

Promoviendo la Supervisión como Acompañamiento para Mejorar la Situación de los Estudiantes y del Personal no Docente de Apoyo

Promoting Supervision as a Support to Improve Students' and Paraprofessionals' Situation

Andrea Jardí Ferré
Ignasi Puigdemívol Aguadé

Universidad de Barcelona, España

Esta comunicación parte de un estudio más amplio sobre el personal no docente de apoyo. Estos son unos profesionales contratados específicamente para apoyar a alumnado vulnerable. El estudio es de metodología mixta obteniendo los datos de cuestionarios y entrevistas en profundidad semiestructuradas. De un total de 113 experiencias se extraen datos sobre quién gestiona el personal de apoyo. Además de la información sobre la supervisión y su visión, se extrae información sobre el sentimiento de pertenencia a la escuela. Con ello, se evidencia el papel fundamental que tiene la dirección para incluir a estos profesionales como miembros de la comunidad, conscientes del impacto que el personal de apoyo tiene en el progreso del alumnado con mayores dificultades. Todo ello sin obviar su efecto en la calidad del sistema educativo.

Descriptor: Personal no docente de apoyo, Inclusión educativa, Supervisión, Comunidades.

This communication about paraprofessionals is a part of a larger dataset. Paraprofessionals are specifically hired to support vulnerable students. This mixed method study obtains information from questionnaires and semi-structured interviews. Data about who is managing paraprofessionals is acquired from 113 experiences. In addition to this information about the supervision and the individual's point of view, data is also provided about the sense of ownership of, and belonging to, the school community. Thereafter, it is shown the fundamental role that leaders should develop to include paraprofessionals as another member of the community, knowing the impact of paraprofessionals' educational support on the progress of students with greater difficulties. Not to mention the effects on the quality of the educational system.

Keywords: Paraprofessionals, Educative inclusion, Supervision, Communities.

Grupo de trabajo sobre apoyo educativo en la escuela inclusiva ICE y Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona, sin financiación.

Introducción

Conseguir la presencia, participación y aprendizaje (Booth i 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. La inclusión es uno hito internacional como se ve en los objetivos "Europa 2020" (2010) o Educación 2030 (2015). Para que esto suceda se vienen aplicando una serie de apoyos que pueden ser generalizados o bien específicos para reducir las barreras para la participación y el aprendizaje que, sobre todo, afectan al alumnado más vulnerable. Uno de estos apoyos específicos lo constituye el personal auxiliar de apoyo no docente. Este rol en Cataluña lo

asumen los educadores de educación especial, los auxiliares de educación especial y los asistentes celadores. Su acción se dirige al alumnado que necesita un apoyo más intensivo, normalmente con necesidades educativas especiales (NEE). Con ellos se favorece la presencia del alumnado más susceptible a ser excluido de la escolaridad ordinaria, siendo uno de los apoyos tradicionalmente más utilizados en la escuela (Giangreco & Broer, 2007; Shaddock et al. 2007). Sin embargo, con la presencia no se garantiza su inclusión; debe traducirse en participación y aprendizaje. En este sentido, es muy importante que se dé un liderazgo escolar claro, supervisión (Lewis, Sandra, McKenzie, 2010), con objetivos compartidos (Brock & Carter, 2013) y con políticas que favorezcan la implementación de buenas prácticas basadas en evidencias científicas (Giangreco et al., 2011).

Método

La metodología utilizada es cualitativa y cuantitativa, mixed method (Mertens, 2010) permitiéndonos tratar con una mayor cantidad de datos recogidos cuantitativamente y triangularlos con datos cualitativos para profundizar y obtener unos resultados con más detalle y valor explicativo. La información que se expone en esta comunicación es parte de un estudio más amplio que analiza el apoyo ofrecido por el personal no docente en unos centros ordinarios catalanes. Se trata de una investigación descriptiva basada en un cuestionario difundido mediante la técnica de bola de nieve y entrevistas en profundidad semiestructuradas aplicadas tanto al personal de apoyo como a los docentes con quienes trabajan y a responsables sindicales obteniendo una perspectiva más completa del objeto de estudio. Se cuenta una muestra de 113 experiencias: 101 a través de cuestionario y 12 entrevistas semiestructuradas en profundidad (5 a personal de apoyo, 5 a docentes y 2 a miembros sindicales). Todas las entrevistas fueron registradas mediante audio y transcritas. La información fue debidamente codificada y analizada salvaguardando el anonimato de los individuos. La fiabilidad se basa en la triangulación de métodos, instrumentos y agentes. El objeto de esta comunicación es evidenciar necesidades y buenas prácticas cuanto el personal de apoyo y liderazgo a partir del análisis inductivo de los datos obtenidos.

Tabla 1. Codificación

	PERFIL PROFESIONAL	CODIFICACIÓN
Cuestionario	Auxiliares (n=101)	Q1, Q2, Q3, [...], Q101
	Auxiliares (n=5)	VP1, VP2, VP3, VC1 y EP4
Entrevistas semiestructuradas	Maestros/as (n=5)	MP1, MP2, MP3, MC1 Y MP4
	Sindicato de educadores/as y auxiliares(N=1)	SEA
	Sindicato de celadores/as(N=1)	SV

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Las respuestas abiertas de 99 cuestionarios (tras eliminar dos) se clasifican en cuatro bloques. En el primer bloque, nadie, se incluyen aquellos participantes que dicen no tener supervisión, un total de 6; el bloque de supervisión externa cuenta con 17 individuos que dicen ser supervisados por especialistas como psicopedagogos, orientadores, maestros de educación especial o miembros del equipo directivo; en supervisión *interna* se agrupan los que reciben

apoyo de los docentes que están dentro de las aulas, un total de 33; y, finalmente, en compartida se suman aquellos auxiliares de apoyo que dicen ser supervisados por especialistas y miembros del equipo directivo, pero también por los docentes con los que trabajan, siendo 43.

Los resultados evidencian divergencias cuanto al término supervisión ya que no todos los profesionales entienden la supervisión como un apoyo continuo a las prácticas. Por ejemplo, MP1 decía haber dado pautas al principio de cómo entendían la ayuda educativa en la escuela. También se observan reticencias hacia el propio término supervisión, como se ve en palabras de la maestra MP3 “yo coopero en todas las tareas, pero no superviso el trabajo, ya que previamente hemos concretado los criterios de actuación y todo el mundo tiene clara su función y su rol”. En primera instancia dicen que no hay supervisión, aunque el personal no docente mayoritariamente acaba expresando la necesidad de supervisión como acompañamiento: tener a alguien con quien compartir, consultar “si tengo algún problema lo puedo hablar con los tutores y con los otros” VP1.

Se percibe positivo ser tratado como un miembro más del equipo, pero el sentimiento de pertenencia general es bajo. Así, no se considera a estos profesionales en los momentos importantes como las reuniones o evaluaciones. SEA explica que normalmente están aislados ya que representan una figura única dentro de un grupo o equipo muy grande con otras características. También dice que muchas veces se los ve como personal de segunda por su sueldo y condiciones laborales. Lo que se promueve desde el sindicato es “que formen parte del grupo como un miembro más y que se cuente con ellas para lo bueno y lo malo” (SV).

Discusión y conclusiones

La supervisión es necesaria como la literatura viene demostrando (Douglas, McNaughton, Light, 2013; Feldman, Matos, 2013; Lane et al., 2013). Ésta debería entenderse como una ayuda, pero no solo al personal no docente de apoyo, sino como otra mirada necesaria para aumentar la calidad de las prácticas de cualquier profesional. Por ello, todos los miembros de la comunidad pueden ayudar y ser ayudados gracias al *feedback*. Las reticencias entorno al término de supervisión podrían darse por la cultura que envuelve la escuela, que percibe a los miembros de la comunidad dentro de una estructura jerárquica.

En una escuela en proceso de inclusión, la supervisión no se debería entender como autoritaria sino cooperativa como explicitan los participantes en este estudio. El personal de apoyo puede tener un conocimiento del alumno y unas estrategias tan o más valiosas que un docente del equipo directivo, por el grado de conocimiento del alumno que pueden alcanzar. Ahora bien, los especialistas pueden disponer de conocimientos y recursos que ayuden a mejorar el día a día dentro del aula. Por ello es tan importante el trabajo multidisciplinar para dar una atención integral a los alumnos. Sería beneficioso que dicho trabajo se realizara de forma compartida tanto con las personas con las que deberán hacer una co-intervención como con los especialistas. Dichos equipos deberían supervisarse mutuamente, de forma compartida y continuada, siempre teniendo en cuenta que la ayuda es mejor recibida si el trato es igualitario.

La problemática de ubicación dentro de la escuela se agudiza por el hecho que las tareas de los auxiliares de apoyo vienen ligadas al alumno con NEE (Giangreco & Broer, 2007) vinculándolos estrechamente por encima de la escuela. Es decir, el auxiliar depende de los alumnos que legalmente requieren su apoyo en vez de ser un apoyo propio del centro, lo que choca con la idea de comunidad. Además, en muchos estudios se constata que los centros no

tienen en cuenta el personal no docente de apoyo (Marks, Schrader, Levine, 1999; Pickett, Gerlach, 1997; Riggs, Mueller, 2001; Carter et al., 2009; Ramsey, 2013). Para un mayor sentimiento de pertenencia y proyecto común, además de contar con su voz, deberían ser incluidos en las reuniones, formaciones y otras actividades del claustro; actividades que crean comunidad. Así también sería más fácil la supervisión entendida como estrategia de apoyo.

En conclusión, el funcionamiento de los apoyos depende de la red en que estén y de sus culturas, políticas y prácticas. El personal auxiliar de apoyo educativo en una escuela inclusiva debe formar parte del claustro y de la comunidad. En este sentido, el papel de la dirección es muy importante para instaurar dinámicas que ayuden al enriquecimiento de los apoyos y, como Giangreco (2013) apuntaba, son necesarias acciones a nivel escolar. Es necesario un liderazgo que promueva apoyos basados en evidencias. Integrar en la dinámica de los centros los apoyos disponibles, contribuye a mejorar su calidad educativa y el rendimiento global del sistema, tal como muestra el estudio de Pedró (2012) sobre el apoyo y el refuerzo educativo en los países de la OCDE.

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible ede http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Brock, M. E. y 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, 211–221. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>
- Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G. y Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344–359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Douglas, S. N., McNaughton, D. y Light, J. (2013). Online training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 223–242. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815114526782>
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. y Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Feldman, E. K. y Matos, R. (2013). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169–179. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300712457421>
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Giangreco, M. F. y Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 149–158. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030201>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. y Suter, J. C. (2011). Guidelines for selecting alternatives to overreliance on paraprofessionals: Field-testing in inclusion-oriented schools. *Remedial and Special Education*, 32, 22–38. <https://doi.org/10.1177/0741932509355951>

- Lane, K. L., Fletcher, T., Carter, E. W., Dejud, C. y Delorenzo, J. (2007). Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns. *Remedial and Special Education, 28*, 266-276. <http://dx.doi.org/10.1177/07419325070280050201>
- Lewis, S. y McKenzie, A. (2010). The Competencies, roles, supervision, and training needs of paraeducators working with students with visual impairments in local and residential schools. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(8), 464-477.
- Marks, S., Schrader, C. y Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive Settings: Helping, hovering or holding their own? *Exceptional Children, 65*(3), 315-328.
- Mertens, D.M. Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 469-474. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410364612>
- O'Keeffe, B. V., Slocum, T. A. y Magnusson, R. (2013). The effects of a fluency training package on paraprofessionals' presentation of a reading intervention. *Journal of Special Education, 47*(1), 14-27. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466911404072>
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario, 22-45*.
- Pickett, A. L. y Gerlach, K. (1997) Supervising paraeducators in school settings: A team approach. Austin, TX: Pro-ed.
- Riggs, C. G. y Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in an inclusive setting. *Journal of Special Education, 35*, 54-62. <http://dx.doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Shaddock, A. J., Nielsen, T. W., Giorcelli, L., Kilham, C. H. y Hoffman-Raap, L. (2007). What are the critical factors in ensuring successful collaboration between mainstream teachers and teaching assistants? En A. J. Shaddock, B. Smyth King y L. Giorcelli (Eds.), *A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling* (pp, 209-259). Canberra: Australian Government Department of Education, Science & Training.
- UE. (2010). *Estrategia Europa 2020*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0028>