

La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo inclusivo

Andrea Jardí

Investigadora, Universitat de Barcelona.

Sara Gil-Fraca

Maestra e investigadora en formación, Universitat de Barcelona

Marta Fucho

Monitora de apoyo –celadora-

Merche Burillo

Maestra, Departament d'Ensenyament

Resumen

La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo inclusivo

Las políticas educativas pretenden ser cada vez más inclusivas, tal y como se desprende del uso de esta terminología en leyes e iniciativas nacionales e internacionales. Una de las figuras de apoyo que tradicionalmente ha sido ligada a la presencia en aulas ordinarias de alumnado con discapacidad o dificultades de autorregulación de la conducta es el personal no docente de apoyo. Aún haber sido estudiados internacionalmente y a pesar de la presencia de estos profesionales en las aulas y el importante papel que tienen para lograr un sistema cada vez más inclusivo, casi no hay datos de ellos en el contexto español. Este artículo tiene como objetivo difundir conocimiento en cuanto a las evidencias en torno al personal no docente de apoyo así y como mostrar las tres figuras presentes en el sistema educativo catalán: los y las educadores/as de educación especial (EEE), los y las auxiliares de educación especial (AEE) y los y las monitores/as de apoyo (conocidas como celadores /as). Por lo tanto, se explica el caso catalán en particular y se recogen y conjugan los diferentes modelos recomendados, sin obviar las preocupaciones en torno a la formación, exigencias y condiciones contextuales. En suma, se subraya la importancia de concebir el apoyo de una forma más distribuida y la adopción de un rol educativo que vaya más allá de la mera asistencia.

Personal no docente de apoyo; paraprofesionales; apoyo educativo; educación inclusiva; políticas y prácticas.

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

Lograr la presencia, participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002) de todos los alumnos dentro de las aulas ordinarias es uno de los hitos de cualquier sistema educativo. Queda demostrado que los beneficios de la diversidad revierten en todos los alumnos y en la comunidad. El decreto 150/2017 de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo constata la voluntad de transformar el sistema para que sea cada vez más inclusivo. Por ello, la orientación inclusiva de las políticas y prácticas escolares no es ya una opción sino una responsabilidad de la sociedad, pero, en especial, de aquellos colectivos que trabajan por y para la educación. La profesionalidad de estos colectivos de personal docente, personal no docente y legisladores en un sistema verdaderamente inclusivo debería ir ligada a su capacidad para reducir las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, sin excepción, ya que solo así se asegura una educación de calidad. Por ello, el rol del personal educativo (docente y no docente), así como su reorganización y maximización, conjuntamente con un mejor aprovechamiento de otros recursos ya disponibles en el entorno escolar son elementos clave para transformar la forma de concebir y desplegar el apoyo educativo inclusivo.

Como apuntaba Pedró (2012) el fracaso no es del alumno sino de la provisión escolar, un fracaso estructural que puede perpetuarse, pese a las nuevas directrices en materia inclusiva, si estas regulaciones no se acompañan de una reconceptualización de raíz de los sistemas tradicionales de apoyo educativo. Es decir, debemos transformar las formas de entender y ofrecer el apoyo concibiéndolo como dinámico tanto por los sujetos a quienes se dirige, ya que todo el alumnado lo requiere de alguna manera; como por los niveles de intensidad de la ayuda. El apoyo debe ser diseñado en colaboración, de acuerdo con las evidencias científicas, el contexto y la trayectoria del alumno. Además, deberá ser continuamente evaluado y ajustado para asegurar el desarrollo potencial de todo el alumnado. Esta sistematización de carácter preventivo de los apoyos proviene del modelo *Response to Intervention* (RTI) (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003) y fue adoptada por el Departament d'Ensenyament para el despliegue del Decreto 150/2017. El gobierno catalán propone tres niveles de intensidad en las medidas y apoyos para la intervención que fluctúan entre las universales, para todo el alumnado, las adicionales y las intensivas, que son las más restrictivas. Estas medidas y apoyos, coherentes con la literatura disponible, se entienden de manera integrada y como un continuo. Así, los apoyos intensivos van precedidos y acompañados de los pertinentes

apoyos universales y adicionales. Sin embargo, para saber si el personal no docente está actuando como un apoyo intensivo, adicional o universal conviene valorar cómo se despliega en la práctica. Es decir, a pesar de las limitaciones a nivel de contratación, estos profesionales no tendrían que considerarse de entrada como apoyos intensivos ya que el grado de intensidad del apoyo dependerá de las prácticas que desarrollen en cada momento. Unas prácticas que vienen condicionadas por el contexto, por la comprensión del apoyo educativo en cada centro y la forma de coordinar los recursos. Añadir que, como con cualquier otro apoyo o medida, habrá que analizar su puesta en práctica para poder valorar su carácter inclusivo. Dicho de otro modo, aunque en el ámbito teórico se pueda (o no) clasificar como una medida que contribuye a la inclusión, hay que analizar cómo se lleva a cabo para poderlo corroborar.

En el sistema educativo catalán, el personal no docente se considera, a priori, como un apoyo intensivo dado que su provisión depende de que en el centro haya escolarizado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo generalmente asociadas a la autonomía y a la regulación de la conducta y que, a este alumnado, se le hayan concedido horas de apoyo no docente. Esta figura profesional, muchas veces utilizada como "el mecanismo principal para apoyar a los estudiantes con discapacidades en entornos de educación generales" (Giangreco, Broer, & Suter 2011, p.25) es común en diferentes países. Sin embargo, el grueso de las investigaciones y, por ende, de las evidencias científicas proviene de Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Este interés internacional puede ser consecuencia de las directrices internacionales para la educación inclusiva (UNESCO, 2005) que empujan a los diferentes países a reubicar a aquellos estudiantes que tradicionalmente estaban escolarizados en centros de educación especial, es decir, excluidos de los entornos regulares. La progresiva presencia de estudiantes con discapacidad dentro de las aulas ordinarias aumentó la necesidad de contratar personal no docente de apoyo (Blatchford et al. 2009; Butt, 2016), situándolo como una de las figuras clave para promover la inclusión de todo el alumnado.

En Cataluña existen cuatro figuras de atención educativa contratadas como personal laboral del Departament d'Ensenyament: los técnicos de educación infantil, los integradores sociales, los Educadores de Educación Especial (EEE) y los Auxiliares de Educación Especial (AEE). Estas dos últimas figuras junto con los celadores o monitores de apoyo (personal subcontratado) son las que tienen atribuidas funciones de atención directa al alumnado anteriormente citado. Es decir, en Catalunya existen tres figuras profesionales no docentes a las que se asignan determinados alumnos que se considera que necesitan apoyos intensivos de carácter más permanente.

Las funciones, jornada, condiciones laborales y formación continuada de las figuras consideradas de atención educativa (EEE y AEE) se despliegan anualmente en el Libro de Administración y Gestión de Centros (Departament d'Ensenyament, 2018) y dentro de los centros son gestionadas por la dirección. Son trabajadores ubicados en plazas concretas a jornada completa en la que se incluyen horas de atención directa, de reuniones, de coordinación, de preparación y formación. En cambio, la tarea de los

monitores de apoyo se externaliza a empresas del tercer sector. Los celadores y celadoras, por lo tanto, dependen de la empresa que los subcontrata por horas lectivas según demanda y sin tener garantizado un horario compacto. Para llegar a disponer de una jornada de 25 horas (como monitores de apoyo), en el mejor de los casos, tienen que trabajar en diferentes centros que pueden ser de educación infantil, primaria o secundaria. Cuando acaba el curso, son despedidos hasta que comienza un nuevo curso académico. Las directoras de los centros tienen asignada la función de coordinar su actividad, mientras que su práctica es orientada y supervisada por los tutores de los grupos. Hasta el curso 2017-18 no se publicó la normativa de actuación del centro en relación con las celadoras citadas como “monitoras de apoyo”. En anteriores Libros de Administración y Gestión meramente se citaban, a pesar de su presencia en los centros educativos.

	Educadoras de Educación Especial (EEE)	Auxiliares de Educación Especial (AEE)	Monitoras de apoyo (celadoras)
Cualificación requerida	Ciclo Formativo de Grado Superior	Graduado escolar	Graduado escolar
Contratación	Departament d’Ensenyament	Departament d’Ensenyament	Empresa subcontratada
Funciones	Funciones educativas	Funciones asistenciales	Funciones según Plan Individualizado

Cuadro1: Figuras no docentes de apoyo directo al alumnado

En cuanto a las funciones oficiales, los EEE apoyan al alumnado con necesidades educativas especiales para que participen en las actividades del aula, aplican programas de trabajo preparados por los tutores o especialistas y participan en la elaboración y aplicación de tareas específicas relacionadas con las habilidades sociales, la estimulación sensorial, las habilidades de vida, de transición a la vida adulta y preparación para el mundo laboral (Departament d’Ensenyament, 2018). El documento explicita que deben ser conocedores de objetivos, contenidos y proyecto educativo para colaborar eficazmente con el resto de profesionales, además de proporcionar información útil para mejorar las prácticas educativas. Las funciones contractuales que comparten con los AEE son las siguientes: favorecer la autonomía personal, la adquisición de hábitos de higiene, la movilidad y los desplazamientos del alumno. Los AEE además son los encargados de determinados tratamientos específicos de estos alumnos dentro del centro educativo (Departament d’Ensenyament, 2018).

Las funciones de las celadoras son más difusas puesto que el mencionado Libro explicita que deben “favorecer la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, así como su independencia personal y autorregulación” (Departament d’Ensenyament, 2018, p.33), guiándose por los acuerdos establecidos por el equipo docente en el plan individualizado. Sin embargo, ¿cómo serán conscientes de los acuerdos si no tienen asignadas horas de coordinación? ¿Cómo podrán contribuir a estos planes individualizados? ¿Cómo podrán integrarse en la escuela? ¿Qué voz tienen en la evaluación de los objetivos y la propia intervención educativa? En relación con la práctica educativa, aunque el documento no clarifique sus funciones, aporta una serie de recomendaciones generales en cuanto a cómo otros profesionales los deben acoger, incorporar en el aula, aspectos relacionados con la proximidad en el apoyo, aspectos relacionales e incluso aconseja establecer una rutina de actuación en caso de conflictos. Dichas recomendaciones son coherentes con las orientaciones reportadas en la literatura científica para toda figura de apoyo ya sea personal docente o no, pero no son funciones. Hay que tener en cuenta que para mejorar la calidad del apoyo ofrecido a todos los estudiantes y forjar mejores relaciones de colaboración y trabajo en equipo es fundamental clarificar los roles y responsabilidades de los diferentes agentes educativos que intervienen.

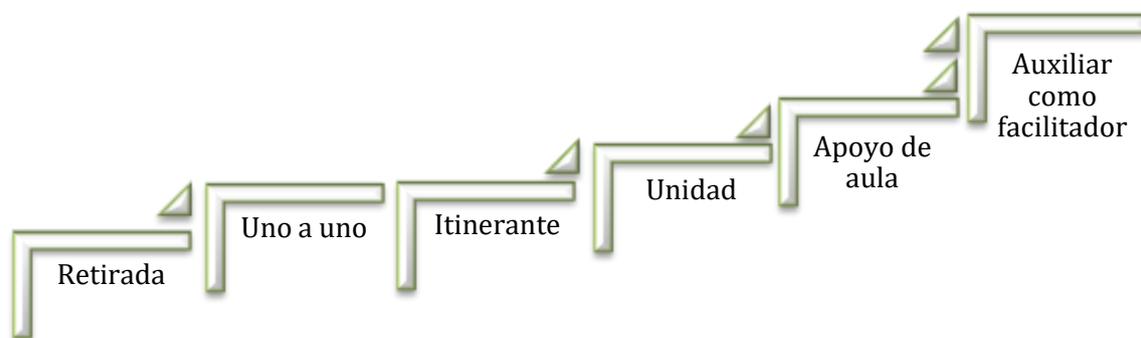
Por lo tanto, analizando los documentos oficiales vemos que solo los EEE tienen especificadas funciones educativas (Jardí, Puigdemívol y Petreñas, 2018). Las de los AEE son meramente asistenciales, mientras que las de las celadoras no constan. Sin embargo, a pesar de las diferencias de funciones teóricas, el personal no docente de apoyo que ha participado en la citada investigación constata que, en la práctica, el rol de estas tres figuras no está tan diferenciado ya que actúan según las necesidades del centro (Jardí, et al., 2018). Unas prácticas que pasan de una atención asistencial a adoptar un rol más educativo. Solo este es el que puede contribuir en mayor medida a promover la inclusión de todo el alumnado ya que este no solo necesita que sus necesidades básicas queden cubiertas, sino que es importante facilitar su participación y aprendizaje. Es decir, ni en la práctica ni en la teoría queda justificada la existencia de figuras con roles restringidos a la asistencia. Internacionalmente tampoco existe tal diferenciación entre figuras, aunque dependiendo del país se denominen de forma distinta: *Teacher Assistants*, *Teacher Aides*, *Paraprofessionals* o *Paraeducators*, *Learning support assistant*, *classroom assistant* o *higher level teaching assistants*, mayoritariamente. La misma inconsistencia en la denominación y funciones se pone de manifiesto entre las diferentes Comunidades Autónomas que cuentan con Educadores de Educación Especial, Auxiliares, Técnicos, etc.

En cuanto a la implementación, la investigación muestra que el personal no docente de apoyo está desarrollando tareas educativas. Para entender las prácticas de apoyo de forma más holística y dada la necesidad de que más adultos asuman funciones educativas, Webster et al., (2011) propusieron el modelo pedagógico amplio (*the wider pedagogical role*, WPR) que pretende articular los diferentes factores contextuales (condiciones de contratación, preparación, despliegue del apoyo y prácticas) que afectan

al personal no docente de apoyo y sobre los cuales ellos y ellas tienen poco o ningún control. Brock, Biggs, Cattey y Raley, (2016) destacan el importante papel que pueden jugar estos profesionales si promueven la ayuda entre iguales. Esta acción permite la multiplicación de las posibilidades de apoyo, es decir, si el adulto modela como es mejor ayudar o facilita formas efectivas de comunicación entre los alumnos; esta forma de interactuar y aprender entre iguales se puede mantener durante las horas que no hay personal de apoyo (docente o no) en el aula.

Butt (2016) identifica seis modelos de implementación del apoyo con personal no docente. En la ilustración 1 reordenamos estos modelos buscando plasmar las diferencias en cuanto a cualidad y posibilidades de contribución a la inclusión, siendo el modelo 1 (*de retirada*) el menos favorable y el modelo 6 (*auxiliar como facilitador*) el que más probabilidades tiene de ser efectivo por lo que a la inclusión se refiere. El primer modelo es el más desaconsejable porque la figura no docente de apoyo (1) *retira* al alumno del aula, distanciándolo de sus compañeros y de los aprendizajes a los que tienen acceso el resto de los alumnos, una práctica que como modelo es incompatible con el principio de inclusión. La autora destaca, además, la dificultad para acompañar la tarea del no-docente, la reducción del *feedback* entre profesionales afectando a la calidad del apoyo. En el modelo (2) *uno a uno* estos profesionales ofrecen apoyo directo e individual a los estudiantes pudiéndolos separar físicamente o curricularmente de sus compañeros, pero dentro del aula; uno de los modelos más utilizado a pesar de ser restrictivo. El modelo (3) *itinerante* es uno de los que mejor explica el despliegue de estas figuras en Cataluña ya que a lo largo del día o de la semana van cambiando de aula, de curso (incluso de etapa educativa) y de docente con quien poner en práctica el apoyo. Sin embargo, este modelo no explica la proximidad entre estudiante y no-docente en el apoyo. Es decir, el personal no docente que itenera por las diferentes aulas puede estar apoyando *uno a uno* a un alumno que se le ha asignado, puede estar apoyando, pero a cierta distancia mientras ayuda a otros alumnos o incluso puede estar ayudando exclusivamente al resto de alumnos.

Figura1: Modelos de implementación de Teacher Assistants desde una perspectiva inclusiva



El modelo (4) *unidad* contrarresta las dificultades del anterior en relación a la planificación y el currículum ya que el personal no docente de apoyo se mantiene en un mismo curso académico. Es por ello que este modelo aumenta un peldaño respecto a los dos anteriores, a menos itinerancia más oportunidades para conocer y ser un referente más para todos los alumnos y personal. Las posibilidades de intercambio y trabajo en equipo en el apoyo aumentan con el modelo (5) *apoyo de aula* ya que la persona de apoyo se asigna a un grupo clase y a un/a tutor/a. No obstante, tal como sucede con el modelo *itinerante*, ni el modelo de *unidad* ni el modelo *apoyo de aula* explican la proximidad y el grado de dependencia alumno-personal no docente de apoyo. Finalmente, el modelo (6) *auxiliar como facilitador* propuesto por Butt (2016) va un paso más allá haciendo que el personal no docente de apoyo ayude al alumnado relativamente más autónomo. De esta manera, el profesorado, personal teóricamente más cualificado, puede dar apoyo al alumnado que requiera medidas intensivas más especializadas. Es decir, la investigación recomienda un trabajo más en equipo en el que los profesionales se puedan llegar a intercambiar los roles. En efecto, entendidos como apoyos de aula o facilitadores, estos profesionales pueden anticipar, contribuir más eficientemente a las dinámicas planificadas por los docentes y dar apoyo a cualquier estudiante. No obstante, estas prácticas requieren experiencias de aprendizaje más activas para poder aprovechar la presencia de dos adultos dentro del aula.

Los autores citados coinciden en la importancia de mantener distancia con el alumno concreto andamiando su autonomía e interacción con los compañeros asegurando, así, una proximidad efectiva. Tener un adulto siempre al lado puede hacer que las interacciones iniciadas por los alumnos tiendan a dirigirse hacia este. Por ello, la dinamización de las ayudas y su retirada tendría que formar parte del minuto a minuto de los profesionales de apoyo. En este sentido, es conflictivo concebir estos profesionales como agentes ligados a determinados alumnos tal y como sucede en muchos sistemas educativos. En suma, compartiendo más las tareas de atención directa del alumnado se podrían contrarrestar, en parte, resultados como los del Proyecto DISS (Blatchford et al. 2009) que, con una amplia investigación en el Reino Unido, constató que cuanto más apoyo del personal no docente recibían los alumnos, menor era su progreso. Unos resultados no explicables ni por el nivel de afectación de estos alumnos ni por las iniciativas propias del personal no docente. Los factores que mejor lo explicaban eran de ámbito institucional, es decir, cómo se preparaban y desplegaban las prácticas de estos profesionales.

Además, Bosanquet, Radford y Webster (2016) observaron que la interacción entre profesor y alumno es de una calidad superior a la de personal no docente-alumno. Esto refuerza la trascendencia de formar a cualquier profesional en estrategias específicas de apoyo como, por ejemplo, las de andamiaje y retirada de ayuda, de interacción abierta y generadora, de desescalada de conflictos, de autorregulación, de dinamización de oportunidades de aprendizaje o de enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje. Con capacitación efectiva, el personal no docente de apoyo puede implementar con éxito prácticas educativas (Bosanquet, Radford y Webster, 2016;

Brock y Carter, 2013). Esto no quiere decir que este colectivo actualmente no esté formado, sino que las exigencias de acceso a la profesión no se corresponden con el grado de trascendencia que tiene su tarea. De hecho, en Cataluña, de 106 experiencias de personal no docente de apoyo analizadas conjuntamente con las aportaciones de dos sindicatos mayoritarios, se observa que estos profesionales están sobrecualificados respecto a los requisitos de ingreso (Jardí, et al., 2018). Recordemos que, tal como se muestra en el cuadro 1, la cualificación exigida para acceder a un puesto de trabajo como educadora de educación especial es un ciclo de grado superior y para acceder a auxiliar o monitora de apoyo, el graduado escolar.

El sistema se encuentra en una encrucijada entre la provisión de apoyos inclusivos con todo lo que conlleva y los aspectos éticos y de justicia social relacionados con los requerimientos, exigencias y contratación de personal educativo. Hay que señalar que ningún profesional debe tomar decisiones pedagógicas para las cuales no está preparado específicamente (Webster et al., 2011). Por lo tanto, para asegurar la calidad y coherencia de las prácticas educativas escolares, estos agentes deben formar parte del equipo, ser entendidos como profesionales de los centros educativos, participar en reuniones y coordinaciones, tener voz y tomar decisiones conjuntamente con el resto del personal, siendo un eje más de un amplio sistema de apoyos en red. Esta inclusión de cualquier figura de atención educativa en el funcionamiento del centro educativo también facilita su trabajo con profesionales especializados con los cuales ha de poder intercambiar, crecer y mejorar las prácticas de apoyo. Respecto a compartir estrategias o guiar, los orientadores escolares de secundaria, los psicopedagogos o los maestros de atención a la diversidad, en el caso de primaria, juegan un papel clave. A pesar de ello, no hay que perder de vista que el primer responsable en el ámbito escolar es el tutor o tutora de cada grupo. Es quien tendrá que trabajar en primera instancia con el personal no docente y crear sinergias de trabajo conjunto en lugar de derivar al alumno. Es decir, es trabajo de todos romper con la falsa profesionalidad ya que el apoyo educativo es una tarea de todos, compartida, no solo de los especialistas.

En definitiva, la meta es conseguir una intervención conjunta más completa ya que la multiprofesionalidad contribuye a entender al alumno de una manera más global. No se trata de que todos los agentes que intervienen en el aula sean competentes en todo ya que sería laboralmente injusto, pero sí se tendría que valorar el recurso como fuente de posibilidades ya que se puede aprender de todo y de todos, no exclusivamente del profesorado. Las oportunidades que posibilita el personal de apoyo educativo para facilitar interacciones entre alumnos y dar apoyo tendrían que ser mejor exploradas.

Conclusiones

- El personal no docente de apoyo con un rol orientado a la inclusión es un agente necesario para lograr un sistema educativo inclusivo.

- No existe justificación pedagógica para mantener tres figuras de apoyo que realicen las mismas funciones, cuando solo las funciones oficiales de una de estas figuras son educativo-inclusivas.
- El trabajo balcanizado de agentes educativos dificulta la atención global del alumnado por lo que ningún profesional de apoyo debería quedar excluido de coordinaciones y reuniones que afecten directamente a sus prácticas.
- Para conseguir un sistema realmente inclusivo los requerimientos iniciales, así como la formación continuada de estas figuras profesionales debería ser coherente con las funciones a desarrollar.
- Para optimizar los apoyos es necesaria una transformación estructural de la forma de concebirlos por la escuela y por el propio sistema educativo.
- Los psicopedagogos, orientadores de secundaria, maestros de atención a la diversidad y tutores son piezas clave para la optimización de los recursos, incluyendo la figura del personal no docente de apoyo.

Referencias bibliográficas

- 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: Rout ledge, <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>
- Departamentd'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>.

- Departamentd'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., Puigdellívol, 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 Educación, (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>

Correspondencia con las autoras: *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.