrés (Jardí, et al., 2018). Recordem que, tal i com es mostra a la taula 1, la qualificació exigida per accedir a un lloc de treball com a educadora d'educació especial és un cicle de grau superior i per accedir a auxiliar o monitora de suport, el graduat escolar.

El sistema es troba en una cruïlla entre la provisió de suports inclusius amb tot el que comporta i els aspectes ètics i de justícia social relacionats amb els requeriments, exigències i contractació de personal educatiu. Cal apuntar que cap professional ha de prendre decisions pedagògiques per a les quals no està preparat específicament

(Webster et al., 2011). Per tant, per garantir la qualitat i coherència de les pràctiques educatives escolars, aquests agents han de formar part de l'equip, ser entesos com a professionals dels centres educatius, participar a reunions i coordinacions, tenir veu i prendre decisions conjuntament amb la resta de personal, sent un eix més d'un ampli sistema de suports en xarxa. Aquesta inclusió de qualsevol figura d'atenció educativa en el funcionament del centre educatiu també facilita el seu treball amb professionals especialitzats amb els quals han de poder intercanviar, créixer i millorar les pràctiques de suport. Pel que fa a compartir estratègies o guiar, els orientadors escolars de secundària, els psicopedagogs o els mestres d'atenció a la diversitat, en el cas de primària juguen un paper clau. Amb tot, cal no perdre de vista que el primer responsable en l'àmbit escolar és el tutor o tutora de cada grup. És aquest el que haurà de treballar en primera instància amb el personal no docent i crear sinèrgies de treball conjunt en comptes de derivació de l'alumne. És a dir, es feina de tots trencar amb la falsa professionalitat ja que el suport educatiu és una tasca de tots, compartida, no només dels especialistes.

En definitiva, la meta és aconseguir una intervenció conjunta més completa ja que la multi-professionalitat contribueix a entendre l'alumnat d'una manera més global. No es tracta que tots els agents que intervenen dins de l'aula siguin competents en tot ja que seria laboralment injust, però sí s'hauria de valorar el recurs com a font de possibilitats ja que es pot aprendre de tot i de tots, no només del professorat. Les oportunitats que possibilita el personal de suport educatiu per facilitar interaccions entre alumnes i donar suport haurien de ser millor explotades.

Conclusions

- El personal no docent de suport amb un paper orientat a la inclusió és un agent necessari per aconseguir un sistema educatiu inclusiu.
- No existeix justificació pedagògica per mantenir tres figures de suport que realitzen les mateixes funcions, quan només les funcions oficials d'una d'aquestes figures són educatiu-inclusives.
- El treball balcanitzat d'agents educatius dificulta l'atenció global de l'alumnat pel qual cap professional de suport hauria de quedar exclòs de coordinacions i reunions que afectin directament a les seves pràctiques.
- Per aconseguir un sistema realment inclusiu els requeriments inicials, així com la formació continuada d'aquestes figures professionals hauria de ser coherent amb les funcions a desenvolupar.
- Per optimitzar els suports és necessària una transformació estructural de la forma de concebre'ls per l'escola i pel mateix sistema educatiu.

- Els psicopedagogs, orientadors de secundària, mestres d'atenció a la diversitat i tutors són peces clau per a l'optimització dels recursos, incloent-hi la figura del personal no docent de suport.

Referències bibliogràfiques

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A. Rubie-Davis, C. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools: The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/10001336/1/Blatchford2008Deployment.pdf>
- Booth, T., & M. Ainscow (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 2nd ed. Bristol: CSIE.
- Bosanquet, P., Radford, J., Webster, R. (2016). *The Teaching Assistant's Guide to Effective Interaction*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315719832>
- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N., & 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>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211–221. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>
- 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>
- Departament d'Ensenyament (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. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>.
- Departament d'Ensenyament (2018). Document per a L'organització i la Gestió Dels Centres 2018-19. Generalitat de Catalunya.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157–171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Suter, J. C. (2011). Guidelines for Selecting Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals: Field-Testing in Inclusion-Oriented Schools. *Article Remedial and Special Education*, 32(1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/0741932509355951>
- Jardí, A., Puigdemívol, I., & Petreñas, C. (2018). Teacher assistants' roles in Catalan

classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 0 (0), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>

Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educacion*, (EXTRA 2012), 22–45.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All, 40.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>

Correspondència amb les autores: *Andrea Jardí*. E-mail: ajardi@ub.edu. *Sara Gil-Fraca*. E-mail: sgilfrac7@alumnes.ub.edu. *Marta Fucho*. E-mail: mfucho@gmail.com. *Merche Burillo*. E-mail: burillo.mch@gmail.com.