

Funciones y tareas de asesoramiento de los técnicos de apoyo a la educación inclusiva: una mirada desde un modelo colaborativo de intervención¹

Consultation functions and tasks of Inclusive Education Support Technicians: a look from a collaborative model of intervention

Funções e tarefas de assessoria dos técnicos de apoio à educação inclusiva: um olhar a partir de um modelo de laborativo de intervenção

Faviola Edith Sánchez Espinola (Universidad de Barcelona, España)

 trabajosocial82@gmail.com

Javier Onrubia Goñi (Universidad de Barcelona, España)

 javier.onrubia@ub.edu

Marianela Cantero Aguirre (Universidad de Barcelona, España)

 marianela.cantero.aguirre@gmail.com

Resumen

Se presentan algunos resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo general la comprensión de los procesos de asesoramiento psicopedagógico en que se implican los técnicos de apoyo a la educación inclusiva (TAEI), en el contexto del

¹ Este trabajo se enmarca en una aproximación investigativa más amplia que se interesa por algunos aspectos del asesoramiento psicopedagógico en el sistema educativo paraguayo desde una perspectiva de apoyo a la inclusión educativa. Esta aproximación se está desarrollando en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) en la Universidad de Barcelona (España). Al respecto, puede verse Cantero *et al.* (2022).

sistema educativo paraguayo y desde sus propios protagonistas. Los resultados que se presentan buscan responder a dos preguntas de investigación específicas: (i) ¿Qué funciones y tareas de asesoramiento llevan a cabo los TAEI? y (ii) ¿A qué ámbitos de intervención remiten esas funciones? Para esto, se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad a nueve técnicos de apoyo a la educación inclusiva, llevando luego a cabo un análisis de contenido inductivo de dichas entrevistas. Los resultados muestran que los técnicos entrevistados realizan una amplia variedad de funciones y tareas de asesoramiento, que se sitúan en ocasiones más cerca de una intervención individual y de corte clínico-asistencial, y en otras más cerca de una intervención de carácter más claramente educativo, preventivo y colaborativo. Estos resultados ofrecen pistas sobre algunos retos y posibilidades de avance en la actuación asesora de los TAEI desde una perspectiva de intervención asesora, colaborativa y promotora de la transformación y mejora de las prácticas docentes en una dirección inclusiva.

Abstract

This paper presents some preliminary results of a research that aims to understand the psycho-pedagogical consultation processes in which Inclusive Education Support Technicians (IEST) are involved, in the context of the Paraguayan educational system and from the perspective of the individuals involved. The results presented here seek to answer two specific research questions: (i) what consultation functions and tasks are carried out by Inclusive

Education Support Technicians; and (ii) what areas of intervention are addressed by these functions? For this purpose, semi-structured in-depth interviews were conducted with nine IEST, and an inductive content analysis of these interviews was carried out. The results show that the IEST interviewed perform a wide variety of functions and tasks, which are sometimes closer to an individual intervention of a clinical and supportive nature, and other times closer to a collaborative, educational and preventive intervention. These results offer clues about some challenges and possibilities for progress in the consultation role of Inclusive Education Support Technicians from a perspective of a collaborative intervention aimed at promoting the transformation and improvement of teaching practices in an inclusive direction.

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados parciais de uma investigação que tem como objetivo geral compreender os processos de assessoria psicopedagógica em que estão envolvidos os técnicos de apoio à educação inclusiva (TAEI), no contexto do sistema educativo paraguaio e a partir da perspectiva dos próprios protagonistas. Os resultados aqui apresentados procuram responder a duas questões específicas de investigação: (i) Que funções e tarefas de aconselhamento desempenham os TAEI; e (ii) A que áreas de intervenção se referem essas funções? Para o efeito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade a nove técnicos de apoio à educação

inclusiva, seguidas de uma análise indutiva de conteúdo dessas entrevistas. Os resultados mostram que os técnicos entrevistados desempenham uma ampla variedade de funções e tarefas de assessoria, que ora se aproximam de uma intervenção individual e de carácter clínico-assistencial, ora se aproximam de uma intervenção de carácter mais claramente educativo, preventivo e colaborativo. Estes resultados oferecem pistas sobre alguns desafios e possibilidades de avanço na atuação de assessoria dos TAEI a partir de uma perspectiva de intervenção consultiva, colaborativa e promotora da transformação e melhoria das práticas pedagógicas numa direção inclusiva.

Palabras clave

Educación inclusiva; innovación educacional; psicología de la educación; técnico pedagógico

Keywords

Inclusive education, educational innovation, educational psychology

Palavras-chave

Educação inclusiva, inovação educativa, psicologia da educação, técnico pedagógico

Introducción

Pese a los esfuerzos y avances realizados en los últimos años, resta aún en el contexto paraguayo el desarrollo de una estructura de intervención psicopedagógica acorde a los planteamientos propios de un modelo educacional constructivo de intervención. Este artículo presenta algunos resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo general «avanzar en la comprensión de los procesos de asesoramiento psicopedagógico en que se implican actualmente los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva en el contexto del sistema educativo paraguayo». Se entiende que, avanzar en esta comprensión resulta relevante en el ámbito y puede ser de utilidad desde la perspectiva del desarrollo y mejora del sistema de asesoramiento del país, teniendo en cuenta la novedad de esta figura en el sistema educativo de Paraguay, y que los Técnicos de

Apoyo a la Educación Inclusiva son los únicos profesionales o equipos de asesoramiento externo que tienen en este momento una presencia de tipo permanente y sistemática en todos los centros y en todas las etapas obligatorias del sistema educativo paraguayo.

En conjunto, en la investigación se plantean cuatro grandes objetivos:

- a. Describir las funciones y tareas de asesoramiento que llevan a cabo los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva.
- b. Analizar la representación que tienen de los roles y funciones del asesoramiento los técnicos de apoyo pedagógico a la educación inclusiva y aquellos a quienes asesoran.
- c. Explorar el grado de satisfacción, tanto de los Técnicos de Apoyo Pedagógico a la Educación Inclusiva, como de aquellos a quienes asesoran, con los

procesos de asesoramiento en que participan.

d. Identificar oportunidades, limitaciones y dificultades en el desarrollo de procesos de asesoramiento, con el propósito de promover prácticas educativas inclusivas, desde un modelo educacional constructivo de intervención.

En este artículo se presentan algunos resultados parciales de la investigación, relacionados con el primero de los objetivos señalados. En concreto, los resultados responden a dos preguntas de investigación específicas: (i) ¿Qué funciones y tareas de asesoramiento llevan a cabo los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva?, (ii) ¿A qué ámbitos de intervención remiten esas funciones, definidos en términos de los destinatarios principales de las mismas?

Sustento teórico

La inclusión educativa como transformación de las aulas y las escuelas

La educación inclusiva puede considerarse como un nuevo paradigma educativo que insiste en el «todos» y «para todos», promoviendo «una escuela para todos y una sociedad para todos» (Unesco, 2017). Es, por tanto, una nueva forma de trabajo contra todo tipo de exclusiones.

Este nuevo paradigma, por tanto, se basa en aceptar y respetar las diferencias entre las personas (Ainscow, 2004), y en asegurar una respuesta educativa de calidad y ajustada a esas diferencias, tanto desde el punto de vista curricular como organizativo (Booth y Ainscow, 2011).

Por otra parte, la educación inclusiva no es únicamente una responsabilidad de la escuela, sino que necesita del conjunto de la comunidad y se configura

(finalmente) como un proyecto del conjunto de la sociedad (Giné, 2001).

En este marco, Echeita y Ainscow (2011) exponen que, si se consideran sus cuatro elementos, se puede decir que la inclusión:

- Es un proceso: es una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.
- Busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
- Precisa la identificación y la eliminación de barreras
- Pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. (p. 32- 34)

En palabras de Dyson (2001) «la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar» (p. 145). El objetivo de la

escuela inclusiva es acabar con las diversas formas de discriminación existentes que limitan la participación y el derecho por la educación. Del mismo modo:

La educación inclusiva supone, en definitiva, una apuesta por la reforma y transformación global de la escuela y de los sistemas educativos, situando la capacidad de responder de manera no excluyente ni segregadora a la diversidad de alumnos, y de promover el éxito escolar y la inclusión social de todos los alumnos, como eje de la calidad de la enseñanza. (Onrubia, 2009, p. 2)

Lo expuesto, implica ajustar estos amplios principios a las realidades de cada país, localidad y escuelas, para responder a las necesidades que se deriven de la atención a la diversidad y garantizar la igualdad de derechos en contextos desiguales.

Según Franzini (2022):

Dado que la inclusión involucra la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, abordar el riesgo de exclusión de estos procesos desde una perspectiva individual (como propone la integración) aparece como una tarea infructuosa, en la medida que las barreras al aprendizaje y la participación, como lo plantea el modelo social, se encuentran en el entorno y no en el individuo.

Así, la inclusión, desde la perspectiva transformadora, se fundamenta en principios como los siguientes (Booth, Nes y Stromstad, 2003; Ainscow y Miles, 2009; Onrubia, 2009): concierne a todo el alumnado en la escuela, no a un grupo en particular; entiende que las características de los alumnos no son fijas ni están predeterminadas por sus condiciones físicas, sociales,

económicas ni culturales, sino que pueden modificarse a partir de la relación con el entorno y las características de los contextos en que las personas están presentes, participan y aprenden; supone la participación del alumnado, el profesorado y la familia en la vida académica, social y cultural de la comunidad; no sólo se refiere a las prácticas dentro de la escuela sino también aquellas fuera de ella y que impactan en el sistema educativo; es un proceso en constante desarrollo y no un concepto acabado.

El asesoramiento colaborativo como instrumento de apoyo a la inclusión

La inclusión educativa, como se ha definido, comporta un proceso complejo de transformación de culturas, políticas y prácticas educativas. En este proceso, el plantel docente y las instituciones educativas requieren apoyos diversos, y entre estos apoyos se encuentran los profesionales

de la intervención psicopedagógica.

Para apoyar procesos de inclusión, sin embargo, la intervención psicopedagógica debe superar los modelos de intervención tradicionales, de carácter individual y clínico-asistencial. La intervención desde el enfoque clínico-asistencial se caracteriza por tener al estudiante, entendido al margen del contexto, como objeto principal, y por considerar que la función de la intervención es ayudar a corregir los problemas y dificultades intrínsecas del individuo, que se entienden como la causa que impide su aprendizaje (De la Oliva *et al.*, 2005; Solé y Martín, 2011).

La intervención psicopedagógica, desde este enfoque clínico asistencial, se focaliza en responder a problemas de los alumnos cuando estos se manifiestan, entendiendo a los profesionales de la intervención como expertos en los problemas y dificultades que considera

que le impiden aprender al individuo.

Este enfoque se basa en una concepción del desarrollo y del aprendizaje, de las diferencias individuales, y de las dificultades de aprendizaje que no es compatible con la mirada social, interaccionista y contextual que subyace a una perspectiva inclusiva (De la Oliva *et al.*, 2005; Solé y Martín, 2011).

Frente a estos planteamientos, un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica resulta más ajustado a los planteamientos, objetivos y fundamentación de una escuela inclusiva (Solé y Martín, 2011). En este modelo educacional constructivo (De la Oliva *et al.*, 2005; Solé y Martín, 2011):

- El foco de intervención pasa a centrarse en el contexto (versus en el individuo). La intervención se focaliza en las interacciones entre el alumno y los agentes educativos, y

en los contextos que se crean a través de estas interacciones. Con ello, la intervención se extiende a la comunidad educativa en su conjunto (todo el alumnado, profesorado, institución, familias), reconociendo la influencia de todos estos actores en el perfeccionamiento de los aprendizajes de los alumnos.

- Se apuesta por una intervención indirecta, basada en el apoyo a los agentes educativos para que puedan transformar y mejorar las interacciones y contextos educativos. Una intervención, por tanto, centrada no solo en ofrecer ayudas directas a alumnos con dificultades, sino en ayudar a los docentes para la mejora de la enseñanza en su interacción con todo el alumnado. Esta intervención indirecta busca, así, aportar mejoras significativas en los aprendizajes de todos los

estudiantes, en especial de aquellos que enfrentan más barreras para aprender.

- Se considera que la intervención psicopedagógica debe ser fundamentalmente preventiva y enriquecedora (vs. correctiva). El profesional, en este caso, actúa en el contexto en el que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para generar las mejores condiciones y prevenir las dificultades que se puedan presentar. Esta prevención se da gracias a la optimización de la actuación de los diferentes agentes con los que cuenta la institución educativa y se convierte en acción enriquecedora, ya que ayuda al profesor y/o institución a contar con un mayor número de herramientas que consientan evitar y prever situaciones similares en momentos distintos de la vida escolar, mejorando de forma global la calidad

educativa (Monereo y Solé, 1996).

- Se plantea una relación de asesoramiento colaborativo con los agentes educativos (versus una relación jerárquica, de provisión de servicios o de prescripción de actuaciones). Conviene subrayar dos elementos fundamentales para lograr un abordaje colaborativo: el trabajo conjunto y la responsabilidad compartida. Solé y Martín (2011) hablan del asesoramiento como un proceso de «construcción conjunta» entre asesor, docentes, equipo directivo, profesionales, etc., donde cada cual aporta con su conocimiento, experiencias, etc., y se comparten significados para construir una comprensión común. Lo importante es construir un equipo de trabajo y desarrollar los procesos de conformación grupal entre los profesionales (García *et al.*, 2003;

Gavilán y Alario, 2010). Algo semejante ocurre con el concepto de «responsabilidad compartida». Colaborar implica que no se puede abordar un problema, situación, etc., sin la participación de otros, sino que debe hacerse en corresponsabilidad. Para que el asesoramiento sea efectivo debe haber una necesidad de ayuda del asesor para abordar un problema o situación. Esta es una oportunidad para que el asesor pueda dar una nueva perspectiva y hacer emerger competencias de los docentes, desarrollar autonomía, etc. (García, Rosales, y Sánchez, 2003).

El papel asesor de los técnicos de apoyo pedagógico a la educación inclusiva

La figura del técnico de apoyo a la educación inclusiva es reciente en el sistema educativo paraguayo, siendo creada en el año 2012, para dar cumplimiento a la Ley n.º 5136/2013

de Educación Inclusiva. En su artículo 7.º, establece que el Ministerio de Educación es responsable de la creación de equipos técnicos instalados en cada localidad (en cada Escuela Centro) para coordinar las actividades dentro de los departamentos y distritos de Paraguay, así como acompañar y apoyar la gestión en el proceso de inclusión de niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Orgánicamente, los técnicos de apoyo a la educación inclusiva son dependientes de las supervisiones pedagógicas y están constituidos por profesionales de diversas especialidades. Los equipos forman parte de un sistema de apoyo externo: su instalación está situada fuera del centro y su ámbito de intervención es a nivel regional o departamental, acudiendo a los centros de forma sistemática (centros públicos, concertados y privados)

para desarrollar su intervención.

Los técnicos de apoyo a la educación inclusiva tienen un papel destacado en el apoyo a las actuaciones del centro para atender a la diversidad. Con ellos, el asesoramiento puede configurarse como un recurso al servicio de la transformación del sistema educativo en una dirección inclusiva por medio de su apoyo a los centros escolares (públicos, subvencionados y privados) (Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva, 2013).

Por todo ello, resulta de interés avanzar en la comprensión, desde los planteamientos teóricos anteriores, de los procesos de asesoramiento psicopedagógico en que se implican actualmente los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva en el contexto del sistema educativo paraguayo, en los términos a que remiten los objetivos de la investigación.

Metodología

Se ha optado por un diseño metodológico de carácter cualitativo (Willig, 2013), en concreto un estudio fenomenológico-descriptivo (León y Montero, 2015). Este tipo de estudio permite explorar de manera descriptiva las cuestiones investigadas, de forma contextualizada y atendiendo a la percepción sobre las mismas de los propios participantes.

Participantes

El grupo de participantes en el conjunto de la investigación estuvo constituido por Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva, y por docentes y directivos de centros educativos a lo que estos Técnicos daban apoyo y asesoramiento.

- Como se ha señalado, el MEC de Paraguay, a través de la Dirección General de Educación Inclusiva (DIGEI), cuenta con 19 técnicos de apoyo a la educación inclusiva

nombrados por resolución. De este total, han participado en la investigación nueve técnicos, ocho mujeres y un varón, un número que permite equilibrar una cierta representatividad de los participantes con las posibilidades en cuanto a recogida y análisis de datos que tenemos para nuestra investigación. Los técnicos de apoyo pedagógico a la Educación Inclusiva participantes actúan en diferentes zonas geográficas, perteneciendo a 8 Departamentos de los 17 con que cuenta Paraguay. Tienen diversas formaciones, entre las que se puede citar: psicólogos educativos, psicopedagogos, egresados de magisterio. La franja de edad es de 30 a 50 años. Todos cuentan con una amplia experiencia como profesionales del asesoramiento, habiendo desarrollado actividades de asesoría a

distancia, asesoría personalizada, capacitación a docentes y familias.

Han participado también en la investigación nueve docentes que fueron asesorados por los técnicos de apoyo a la educación inclusiva y ocho directivos que han trabajado o tenido contacto con los técnicos.

Como se ha señalado más arriba, en el presente artículo se presentan resultados que provienen únicamente de la información recogida con los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva participantes.

Recogida de datos

Para la recolección de datos se han utilizado, para el conjunto de la investigación, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y recogida de documentos, de acuerdo con el tipo de estudio realizado. Los datos que

se presentan en este artículo se extraen de entrevistas semiestructuradas a los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva. Estas entrevistas se realizan a partir de un guion que considera cuatro grandes dimensiones, asociadas a los objetivos de la investigación: (i) prácticas de asesoramiento que realizan los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva, (ii) representación e ideas sobre las funciones y tareas asesoras, (iii) satisfacción con el asesoramiento realizado, (iv) dificultades para un asesoramiento colaborativo y coherente con un modelo educacional constructivo. Estas dimensiones se concretan en subdimensiones más específicas que guían las preguntas e intervenciones del entrevistador, que se sintetizan en la tabla número 1.

Tabla 1

*Estructura y guion-base de la entrevista semiestructurada a los
Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva*

Estructura de preguntas de la primera parte de la entrevista a técnicos

Prácticas

Describe las prácticas de asesoramiento que llevan a cabo en el marco de sus tareas y funciones habituales

¿Qué funciones y tareas lleva a cabo?

¿Qué roles y acciones de asesoramiento desarrolla?, ¿sobre qué contenidos?, ¿con quién o quiénes?

¿Qué incidencia o impacto considera que tiene su labor en los procesos de mejora de los centros?

Representaciones

¿Qué tipo de intervención realiza? (directa/indirecta, preventiva/correctiva, centrada en la persona/centrada en el contexto)

¿Por qué ese tipo de intervención?

¿Cuáles son los aspectos prioritarios que considera que definen una intervención de calidad?

¿Qué tipo de relación cree necesario establecer entre usted, los docentes y demás miembros de la comunidad educativa?

Satisfacción

¿Se siente satisfecho con relación a los procesos de asesoramiento que ha realizado en los centros educativos?

¿Considera satisfactorio el impacto del asesoramiento que realiza para las instancias de la Dirección Gral. de Educación Inclusiva?

¿Los participantes (profesores y directores) del proceso de asesoramiento se muestran satisfechos con su trabajo?

¿Qué puntos fuertes y débiles identifica respecto de este o estos procesos?

Dificultades de avance hacia el modelo

¿Considera necesario avanzar hacia procesos de asesoramiento más relacionados con el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica?

¿Cuáles son las principales dificultades que identifica para construir mejoras a partir del trabajo en colaboración?

¿Qué herramientas, recursos y apoyos considera necesarios para implementar mejoras en el proceso?

Análisis de datos

El análisis de contenido se ha utilizado con las entrevistas (Cho y Lee, 2014) empezando por una codificación inductiva (Braun y Clarke, 2006) y agrupando posteriormente los códigos identificados en categorías.

El proceso de codificación siguió un procedimiento iterativo, de refinamiento progresivo de los códigos y categorías. Se utilizó, para asegurar la consistencia del análisis, una estrategia de consenso cualitativo entre jueces (Creswell, 2014) mediante codificación colaborativa (Smagorinsky, 2008). Esta estrategia se describe también en el trabajo de Cantero *et al.* (2022) (ver

nota 1 al inicio del presente artículo).

Resultados

Presentamos a continuación, sucesivamente, los resultados relacionados con cada una de las preguntas de investigación formuladas: la relativa a las funciones y tareas de asesoramiento declaradas por los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva, y la relativa a los ámbitos de intervención a que remiten esas funciones, definidos en términos de los destinatarios principales de las mismas.

Funciones y tareas de asesoramiento declaradas por los Técnicos de Apoyo a la Inclusión entrevistados

El análisis de las entrevistas ha identificado 23 códigos correspondientes a otras tantas funciones y tareas que los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva entrevistados declaran que realizan. Estos códigos, ordenados en función de su presencia (número de citas) en el conjunto de las entrevistas, se recogen en la Tabla 2. La Tabla indica también la frecuencia de menciones a cada una de las funciones y tareas.

De los resultados recogidos en la tabla anterior, dos nos parecen especialmente destacables. El primero es la gran diversidad de funciones y tareas asesoras que declaran realizar los técnicos de apoyo a la educación inclusiva entrevistados.

Encontramos, así, tanto funciones propias de un

modelo de atención directa al alumnado (por ejemplo, evaluación psicopedagógica, intervención directa, observación en el aula, o derivaciones) como funciones que corresponden, más bien, con un modelo de atención indirecta, a través del apoyo a los distintos agentes educativos (por ejemplo, formación/capacitación de los docentes, apoyo a los docentes en diversas formas, o capacitación para las familias). Igualmente, encontramos funciones muy centradas en el alumnado con dificultades y en el trabajo con casos (apoyo sobre los ajustes razonables, evaluación psicopedagógica, reuniones sobre casos, derivaciones) y otras de carácter más general o transversal (como el apoyo a docentes sobre contenidos

Tabla 2

Funciones y tareas de asesoramiento declaradas en las entrevistas, ordenadas por número de citas

Código	Citas	Porcentaje	Participantes
Formación/capacitación grupal (Docentes)	66	20%	9
Evaluación psicopedagógica (Alumnos)	58	18%	9
Apoyo a ajustes razonables (Docentes)	24	7%	9
Apoyo sobre derivaciones en casos específicos (Docentes)	22	7%	9
Recogida de demandas y acuerdo de acciones (Directores)	20	6%	9
Apoyo sobre contenidos curriculares (Docentes)	18	6%	9
Participación en reuniones de la escuela con las familias (Familias)	12	4%	9
Intervención directa (Alumnos)	12	4%	7
Reuniones sobre organización del trabajo de los asesores (Supervisión)	11	3%	9
Apoyo al desarrollo personal a los docentes	10	3%	6
Reuniones (con docentes) en las escuelas sobre casos específicos (Técnicos de Supervisión)	10	3%	6
Derivaciones (junto con docentes y directivos) (Redes)	9	3%	7
Apoyo(materiales) sobre dificultades específicas (Docentes)	8	2%	5
Observación en el aula (Alumnos)	7	2%	4
Participación en capacitaciones (Directivos)	7	2%	5
Reuniones a tres sobre casos específicos (docente/docente sombra/asesor)	6	2%	6
Reuniones de devolución y firma de informes (Familias)	5	2%	5
Reuniones para la firma de los ajustes razonables significativos (Familias)	4	1%	4
Talleres de capacitación (Redes)	3	1%	2
Talleres de capacitación (Técnicos de Supervisión)	2	1%	2
Visitas domiciliarias seguimiento (Familias)	2	1%	2
Visitas a escuelas (Supervisión)	2	1%	2
Total	325	100 %	136

curriculares o el apoyo al desarrollo personal de los docentes). Además, se hallan junto a las funciones propiamente pedagógicas (como las citadas en los ejemplos anteriores), otras de carácter más claramente administrativo o de gestión

(por ejemplo, reuniones de firma o devolución de informes o ajustes razonables, de organización del trabajo con los Técnicos de Supervisión).

El segundo resultado destacable es la desigual presencia de estas funciones a lo

largo de las entrevistas, lo que puede ser un indicador de un peso también desigual de las mismas en el trabajo cotidiano de los Técnicos entrevistados. Así, dos funciones destacan muy por encima de las restantes en número de citas: la formación/capacitación grupal de los docentes, y la evaluación psicopedagógica del alumnado. Cada una de ellas aparece en alrededor de un 20 % de las citas codificadas en relación con esta cuestión, y entre las dos suponen el 40 % del total.

Vale la pena subrayar que las dos funciones mencionadas corresponden a enfoques contrapuestos de la intervención psicopedagógica: las funciones de formación/capacitación del profesorado remiten más bien a un enfoque de intervención indirecta mediante el apoyo a los agentes educativos; en cambio, las de evaluación psicopedagógica remiten a un enfoque de intervención directa. Por debajo de estas

dos funciones, otras cuatro funciones suponen, en conjunto, casi una cuarta parte de las citas codificadas a este respecto: el apoyo a los ajustes razonables, el apoyo sobre derivaciones en casos específicos, la recogida de demandas y acuerdo de acciones con los centros y al apoyo a docentes sobre contenidos curriculares. Por último, una parte muy sustancial de las citas (más del 35 %) se reparten de manera muy distribuida entre todas las funciones restantes. Además, en este caso, hay un número importante de funciones que solo aparecen en algunas entrevistas, apuntando con ello diferencias entre las funciones y tareas realizadas por unos y otros técnicos entrevistados: así, funciones y tareas como proporcionar materiales a los docentes sobre dificultades específicas, la observación en el aula, o reuniones de a tres sobre casos específicos con profesores regulares y docentes sombra, son declaradas solo por cinco de

los nueve entrevistados, y otras, como las visitas domiciliarias, las visitas a escuelas con los Técnicos de Supervisión o la participación en capacitaciones con directivos las declaran menos de la mitad de los Técnicos entrevistados.

Ámbitos a los que corresponden las funciones y tareas de asesoramiento declaradas

La tabla 3 recoge las funciones y tareas anteriores agrupadas en términos de con quién (en qué ámbito de intervención) se llevan a cabo.

La tabla núm. 3 muestra que las funciones y tareas que declaran los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva entrevistados atraviesan el conjunto de niveles que configuran la práctica educativa, tanto dentro de la escuela (alumnado, docentes, directivos) como en el sistema educativo, en sentido más amplio (supervisiones), y en los contextos

familiar y comunitario (familias, redes).

De nuevo, algunos de los resultados recogidos en la tabla núm. 3 son especialmente destacables. Como primer resultado se encontró de funciones y tareas relacionadas con los docentes que incluyen formación y capacitación, apoyo curricular, apoyo en relación con casos específicos (ajustes razonables, dificultades específicas) e, incluso, apoyo al desarrollo personal. Como segundo resultado se puede resaltar que, en el caso de las familias, las funciones y tareas aparecen claramente centradas en cuestiones administrativas y relacionadas con el alumnado con más dificultades en el aprendizaje (firma de informes, firma de ajustes razonables, reuniones de rendición de cuentas...). El tercer resultado dice que las intervenciones en relación con el alumnado se centran, claramente, en la evaluación y atención a los

Tabla 3

Funciones y tareas de asesoramiento declaradas en las entrevistas, agrupadas por ámbitos de intervención (con quién se llevan a cabo)

Roles/acciones/contenidos	Agentes atendidos
Formación/capacitación grupal (temas) Apoyo a ajustes razonables Apoyo sobre derivaciones en casos específicos Apoyo sobre contenidos curriculares Desarrollo personal de los docentes Apoyo (materiales...) sobre dificultades específicas	Docentes de los centros
Evaluación psicopedagógica Observación en el aula Intervención directa	Alumnos
Recogida de demandas y acuerdo de acciones Participación en las capacitaciones	Directivos
Reuniones de devolución y firma de informes Reuniones para la firma de los ajustes razonables significativos Participación en reuniones colectivas de la escuela con las familias (rendición de cuentas) Visitas domiciliarias seguimiento	Familias
Talleres de capacitación Reuniones (con docentes) en las escuelas sobre casos específicos	Técnicos de supervisión pedagógica
Reuniones sobre organización del trabajo de los asesores Visitas a escuelas	Supervisión Pedagógica
Talleres de capacitación Derivaciones (junto con docentes y directivos)	Redes
Reuniones a tres sobre casos específicos (docente/docente sombra/asesor) Participación en las capacitaciones	Docentes sombra (docentes de apoyo)

alumnos con más dificultades en el aprendizaje y que presentan necesidades más específicas que hay que identificar y a las que hay que dar respuesta. Un último resultado destacable es que las tareas de capacitación aparecen como un elemento transversal que se repite en muchos de los ámbitos identificados (docentes, directivos, redes, supervisiones).

La tabla número 4 se refiere a la presencia en las entrevistas de las funciones y tareas relacionadas con cada uno de los ámbitos, en función del número de citas identificadas en cada caso. La tabla 4 refleja que las funciones y tareas relacionadas con los docentes recogen casi la mitad de las citas que se han codificado. Este dato apunta el peso central de este ámbito de intervención en el trabajo asesor de los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva entrevistados. A continuación, y con

prácticamente la cuarta parte de las citas, se sitúan las funciones y tareas relacionadas con el ámbito del alumnado. Parece confirmarse, a partir de estos dos resultados, que las funciones y tareas con más peso que declaran llevar a cabo los técnicos entrevistados remiten a dos tipos de intervención claramente diferenciados entre sí, y que corresponden en último término a modelos de intervención contrapuestos: por un lado, una intervención indirecta, que trata de apoyar a los docentes como vía para mejorar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado; y por otro, una intervención directa sobre el alumnado, claramente centrada en el alumnado con más dificultades. El resto de las citas se reparte entre los ámbitos restantes, con menos presencia de las citas referidas a los ámbitos de intervención más allá de la escuela y del sistema educativo (familia, redes).

Tabla 4

Funciones y tareas de asesoramiento por ámbitos, ordenadas por número de citas

Ámbitos (con quién)	Citas	Porcentaje	Participantes
Docentes de los centros	149	46%	9
Alumnos	78	24%	9
Directivos	27	8%	9
Familias	25	8%	9
Técnicos de supervisión pedagógica	13	4%	9
Supervisión	13	4%	9
Redes	13	4%	9
Docentes sombra (docentes de apoyo)	7	2%	5
Total	325	100%	68

Discusión

El conjunto de resultados que acabamos de presentar muestra un panorama complejo en cuanto a las funciones y tareas de asesoramiento que desempeñan los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva. Esta complejidad se manifiesta en la pluralidad de actuaciones, roles y tareas que los entrevistados ubican como funciones y tareas asesora y, en su diversidad, desde la evaluación psicopedagógica y la intervención directa con el

alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo hasta tareas de formación y capacitación a los docentes en los centros y también en redes más amplias, pasando por tareas de apoyo a los docentes en cuanto a los ajustes razonables, al alumnado con dificultades específicas o en contenidos curriculares, o en relación con el propio desarrollo personal de los docentes, por citar solo algunas. Son actuaciones, roles y tareas que corresponden, a menudo, a

modelos contrapuestos de intervención psicopedagógica, situándose en algunos casos más cerca de una intervención individual y de corte clínico-asistencial, y en otros más cerca de una intervención de carácter más claramente educativo, preventivo y colaborativo. Entendemos que ello responde, por un lado, al momento de transición hacia un sistema educativo más inclusivo en cuyo marco están desarrollando su labor estos técnicos (véase también Cantero et al, 2022). También, por otro lado, al proceso de acumulación de funciones que, históricamente, se produce en el ámbito de los profesionales de la intervención psicopedagógica (Onrubia y Minguela, 2020), en que van asumiendo cada vez más funciones de intervención indirecta, trabajando con los docentes y directivos para la mejora global de la calidad de la enseñanza en las aulas y en los centros educativos, pero sin dejar de realizar las

funciones más tradicionales que han desempeñado, de intervención directa y apoyo centrado en el alumnado que presenta más dificultades para aprender.

En este marco, el peso de las funciones y tareas relacionadas con el alumnado que presenta necesidades más específicas de apoyo educativo es, en los resultados obtenidos, elevado. Así lo muestra el hecho de que tres de las cuatro funciones y tareas que se citan más frecuentemente se focalizan en este alumnado: evaluación psicopedagógica del alumnado, apoyo a ajustes razonables, apoyo sobre derivaciones en casos específicos. Desde una perspectiva inclusiva y desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, sería importante que este trabajo de respuesta al alumnado, que se enfrenta a más barreras para aprender, pudiera ir entendiéndose y llevándose a cabo cada vez más no como algo separado

que afecta solo a este alumnado; sino como algo que tiene que ver con la mejora de la enseñanza para todo los estudiantes, que requiere la transformación global de las prácticas docentes que se llevan a cabo de manera ordinaria y en los contextos comunes o habituales, con todo el alumnado.

Otros dos ámbitos en el que se plantean posibilidades y retos de avance de la actuación de los técnicos desde una perspectiva inclusiva y desde una mirada educacional constructiva a la intervención tienen que ver con la intervención en los ámbitos institucional y comunitario. En el ámbito institucional, en efecto, las actuaciones que se describen están centradas sobre todo en la recogida de demandas, pero no aparecen actuaciones de apoyo a la elaboración de planes o proyectos de centro, globales o parciales, relacionados con la innovación docente y la inclusión educativa. De modo

similar, las actuaciones relacionadas con las familias y las redes comunitarias parecen centradas sobre todo en la atención a casos individuales; no aparecen explícitamente actuaciones dirigidas a establecer vínculos sustentadores de carácter más amplio y sistemático entre familia, escuela y comunidad que puedan mejorar la calidad de la enseñanza para el conjunto del alumnado.

Las tareas y funciones de los técnicos de apoyo a la educación inclusiva en el ámbito de la formación y capacitación global de los docentes resultan también importantes para el avance hacia una intervención más cercana a un modelo educacional constructivo y que pueda promover una transformación de las aulas y los centros en una dirección inclusiva. Efectivamente, los procesos de formación permanente y desarrollo profesional del profesorado presentan importantes puntos

de contacto con los procesos de asesoramiento colaborativo, y pueden ser una vía privilegiada para poder ayudar a los docentes y a los centros a poner en marcha procesos y proyectos de innovación y mejora de sus prácticas en una dirección inclusiva. Ello requiere adoptar modelos de formación y desarrollo profesional de carácter colaborativo y reflexivo (Darling-Hammond *et al.* 2017; Hargreaves y O'Connor, 2021), que vayan más allá de la transmisión de información que se orienten a la mejora de las prácticas para todo el alumnado, y que ayuden a los equipos docentes de los centros a introducir, generalizar y consolidar prácticas más inclusivas en su actuación ordinaria.

En conclusión, los resultados presentados apuntan que las funciones y tareas que desempeñan los Técnicos de Apoyo a la Educación Inclusiva combinan actuaciones propias de un

modelo individual y clínico-asistencial de intervención psicopedagógica, basado en la atención directa al alumnado que presenta más dificultades para aprender, con otras que se acercan más a un modelo educacional constructivo de intervención, centrado en una intervención indirecta, sistémica y colaborativa. Desde una mirada inclusiva, parece necesario promover una intervención psicopedagógica cada vez más acorde con este último modelo, y que pueda configurarse como un instrumento para la transformación y mejora de las prácticas docentes en la línea de una educación para todos, que articule excelencia y equidad. Las instrucciones y lineamientos que desde la administración educativa se elaboren para enmarcar las tareas y funciones de estos técnicos y de otros profesionales de la intervención psicopedagógica pueden resultar, sin duda, de ayuda en el avance hacia este tipo de

intervención indirecta, sistémica y colaborativa. También puede resultar importante al respecto el desarrollo de programas de capacitación, información y sensibilización sobre las funciones y tareas de estos profesionales desde este modelo educacional constructivo de intervención. Todo ello

enmarcado en la propuesta de políticas de acción que refuercen la coordinación entre las distintas áreas de la administración e impulsen la participación de la comunidad educativa y las organizaciones de la sociedad civil para avanzar en la línea de una educación cada vez mejor para todos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miguel (Eds.), *La educación inclusiva* (pp. 161-170). Horsori.
- Blanco, Rosa. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. <http://www.rinace.net/artsvol4num3/art1.pdf>
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares: Adaptación de la 3.ª edición revisada del Index for Inclusion*. FUHEM/OEI. <https://bit.ly/3Gsrnov>
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education* [Desarrollar una formación docente inclusiva]. Routledge.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology [Uso del análisis temático en psicología]. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cantero Aguirre, Marianela; Onrubia, Javier y Sánchez, Faviola. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89 (1), 59-75.

- <https://doi.org/10.35362/rie8914990>
- Cho, Ji Young y Lee, Eun-Hee. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences [Reduciendo la confusión sobre la teoría fundamentada y el análisis cualitativo de contenido: similitudes y diferencias]. *The Qualitative Report*, 19 (64), 1-20.
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.) [Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos]. Sage.
- Darling-Hammond, Linda; Hyler, Maria E. y Gardner, Modelyn. (2017, 5 de junio). *Effective Teacher Professional Development* [Desarrollo profesional docente efectivo]. Learning Policy Institute.
<https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Oliva, David; Martín, Elena y Vélaz de Edrano, Consuelo. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 115-140.
<https://doi.org/10.1174/0210370053699339>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Amarú.
- Echeita S., Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas

- de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Franzini, P. (2022, 7 de septiembre). *Inclusión: no basta con la voluntad*. Blogvidación.
<https://blog.vidacion.cl/2022/09/07/inclusion-no-basta-con-la-voluntad/>
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. CCS.
- García, José Ricardo; Rosales, Javier y Sánchez, Emilio. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
<https://doi.org/10.1174/113564003770717431>
- Giné i Giné, Climent. (2001). *Inclusión y sistema educativo* [Ponencia]. III Congreso «La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo», INICO, Universidad de Salamanca, España. <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Hargreaves, Andy y O'Connor, Michael T. (2021). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/10/HARGREAVES-PROF-COLABORATIVO-_issuu.pdf
- León, Orfelio G. y Montero, Ignacio. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo:

- dimensiones críticas.
En C. Monereo e I. Solé (Comps.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Alianza.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné i Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva* (pp. 49-62). Horsori.
- Onrubia, Javier y Minguela, Marta. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 52, 12-23.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Smagorinsky, Peter. (2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports [La sección de método como epicentro conceptual en la construcción de informes de investigación en ciencias sociales]. *Written Communication*, 25 (3), 389-411.
<https://doi.org/10.1177/0741088308317815>
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, y I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Graó.
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education* [Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación, Folleto]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Willig, Carla. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.) [Introducción a la investigación cualitativa en psicología]. McGraw Hill.
<https://bit.ly/4833jwH>

Recibido el 19/9/2022
Aceptado el 16/5/2023



Esta obra se publica bajo licencia

Creative Commons

Reconocimiento – No comercial –
Compartir igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN 2224 7408

Autores

Faviola Edith Sánchez Espínola

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Asunción. Es Máster en Educación y Especialista en Didáctica Universitaria por la misma universidad, además Máster en Acción Solidaria por la Universidad Carlos III de Madrid. Especialista en Educación Inclusiva por la Universidad de Kochi, Japón. Entre el 2012 y 2014 fue directora de Apoyo Social del Ministerio de Educación. En 2016 ocupó el cargo de coordinadora pedagógica del Curso de Especialización en Educación Inclusiva. Actualmente cursando el último año del Doctorado en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona.

Javier Onrubia Goñi

Doctor en Psicología, profesor del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, y miembro del Instituto de Investigación en Educación de la misma universidad (IRE-UB). Ha desarrollado una amplia actividad en formación inicial y permanente de docentes y profesionales de la intervención psicopedagógica. Su trabajo de investigación se ha centrado en los procesos de interacción educativa, la formación inicial del profesorado, y el asesoramiento psicopedagógico para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva. Es autor de numerosas publicaciones científicas y profesionales en estos ámbitos.

Marianela Cantero Aguirre

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Asunción, Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Barcelona, Diplomada en Gestión Escolar e Inclusión Educativa por la Universidad del Congreso de Argentina, Especializada en atención a la diversidad por el Instituto de Ciencias de la Educación Especial de Paraguay. En la actualidad está terminando el Doctorado en Psicología de la Educación en la línea de investigación de innovación y mejora educativa. Entre el 2010 al 2018 fue apoyo a la Educación Inclusiva en el Colegio Cristo Rey de Asunción; en 2018, facilitadora en la Especialización de Educación Inclusiva por la Organización de Estados Iberoamericanos.