

Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva

Analysis and Critical Evaluation of Support Teachers' Functions from the Standpoint of Inclusive Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209

Marta Sandoval Mena

Cecilia Simón Rueda

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y Educación. Madrid, España.

Resumen

En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse de forma que su funcionamiento conjunto contribuya al fin previsto. En este texto se analiza un elemento central en el polifacético proceso de *inclusión educativa*, a saber: la cuestión de los apoyos que precisan los centros educativos, y en último término su profesorado, para hacer frente a una empresa que, a todas luces, es compleja, difícil y dilemática. Se plantea hasta qué punto las *políticas de apoyo* que se desarrollan en nuestro país contribuyen a transformar y mejorar el currículo y la organización escolar en el ámbito del sistema para que resulten *accesibles para todos* y, por tanto, inclusivos. Frente a una visión restrictiva de los modelos de apoyo, de acuerdo con la cual los centros se organizan de forma balcanizada, creando espacios y figuras profesionales diferenciados, se parte de una perspectiva amplia del concepto de apoyo. En este marco, se lleva a cabo un análisis del contenido de las funciones del profesorado de apoyo establecidas en la normativa que las regula en las diferentes

comunidades autónomas. Los resultados apuntan a un gran variabilidad de criterios entre las diferentes comunidades autónomas respecto a qué grupos de alumnos se puede atender, en dónde se realiza la intervención directa o qué proporción de alumnos deben atenderse, entre otras diferencias. La discusión de los resultados se realiza en torno a la necesidad de replantear dichas funciones en congruencia con el modelo amplio y comprensivo de apoyo que se defiende. Todo ello apunta, a un nuevo caso de 'desigualdad' dentro de nuestro sistema autonómico y, sobre todo, deja ver una falta de consenso y de debate en el sistema educativo sobre un elemento tan relevante dentro de la estructura y dinámica de las políticas de apoyo en nuestro país.

Palabras clave: educación inclusiva, profesor de apoyo, medidas específicas de apoyo educativo, pedagogía terapéutica, comunidades autónomas.

Abstract

In an educational system that aspires to be inclusive, all elements of the system must be geared to work jointly toward that end. A central element in the many-faceted process of inclusion in education is the support that schools, and ultimately their teachers, need in order to tackle this endeavour, one that is complex, difficult and fraught with dilemma. How much do our country's support policies help to change and improve school organization and the system's curriculum so that they are accessible to all and therefore inclusive? Instead of a restrictive view of support -where schools are so many Balkan states and are organized accordingly, creating their own spaces and practitioner roles- we take a broad view of the concept of support. In this framework, an analysis is given of the functions of the teachers who provide support for special educational needs, according to the legislation and rules of the different autonomous communities. The findings reflect wide variation in criteria among the different autonomous regions with regard to issues such as what student groups support teachers can help, where direct action can be taken and what proportion of students must be helped. The results are discussed and are found to revolve around the need to rethink the functions of support teachers within a framework of broad, inclusive education. Everything points to yet another case of 'inequality' in the regional system. Above all what is revealed is that the educational system lacks consensus and discussion about a very important element within the structure and dynamics of support policy in Spain.

Key words: inclusive education, support teacher, specific measures of educational support, therapeutic pedagogy, Spanish autonomous regions.

Introducción

Como profesionales que llevamos ya bastantes años dedicados a la comprensión (y mejora) de lo que hoy denominamos *educación inclusiva*, si algo importante hemos aprendido durante todo este proceso es la necesidad de debatir y compartir, como primer paso hacia esa meta, una perspectiva común respecto a qué significa. Las políticas educativas son siempre devotas de las concepciones y creencias que tenemos sobre una determinada realidad, las cuales restringen nuestro procesamiento de la información y determinan, simbólicamente hablando, aquello que vemos y no vemos, lo que es importante y lo que no lo es y, en definitiva, el curso y la naturaleza de nuestras acciones.

La estructura de este texto responde a la siguiente lógica. Lo primero que nos parece necesario explicitar es de qué hablamos cuando hablamos de *inclusión educativa*. En segundo lugar, y teniendo en cuenta que sabemos que se trata de un proceso, nos detendremos a señalar algunas condiciones necesarias para la educación inclusiva. Son muchas, sin lugar a dudas, y no pueden ser objeto de análisis todas ellas en este trabajo. En esta ocasión, hemos centrado nuestro interés en una en particular, relativa a cómo se concibe (y luego se concreta en determinadas políticas al respecto) el ‘apoyo’ que precisan los centros educativos, y en último término su profesorado, para hacer frente a una demanda que, a todas luces, es compleja, difícil y dilemática. No es de extrañar que si los profesores no se sienten apoyados frente a una demanda de gran calado e implicación para su trabajo diario, lo que acabarán por sentir, antes o después, es una falta de competencia y de motivación para hacer frente a dicha demanda. Sin duda alguna, *el estancamiento* que hoy observamos en este proceso desde algunos de sus ángulos (Escudero y Martínez, 2011; Echeita et ál., 2009) tiene mucho que ver con esta falta de apoyo.

En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse, idealmente, de forma que su funcionamiento conjunto contribuya de manera convergente al fin previsto. Por esa misma razón, el análisis de una sola de sus piezas puede ser tan revelador de la calidad o de la incoherencia del conjunto como el análisis de otras piezas más complejas. En este sentido, estamos observando con gran preocupación que las *políticas de apoyo* que se desarrollan entre nosotros al amparo de lo previsto en el Título II de la LOE (2006) sobre «Equidad en la Educación» se encuentran, a nuestro juicio, faltas de un marco común que les dé coherencia y profundidad; al fin y al cabo, están centradas de forma mayoritaria en proveer de medidas excepcionales

o 'extraordinarias' de carácter paliativo o compensador, en lugar de contribuir, como deberían, a la transformación y mejora sistémica del currículo y de la organización escolar existente para que estos resultaran *accesibles para todos* y, por ello, inclusivos.

En tercer lugar, y dado que no es posible un análisis amplio de tan compleja temática en el espacio de este texto, nos hemos centrado en las figuras profesionales llamadas a cumplir funciones de *profesor de apoyo* y, en particular, en quienes se dedican a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Estos profesionales forman parte de una estructura parcelada en categorías (profesorado de Pedagogía Terapéutica¹ -PT-, de Audición y Lenguaje -AL- o de Compensatoria), acordes con la división en categorías que se ha hecho del alumnado en riesgo de exclusión. Todo ello se engloba, según la LOE, bajo el término «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo». El último apartado de este texto se dedica a analizar las funciones y tareas de estos profesores, tal y como se recogen en la normativa autonómica donde se regulan.

La educación inclusiva. Significado, naturaleza y dilemas

Aunque resulte paradójico, debemos reconocer que no disponemos de una definición única y consensuada de *educación inclusiva*. Lo que sí compartimos es un conjunto de elementos nucleares que, de una forma u otra, se reconocen como definitorios de aquella. En su acepción más abarcadora, la educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad. Se trata de una tarea compleja en la que continuamente las administraciones educativas, los centros, sus profesores y las familias transitan en una especie de equilibrio precario en el que valores, principios, recursos y voluntades entran en juego y alimentan una serie de dilemas y contradicciones éticas y técnicas que, por lo general, pocas veces se resuelven con equidad. Pero no por ello se trata de una meta cuestionable, más bien lo contrario, pues es consustancial con *la visión*, con *el sueño* sostenido desde mucho tiempo atrás -con gran esfuerzo y empeño por parte de amplias mayorías sociales- de ir avanzando hacia sociedades más justas e igualitarias.

⁽¹⁾ No podemos por menos que dejar constancia de nuestro total rechazo a esta denominación de «Pedagogía Terapéutica» que representa una perspectiva educativa hacia la diversidad del alumnado anclada en el pasado de los modelos médicos y que es rehabilitadora de la diversidad. Es incomprensible que no se haya modificado su denominación en consonancia con la perspectiva inclusiva que la LOE establece.

En consonancia con esta visión que libremente hemos adoptado, las grandes organizaciones internacionales, desde Naciones Unidas a la Unesco, pasando por la OCDE (2008) o la OEI (2010), vienen iluminándonos desde hace ya bastantes años. En el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Unesco-BIE de 2008 titulada «Educación inclusiva: el camino hacia el futuro», la Unesco (2005) ofreció a la comunidad internacional unas directrices sobre políticas para la inclusión entre las que se encuentra la siguiente definición:

La educación inclusiva, *más que un tema marginal* que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar *cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes*. El propósito de la educación inclusiva es permitir *que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío* y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (p. 15 -el énfasis es nuestro-).

Comprometerse con una perspectiva inclusiva es, por tanto, asumir la tarea de pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos o más bien debilita los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos (Coll y Martín, 2006; Echeita, 2008).

Sin duda, esta es una cuestión central para valorar el impacto y la calidad de nuestras políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo, pues si estas no contribuyen a la mejora del sistema en su globalidad, y solo se centran en lo particular o *marginal*, lejos de ser una ayuda se configurarán, a la larga, como una auténtica barrera en el progreso hacia sistemas educativos más inclusivos. En efecto, como bien sabemos, las políticas y medidas preventivas y las paliativas actúan como vasos comunicados y cuantos más esfuerzos y recursos ponemos en las segundas menos urgentes son las primeras.

Así lo ha visto también con lucidez Martínez (2011), quien refiriéndose a la Educación Secundaria Obligatoria, se pregunta si algunas medidas son «vías de inclusión insuficiente o senderos para nuevos procesos de exclusión» (p. 172). Desde su punto de vista, en esta etapa, la incorporación generalizada de las diferentes *medidas excepcionales* de atención a la diversidad está contribuyendo al hecho de que dentro del sistema escolar comprensivo se estén trazando diversas trayectorias escolares devaluadas, segregadas y paralelas, sin que se hayan agotado, ni de lejos, todas las posibilidades de la enseñanza en el aula ordinaria.

Todos reconocemos que hay muchos alumnos que están en zonas de vulnerabilidad (Castel, 2004), o incluso de exclusión real, y que, por ello, reclaman su derecho a que la acción educativa que revierta estas situaciones sea prioritaria. Esto suscita un gran dilema respecto a este proceso, pues, si por un lado parece necesario identificar a esos alumnos y centrar en ellos (y en sus contextos familiar y social) determinadas políticas de apoyo y refuerzo, por otro lado –y por ello precisamente– se retrae la atención y los esfuerzos de mejora e innovación generales, para todos (Darling Hamond, 2001).

Aunque tenemos algunos ejemplos preclaros de que las políticas inclusivas de apoyo y refuerzo escolar que no fortalecen estos procesos de etiquetación y categorización de los alumnos (Crawford y Porter, 2004) son posibles, lo cierto es que entre nosotros las que se han implementado (PROA, AVANZA) son ejemplos de las políticas que Castel (2004) denomina «focalizadas». Según este esquema, siempre se parte de la identificación de una población diana *en riesgo*, para continuar con la provisión de recursos *extraordinarios* en relación con una determinada ratio o proporción de este alumnado respecto a la mayoría –que, por tanto, se considera *normal*–. Es urgente revisar esta forma de pensar y actuar, pues sobre ella pivota, no ya la política de apoyos y recursos, sino la perspectiva que se está consolidando entre nosotros sobre la educación inclusiva.

Debemos asumir que no hay soluciones únicas o fáciles ni a este ni a otros muchos dilemas que acompañan al proceso de inclusión. Lo que sabemos es que unos y otros se resuelven episódicamente como resultado de la constante y compleja interacción entre las *concepciones educativas* (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011), los *actores* en el escenario educativo (familias, profesores, orientadores, etc.) y los *recursos* disponibles (materiales y didácticos) en cada contexto particular. El esfuerzo formativo sostenido para ayudar a los profesores (y a otros, como los orientadores, que sirven en el sistema) a *reescribir* estas concepciones es, hoy más que nunca y a la luz del conocimiento disponible, el apoyo más estratégico que cabe implementar.

Concepciones sobre el apoyo escolar: de los modelos focalizados a los modelos sistémicos

Creemos que el concepto de apoyo instalado en nuestros centros escolares responde mayoritariamente, a una *visión restrictiva y focalizada* que lo considera como el conjunto de

actividades que realizan profesores específicamente designados al efecto, como son, en nuestro país, los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) o en Audición y Lenguaje (AL) que trabajan mayoritariamente con los alumnos que, se considera, presentan necesidades educativas especiales; es decir, se trata del denominado «profesorado de Compensatoria», que trabaja en los planes y programas específicos para los alumnos en riesgo social por razones sociofamiliares o de procedencia, entre otras. En este marco, *mejorar el apoyo* se tiende a ver como una cuestión que implica dotar de más profesionales que se hagan cargo del *alumnado difícil de turno* y de más recursos económicos para pagar este sobrecoste.

Como consecuencia de esta visión restrictiva de los modelos de apoyo, los centros suelen organizarse de forma balcanizada, creando espacios y figuras profesionales diferenciados. Ni la *atención a la diversidad* en general, ni en su caso la llamada *educación compensatoria* en particular, se suelen considerar responsabilidades docentes compartidas, sino que más bien son actuaciones que en los centros se contemplan como una responsabilidad prioritaria de los profesores a quienes se tiene por *especialistas*. Lledó y Arnaiz (2010), en una investigación en la que participaron 545 profesores de Infantil y Primaria, pusieron de manifiesto que, por ejemplo, la mayoría de los profesores entienden las *adaptaciones curriculares* como programas paralelos a la programación del aula. En el mismo sentido, en el estudio realizado por Marchesi et ál. (2003), se señala que un alto porcentaje de los profesores de todas las etapas educativas (68,5%) prefiere que la enseñanza de los alumnos con NEE la lleve a cabo un maestro de apoyo de forma individual o en un pequeño grupo fuera de clase. Otros trabajos apuntan en la misma dirección, como el de Mortier, Van Hove y De Schauwer (2010).

Nosotros creemos con Booth y Ainscow en la necesidad de partir de un modelo de apoyo mucho más amplio y sistémico, porque pensamos que se trata de una propuesta mucho más coherente con la perspectiva de la educación inclusiva que hemos presentado (Booth y Ainscow, 2002).

Quando se cree que las dificultades (para aprender y participar) provienen de las «necesidades educativas especiales» de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consista en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad (p. 123).

Desde esta perspectiva, mejorar el apoyo que precisan los centros para elevar la calidad de sus procesos de inclusión educativa pasa, en primer lugar, por promover

y facilitar una cultura educativa y unas estrategias precisas de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, profesores de apoyo, personal de administración y servicios, alumnos, familias, etc.) y entre los centros de una misma localidad, por cuanto se ha demostrado que estos mecanismos de colaboración *intra- e intercentros* son una de las estrategias más eficaces para conseguir los progresos más que notables que han experimentado la mayoría de centros involucrados (Ainscow, 2011).

Por tanto, las llamadas medidas de *desarrollo curricular* deberían ser el núcleo central y prioritario de las políticas de apoyo para una educación de calidad con equidad (OECD, 2008). Esta no deja de ser una expresión alternativa a la de *educación inclusiva*. Todo ello no resta un ápice de importancia a la necesidad de que *también* se cuente con profesores capacitados para colaborar en la enseñanza o reforzarla en aulas inclusivas, cuyas funciones, tareas y estatus deberían estar alineados con el modelo amplio y comprensivo de apoyo al que nos hemos referido.

Los profesores de apoyo en el marco de la inclusión educativa: repensando sus funciones

Es necesario cambiar determinadas prácticas de apoyo que, en realidad, no favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos y sustituirlas por otras que sean capaces de articular diferentes recursos dentro y fuera del aula. Lo que en este sentido ha puesto de manifiesto la investigación es que entre las competencias principales de estos profesionales están las vinculadas a la consolidación de un *trabajo colaborativo y reflexivo*, lejos, por lo tanto, de la perspectiva «terapéutica» y puntual que les viene caracterizando (Arnaiz y Castejón, 2001; Cole, 2005; Brodin y Lindstrand, 2007; Dukes y Lamar-Dukes, 2005; Lledó y Arnaiz, 2010; Moriña, 2003; Moya, 2002; Muntaner, 2002; Vlachou, 2006; York-Barr, Sommersness, Duke y Ghery, 2005). Casi no es necesario señalar que para la colaboración hacen falta, al menos, dos partes y que, por tanto, no puede pensarse que las competencias para un trabajo colaborativo y reflexivo son exclusivas del profesorado de apoyo, sino propias de todo el profesorado en todas las etapas, como bien nos hace ver los resultados del proyecto Teacher Education for Inclusion (EADNEE, 2012).

Debemos reconocer que no es fácil llevar a cabo un trabajo realmente colaborativo. Es necesario emprender de forma seria y responsable la tarea de mejorar la

coordinación y colaboración tanto dentro de los centros escolares (entre los profesores tutores, los especialistas de apoyo y los servicios de orientación educativa y psicopedagógica) como entre los centros escolares, los servicios de salud y los de bienestar social o atención a la infancia y adolescencia. Parece paradójico que cuantos más medios y profesionales hemos sido capaces de poner al servicio de la inclusión educativa, más compleja, difícil y en ocasiones inmanejable se ha hecho la tarea de establecer una coordinación eficaz entre todos ellos para poner en marcha planes de acción convergentes y coherentes (Echeita, 2010). Estos profesionales pueden tener un papel de gran relevancia a la hora de establecer y garantizar una buena parte de estas coordinaciones. Fijémonos en las escuelas inglesas y escocesas, cuya figura es el coordinador de las Necesidades Educativas Especiales (*Special Education Needs Coordinator*; *SENCO*), que tiene más funciones de coordinación y asesoramiento que de atención directa a alumnos, lo que facilita la responsabilidad compartida de los apoyos.

De hecho, los propios profesores de apoyo han manifestado en diferentes estudios la necesidad de esta colaboración con el resto de profesores para desempeñar correctamente su trabajo (Cole, 2005; Lledó y Arnaiz, 2010; Vlachou, 2006; González y Méndez, 2009). Esta ausencia de colaboración y coordinación con otros profesionales relacionados con los alumnos a los que atienden, además de repercutir en el trabajo que se realiza con los estudiantes, tiene una incidencia también relevante en el propio PT, que se traduce, en ocasiones, en una percepción de aislamiento profesional.

El papel de la atención prestada a los alumnos en situación de desventaja es central en estos debates (Fielding-Barnsley, 2005; Mortier, Van Hove, y De Schauwer, 2010; Muntaner, 2002; Gallego, 2011; Hoover y Patton, 2008; Giné y Durán, 2011; Giangreco, 2010). No son poco los autores que afirman que el apoyo a los profesores no se debe limitar al refuerzo educativo individual a un alumno o grupo de alumnos (Giangreco, 2010; York-Barr et ál., 2005). Determinadas actuaciones del profesor de apoyo, como la separación sistemática de determinados alumnos de su grupo de referencia, pueden acabar convirtiéndose en potenciales barreras para la participación, desde el momento en el que no facilitan la relación con el grupo de iguales y con el propio profesor, que puede tender a considerar a estos alumnos como «responsabilidad del PT».

Estos maestros podrían convertirse, como ocurre en algunos distritos canadienses, en «especialistas de métodos y de recursos» (Crawford y Porter, 2004; Moliner, 2008), cuyo papel principal es asesorar a los profesores de aula a la hora de utilizar técnicas, estrategias, alternativas y metodologías que favorezcan la inclusión de todos los alumnos (CAST, 2008), y asegurar mecanismos de coordinación entre profesionales.

Los profesores de Pedagogía Terapéutica: un análisis de su desempeño desde la normativa

Los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) que desempeñan la función de apoyo escolar dentro de los centros ordinarios forman parte del conjunto de profesores que realizan en nuestro sistema esta función y, seguramente, son los que más tiempo la llevan realizando, pues su labor se remonta al inicio del «programa de integración escolar» a mediados de los años ochenta.

La primera parte² de su labor es un análisis documental del marco legislativo que regula y concreta las labores de estos profesionales y que presentamos de forma resumida (Tabla 1). Se han analizado las orientaciones normativas de las 17 comunidades y las dos ciudades autónomas de España, disponibles en las respectivas páginas webs de las unidades administrativas competentes en la materia. Además, al análisis se han incorporado las normas más actualizadas en todo su rango, esto es, decretos, resoluciones o instrucciones. El análisis de contenido que se muestra en este trabajo se centra en tres aspectos: las concreciones de sus funciones, las especificaciones de su trabajo y la proporción de estudiantes que les corresponden tanto en las etapas de Infantil y Primaria como en Secundaria.

Las funciones de este profesional como profesor de apoyo quedaron recogidas por primera vez en la *Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB*, donde se delimitaban cinco ámbitos de actuación que pasamos a mostrar.

- Con el profesor tutor: entre sus funciones estaban colaborar con el tutor en la elaboración conjunta de adaptaciones curriculares individuales (ACI), en el diseño de materiales específicos, en las adaptaciones metodológicas y organizativas, y en la evaluación y promoción.
- Con el alumnado: este profesor podía intervenir con los alumnos de forma individual o grupal y fuera o dentro del aula.
- Con el ciclo y el claustro: estos profesores contribuirían en las decisiones mediante la propuesta de medidas que unificaran criterios de actuación para los alumnos con NEE.

² Se está llevando a cabo un estudio más amplio sobre *Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa* con financiación del Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa.

- Con los servicios de orientación: el profesor de apoyo facilitaría la relación entre el profesor tutor y los servicios de apoyo.
- Con los padres: el profesor de apoyo colaboraría con el tutor a la hora de proporcionar información sobre los acontecimientos más relevantes de la vida del alumno.

Durante los años transcurridos estas funciones no se han modificado sustancialmente y son similares a las que existen en todas las comunidades autónomas, tal y como puede apreciarse en la Tabla I.

TABLA I. Resumen de la normativa que regula las funciones de los PT y las orientaciones de su trabajo en las comunidades autónomas.

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
Andalucía	<p>Orden de 20 de agosto de 2010 que regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de EP, de los colegios de EI y EP, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.</p> <p>Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.</p>	<p>En el artículo 19 de la Orden 20 de agosto de 2010 se establecen las funciones específicas de este profesional y se indica que: «La atención al alumnado con NEE escolarizado en grupos ordinarios con apoyos en periodos variables se llevará a cabo, preferentemente, en dicho grupo».</p> <p>En el artículo 15 de la Orden 25 de julio de 2008 se señala: «El responsable de la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas será el profesorado especialista en EE con la colaboración del profesorado del área o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación».</p>
Aragón	<p>Resolución del 10 de junio de 2011 de la Dirección General de Política Educativa que concreta aspectos relativos a la atención educativa a los ANEAE escolarizados en los centros que imparten las enseñanzas correspondientes a la EI, EP, ES y Bachillerato.</p> <p>Orden de 21 de marzo de 2000 por la que se establecen los criterios para la elaboración de las plantillas de los CEIP, CREA e IES.</p>	<p>En el Anexo II de la Resolución del 10 de junio de 2011 aparece que el PT puede dar apoyo tipo «A», caracterizado por ser ocasional y de corta duración y por no implicar AC significativas. El tipo «B» afecta a aspectos concretos de las capacidades y de las competencias del alumno y es necesaria la adaptación significativa en un número limitado de materias o áreas del currículo.</p> <p>En la instrucción sexta de la citada resolución se señala que «las actuaciones de apoyo se tienen que realizar de manera diferenciada al funcionamiento</p>

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
		<p>del grupo, con carácter general en agrupamientos de pequeño grupo, y de forma excepcional, de manera individual».</p> <p>En la Orden 21 de marzo de 2000 aparece la proporción de estudiantes que debe atender en EI y EP (de cuatro a seis alumnos con deficiencia psíquica o deficiencia sensorial; de cuatro a cinco con plurideficiencias; y de tres a cuatro con autismo).</p>
Asturias (Principado de)	<p>Circular de inicio de curso 2011-12. Orden EDU/894/2010, de 18 de marzo, que regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa (BOE, 6 de abril de 2010).</p>	<p>En la circular aparece en el apartado 3.1.3: «Los apoyos en la etapa de Infantil se realizarán dentro de los grupos. Excepcionalmente se podrán organizar otro tipo de agrupamientos, debidamente autorizados por el servicio de inspección educativa».</p> <p>«El apoyo fuera de Primaria tendrá carácter extraordinario autorizado por el Servicio de Inspección Educativa, a propuesta del EOEP, estableciendo una ratio mínima de cuatro alumnos por sesión, excepto en determinados casos de alumnado con problemas de audición y/o lenguaje o de actuaciones específicas debidamente justificadas» (apartado 3.2.2).</p>
Baleares (Islas)	<p>Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.</p>	<p>En el artículo 22 del capítulo V del Decreto 39/2011 se expone: «Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienen que ser atendidos, con carácter general, en su grupo de referencia, junto con el resto de los alumnos, de acuerdo con las medidas organizativas y curriculares y los recursos previstos en el Plan de Atención a la Diversidad».</p>
Canarias	<p>Orden de 13 de diciembre de 2010, que regula la atención al alumnado con NEAE. http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=15&Cont=628</p>	<p>Atendiendo al artículo 25.4 de la Orden 13 de diciembre de 2010, «en los centros que escolaricen alumnado con NEAE, cuando se dispensa la respuesta personalizada en grupos pequeños fuera del aula ordinaria por el profesorado especialista de apoyo a las NEAE, los criterios de agrupamiento de alumnos: a) para ACNEE con AC la intervención se realizará en grupos de tres o cuatro alumnos; b) para el alumnado con especiales condiciones personales e historia escolar, dificultad específica de aprendizaje o trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad sin AC se realizará en grupos de cinco a</p>

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
		<p>siete escolares y cuando se combinan para la intervención escolares con NEE con dificultad específica de aprendizaje, los grupos serán de cuatro a seis alumnos».</p> <p>Sus funciones están establecidas en el apartado 5 de la citada orden.</p> <p>En el apartado 7, se expone: «el alumnado con NEAE escolarizado en centros ordinarios podrá contar con el apoyo de PT ya sea fuera o dentro del aula, durante un tiempo no superior al 50% del horario de enseñanza del alumno, sumando el tiempo de todas las intervenciones y teniendo en cuenta la organización».</p>
<p>Cantabria</p>	<p>Instrucciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que regulan las actuaciones de compensación de desigualdades derivadas de circunstancias socioeducativas en centros públicos y privados concertados de Cantabria para el curso 2011-2012.</p> <p>Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, que establece funciones de profesionales y órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad.</p>	<p>Las funciones de los profesores de la especialidad del PT se reflejan en el artículo 14 de la Orden 21/2006.</p> <p>En las instrucciones para el curso 2011-12 se expone que en EI la atención educativa siempre se realizará dentro del grupo, en EP (1.º ciclo) se procurará realizar dentro o fuera del aula aunque nunca se superarán las 8 sesiones, ni las 10 en Secundaria.</p>
<p>Castilla-La Mancha</p>	<p>Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.</p> <p>Resolución de 8 de julio de 2002, de la DGCE sobre instrucciones que definen el modelo de intervención y funciones del profesorado de apoyo en los centros de EI y Primaria y en los IES.</p>	<p>En el apartado 11, del artículo 3 de la Resolución 8 de julio de 2002 aparece: «El profesorado de apoyo participará en el desarrollo de las medidas generales en función de su disponibilidad horaria». En el artículo 6 se establecen como funciones específicas y prioridades del profesorado de PT, la atención individualizada al alumnado con NEE.</p> <p>Las funciones de este profesional quedan recogidas en el apartado 5 de la Resolución 8 de julio de 2002.</p> <p>En la Ley 7/2010 (artículo 123) se recoge que «Todos los centros contarán con especialistas en PT».</p>
<p>Castilla y León</p>	<p>Resolución 21 de septiembre de 2011 de la DGIE relativa a la organización y funcionamiento del DO para el curso 2011-2012.</p> <p>Orden EDU/1152/2010, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de EI, EP, ES y Educación Especial.</p>	<p>En el Anexo I de la Orden 1152/2010 se especifica la proporción de estudiantes que pueden atender, de 8 a 11 en todas las etapas.</p> <p>Las funciones de los profesores de PT están reflejadas en la Resolución 21 de septiembre de 2011.</p>

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
Cataluña	Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de EI y de los colegios de EP.	En el artículo 83 del Decreto 374/1996, se expone: «los alumnos con NEE recibirán atención docente directa por parte de los profesores del grupo, con la ayuda del profesorado de apoyo en la propia aula. Excepcionalmente se podrán hacer intervenciones fuera del aula». El artículo 84 establece las funciones de este profesional.
Ceuta y Melilla	Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, que regula la ordenación de la educación del ANEAE y los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.	Las funciones de los PT quedan recogidas en el apartado 4 del artículo 81. Los alumnos con necesidad de apoyo educativo serán atendidos en su grupo de referencia, junto con el resto de alumnos (artículo 4, apartado 6). En el Anexo III, se explicita que los centros de EI y Primaria contarán con un maestro en PT por cada nueve unidades.
Comunidad Valenciana	Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con NEE escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria.	Las funciones están recogidas en el apartado 4.2.4 (3) de la Orden 14 de marzo de 2005. «El alumnado será atendido por estos maestros a nivel individual o en grupos reducidos que no superarán los cinco alumnos. La intervención podrá realizarse dentro o fuera del aula ordinaria. Las sesiones impartidas fuera del grupo ordinario no deberán superar las cinco sesiones semanales» (apdo. 4.3). La proporción de estudiantes del PT está en la Orden 14 de marzo de 2005 que establece para Secundaria de 6 a 11 ACNEE.
Extremadura	Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura Plan Marco de Atención a la Diversidad 2011.	No constan especificaciones. La proporción de los PT se regulará por la Orden 18 de septiembre de 1990.
Galicia	Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes. Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con NEE.	En la Orden 27 de diciembre de 2012 se orienta: «Las intervenciones específicas de los profesores de apoyo serán propuestas y diseñadas por el DO en colaboración con el tutor. Tales actuaciones se llevarán a cabo normalmente dentro del aula y con su grupo de compañeros y solo se podrá llevar fuera de ella en casos excepcionales que estén debidamente previstos en las AC y durante un tiempo que no exceda de la tercera parte de la jornada escolar». En el Decreto 229/2011 (artículo 28, apartado 3): «La consejería realizará

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
		dotaciones de PT de acuerdo con el número de alumnos con NEE identificados por los servicios de orientación».
Madrid (Comunidad de)	Circular de 26 de septiembre de 2003, relativa a la organización en los centros públicos de EI y Primaria y Secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de discapacidad. Orden de 18 de septiembre de 1990, que establece las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los ACNEE.	Los profesores de PT pueden realizar un apoyo tipo A que se destina a los alumnos con discapacidad permanente, a los alumnos con necesidades educativas transitorias y a aquellos con problemas que dificultan los aprendizajes. El apoyo tipo B contempla la intervención directa y sistemática con la escolarización de alumnos que presentan necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de discapacidad. La ratio de los profesores de apoyo para la integración en centros ordinarios en la educación básica es: <ul style="list-style-type: none"> - deficiencia motora: un profesor por cada grupo de entre 8 y 12 alumnos; - deficiencia psíquica: un profesor por cada grupo de entre 8 y 12 alumnos; - problemas emocionales y de carácter grave: un profesor por cada grupo de entre seis y ocho alumnos; - deficiencias sensoriales: un profesor por cada grupo de entre 9 y 12 alumnos.
Murcia (Región de)	Resolución de 20 de junio de 2010, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se establecen criterios generales de necesidades de profesorado en los CEIP y CEE. Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.	«El profesorado de apoyo de PT atenderá al alumnado con NEE significativas en colaboración con el profesor tutor y con el resto de profesores, participará en el diseño y puesta en práctica de las AC necesarias para el alumnado con inteligencia límite y aquellos alumnos que presenten trastorno de déficit de atención con hiperactividad» (artículo 12 Decreto 359/2009). La ratio queda fijada en la Resolución de 20 de junio, será de un PT por cada grupo de entre ocho y 11 alumnos.
Navarra (Comunidad Foral de)	Instrucciones para la actuación del profesorado de PT curso 2006-2007 de Navarra.	En las instrucciones para la actuación de los profesores especialistas en PT del curso 2006-07, se exponen las funciones y se hace referencia a la ratio que será igual a la establecida en la Orden 18 de septiembre de 1990.

Comunidad Autónoma	Marco legal	Funciones principales y orientaciones
País Vasco	Decreto 185/2010, de 6 de julio, que aprueba el acuerdo regulador de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario. Orden 30 julio 1998 (BOPV, 31 de agosto) que regula la autorización de adaptaciones curriculares.	Las funciones del profesorado de PT son las recogidas en el artículo 55 de la Orden 30 de julio de 1998. En el artículo 28 del Decreto 185/2010 se especifica: «Los criterios para la dotación de profesorado especializado de PT tendrán en cuenta el número de alumnado y la intensidad del apoyo requerido. En EI y Primaria un PT por cada tres alumnos con NEE, entre 6 y 13 alumnos, dos maestros PT, entre 13 a 18, tres profesionales PT. En la Educación Secundaria Obligatoria, se establece de uno a cinco alumnos con NEE por un profesor PT, de entre 6 a 10 alumnos, dos profesores PT, entre 11 a 15 alumnos».
Rioja (La)	Orden 24/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, que dicta instrucciones para implantar la EP.	«La Consejería competente en materia de educación facilitará los recursos y proporcionará orientaciones al profesorado respecto a la atención a la diversidad del alumnado» (Introducción de la Orden 24/2007). No existe ninguna concreción.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, en los últimos años se han introducido algunos cambios que merece la pena conocer y analizar. Algunas comunidades autónomas han enfatizado sobremedida la función del profesor de apoyo en la intervención directa con los alumnos con NEE, con dificultades específicas de aprendizaje y con altas capacidades intelectuales. Incluso en algunas comunidades como Castilla León, Castilla-La Mancha y Murcia se explicita que los alumnos con NEE, sin adaptación curricular significativa, son responsabilidad de todo el equipo docente, mientras que si los alumnos tienen adaptación curricular significativa son labor del profesor de apoyo. En Andalucía son los profesores PT los responsables de realizar las adaptaciones curriculares significativas en colaboración con los profesores y no al revés, como en el resto de las comunidades.

En algunas comunidades como Madrid y Aragón, los apoyos educativos pueden ser de dos tipos (A y B) dependiendo de si los alumnos tienen, según dicha norma «necesidades educativas transitorias o permanentes» [sic], lo que les permite atender a alumnos que carecen propiamente de un dictamen de «necesidad educativa especial». En muchas otras comunidades esta posibilidad no existe, al menos como concreción legal, y, en otras, se deja la responsabilidad al profesor en función de la disponibilidad horaria, como ocurre en Castilla-La Mancha o en Canarias.

Por lo que respecta a la intervención directa con los alumnos, nos encontramos orientaciones sobre la forma de apoyo fuera o dentro del aula de referencia. En el caso de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, y en el de las comunidades de Galicia, Islas Baleares y Andalucía, se enuncia que, con carácter general, los alumnos serán atendidos en sus grupos de referencia. En Asturias se necesita autorización expresa por la inspección educativa para realizar el apoyo fuera del aula. En Canarias este tiempo no debe superar el 50% del conjunto de todas las intervenciones que se realicen y, en Cantabria, el apoyo fuera del aula no está autorizado en Infantil y no puede superar las ocho sesiones en Primaria ni las 10 en Secundaria. Finalmente, en Valencia, los alumnos no pueden salir más de cinco sesiones en cualquiera de las etapas educativas.

Se han realizado concreciones en algunas comunidades respecto al número de alumnos que se pueden agrupar cuando se hace apoyo fuera del aula. En Asturias, se establece la ratio mínima en cuatro alumnos. En el caso de Canarias, la agrupación de alumnos se hace en función de las necesidades educativas especiales o de las dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, en esta comunidad, en relación con los alumnos con NEE con adaptación curricular (sea esta significativa o no) el grupo no podrá tener más de cuatro miembros. Sorprende que no existan concreciones respecto al tiempo ni respecto a la forma en la que estos profesionales deban dedicarse a otras funciones como las de asesoramiento a docentes, diseño de materiales, o respecto a cómo debe ser la atención de las familias de los alumnos, consecuencia, tal vez, de la menor relevancia que las administraciones parecen otorgar de facto a estas funciones.

Sobre la proporción de alumnos que debe atender, encontramos diferencias entre territorios; en general, las orientaciones que se dan en este sentido son aproximadamente de nueve alumnos por PT (Ceuta y Melilla), entre seis y 12 (Madrid, Navarra), entre ocho y 11 (Castilla y León o Murcia) o entre seis y 11 (Comunidad Valenciana). Destacan casos como el del País Vasco, donde la proporción es menor y se propone un profesional en las etapas de Infantil y Primaria por cada tres alumnos y un profesional por cada cinco en Secundaria. En Castilla-La Mancha se señala que en todos los centros habrá un profesional de PT; en las ciudades de Ceuta y Melilla se indica que debe haber un PT en los centros de Infantil y Primaria por cada nueve unidades.

Como hemos visto, los criterios varían ampliamente entre las diferentes comunidades autónomas respecto a qué grupos de alumnos se puede atender, en dónde se realiza la intervención directa o a qué proporción de alumnos se debe atender, entre otras cuestiones. Todo ello apunta, en primer lugar, a un nuevo caso de 'desigualdad' dentro de nuestro sistema autonómico y, sobre todo, trasluce la falta de consenso y

de debate en nuestro sistema educativo sobre un elemento tan relevante dentro de la estructura y dinámica de las políticas de apoyo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2011). Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Arnaiz, P. y Castejón, J. L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 99-110.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (2.ª ed). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brodin, J. y Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 133-145.
- CAST (2008) *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield (Massachusetts). Recuperado de <http://udlguidelines.wordpress.com>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión (I. Agoff, Trad.). En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (55-86). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 2000).
- Cole, B. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3) 287-307.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Unesco, Orealc. Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo. Recuperado de http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CCC_EM.pdf
- Crawford, C. y Porter, G. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: L'Institut Roehar.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* (F. Marhuenda y A. Portela, Trad.). Barcelona: Ariel. (Trabajo original publicado en 1997).

- Dukes, C. y Lamer-Dukes, P. (2005). Consider the Roles and Responsibilities of the Inclusion Support Teacher. *Intervention in School & Clinic*, 41 (1), 55-61.
- EADNEE (2012). *Formación del profesorado para la inclusión en Europa. Desafíos y oportunidades*. Recuperado de <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-forinclusion>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE*, 6 (2), 9-18.
- (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, 1-13. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- et ál. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fielding-Barnsley, R. (2005). The attributes of a successful learning support teacher in an inclusive classroom: A mismatch between providers and consumers. *Journal of Research in Special Education Needs*, 5 (2), 68-76
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 341-345.
- Giné, C. y Durán, D. (2011). Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots. Conseqüències per a la formació. *Àmbits de Psicopedagogia*, 31, 13-17.
- González, M. P. y Méndez, J. A. (2009). El profesor de apoyo en los centros ordinarios: aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad. *Actas X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (4246-4257). Universidade do Minho.
- Hoover, J. J. y Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional systems. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-2002.
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Lledó, A. y Arnaiz P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE*, 8 (5), 97-109.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Marchesi, A. et ál. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Informe de investigación. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de www.dmenor-mad.es
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 165-183.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la educación inclusiva: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE*, 6 (2), 27-44.
- Moriña, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales de apoyo. *Revista de Educación*, 332, 171-182.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I. y Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational studies*, 36 (3), 345-355.
- Mortier, K., Van Hove, G. y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (6), 543-561.
- Moya, A. (2002). *El profesor de apoyo: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, J. (2002). De la integración a una educación para todos. En R. Marchena y J.D. Martín (Coords.). *Un modelo de apoyo para una educación de la diversidad*, 17-38. Madrid: CEPE.
- OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education Policy Brief 2008*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf>
- OEI (2010). *Programa compartido Metas Educativas 2021. Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión*. Recuperado de <http://www.oei.es/programacompartido2.php>
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of «inclusion» practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.

York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. y Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), 193-215.

Dirección de contacto: Marta Sandoval Mena. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y Educación. Campus de Cantoblanco; C/ Francisco Tomás y Valiente 3, Módulo III-309; 28049, Madrid, España. E-mail: marta.sandoval@uam.es