



TESIS DOCTORAL

AÑO 2022

**El Impacto Socioeducativo del Pupil Support
Assistant (PSA) en el Sistema Educativo Escocés
para la Inclusión.**

JOSÉ MARÍA RUIZ RODRÍGUEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR: JOSÉ QUINTANAL DÍAZ

Agradecimientos

A mi director Don José Quintanal por el tiempo dedicado, su constancia, perseverancia, compromiso, profesionalidad, cercanía y por encima de todo, darme la oportunidad de absorber más conocimiento sobre el arte de la enseñanza.

A mi madre, Crisálida, por darme la vida, servirme de ejemplo, apoyarme, guiarme, educarme con amor y brindarme la oportunidad de crecer, luchar, aprender y sonreír cada día.

A mi padre, José M^a, por apoyar mis decisiones, mostrarme los valores de la constancia, la fortaleza y el sacrificio, inspirarme, guiarme y educarme con amor.

A mi hermano Andrés por cuidarme y a mi hermana Clara por motivarme, quererme y ayudarme a ser cada día mejor hermano.

A mi tía Elvira por su amor incondicional, a Araceli por su cariño, compromiso y respeto, a mi tía Belén por enseñarme a dibujar la inclusión educativa y a Manuel por su ayuda con la estadística.

A los profesores de la UNED, por ofrecer a todos los alumnos como yo un formato de calidad que nos permite creer y formarnos a distancia.

A todos los profesores, PSA/TA, padres y alumnos de Escocia participantes en esta investigación y en especial a mis compañeros del Council de Edimburgo que han contribuido cultural y socialmente a mi crecimiento personal como investigador y docente.

Índice

Índice.....	5
Índice de Tablas.	11
Índice de Figuras.	15
Acrónimos y Abreviaturas.	23
Capítulo 1. Fundamentación, La figura del Pupil Support Assistant	25
1.1. Introducción.	27
1.2. La Figura del PSA/TA.....	28
1.3. La Intervención del PSA/TA.....	35
1.4. Antecedentes	46
1.5. Perfil y Funciones.....	56
1.7. Momentos Clave, en Formato Histórico	71
1.8. Perspectiva Actual de la Figura del PSA/TA	89
1.9. Perfil Social del PSA/TA	95
1.10. La Mirada de los Propios PSA/TA.....	100
1.11. Efectos y Beneficios.....	106
Capítulo 2. El PSA/TA un Profesional Necesario en la Educación Inclusiva	111
2.1. Introducción	113
2.2. La Figura del PSA/TA en Escocia	114
2.2.1. Calificaciones Necesarias para Trabajar en estos Roles.....	115
2.3. La Figura del PSA/TA en Inglaterra	117

2.4. La Figura del PSA/TA en Irlanda	118
2.5. El Perfil Social del PSA/TA y su Proyección en el Sistema Español	120
2.6. ¿Qué entendemos por impacto que el PSA/TA tiene en el Aula?.....	123
2.7. Liderazgo Educativo	128
2.8. Hándicaps Que Superar por los PSA/TA	136
2.9. El Proceso “Burnout”	142
2.10. La Figura del PSA y el Apoyo de Alumnos con EAL	147
2.11. La Función del PSA/TA en el proceso de inclusión	159
Capítulo 3. Marco Teórico.....	183
3.1 Introducción	185
3.2 Antecedentes	190
3.2.1 Legislación Educativa Escocesa de Atención a la Diversidad.....	192
3.3 Fundamentación	197
3.4 Estado de la cuestión	199
3.5 Marco Teórico	213
3.6 Objetivos	224
3.6.1 Objetivo principal.	224
3.6.2 Objetivos específicos.	224
Capítulo 4. Metodología de la Investigación.....	231
4.1. Introducción	233
4.2. Naturaleza de la investigación.....	233
4.3. Tipología de la Investigación	241

4.4. Diseño del trabajo.....	246
4.5. Fases de la Investigación.....	253
4.5.1. Descripción Fases 0-1	253
4.5.2. Descripción Fase 2.....	259
4.5.3. Descripción Fase 3.....	268
4.5.4. Secuencialidad del Estudio.	271
4.5.5. Cronogramas de Acciones	276
4.6. Instrumentos y Procedimientos	283
4.6.1. Fase Exploratoria de Reflexión.....	287
4.6.2. Identificación del Problema	287
4.7. Análisis de Contenido	289
4.7.1. Antecedentes	289
4.7.2. Definición de Análisis de contenido	292
4.7.3. Categorías	299
4.7.4. El análisis de contenido en el impacto educativo del PSA	305
4.7.5. Fases del análisis de contenido	307
4.8. Observación.....	310
4.9. Diario de Campo	314
4.10. Entrevista.....	319
4.11. Cuestionario	326
4.12. Conclusión.....	331

Capítulo 5. Desarrollo de la investigación.....	333
5.1 Introducción	335
5.2 Explicación de la Muestra	336
5.3 Instrumentos Cuestionarios	342
5.3.1 Cuestionario para Profesores	343
5.3.2 Cuestionario de PSA/TA	354
5.3.3 Cuestionario Alumnos	363
5.3.4 Cuestionario a Padres.....	364
5.4 Instrumentos: Entrevista.....	366
5.4.1 Entrevista Profesor.....	366
5.5 Validación de Expertos	371
5.5.1 Análisis y Explicación de Datos de la Validación de Expertos	371
5.5.2. Validación por juicio de expertos	381
5.5.3. Análisis de los datos recogidos en la validación de expertos.	382
5.5.4. Índice de Fiabilidad.....	389
Conclusión.....	394
5.7 Instrumentos: Diario de campo	395
5.7.1 Diario de campo del investigador	395
5.7.2 Cuestionarios definitivos	411
Capítulo 6. Recogida y análisis de la información.....	449
6.1 Introducción	451
6.2 Resultados de los cuestionarios.....	452

6.2.1 Descripción de resultados: Cuestionario de los PSA.....	452
6.2.2. Descripción de resultados: Cuestionario de profesores	506
6.2.3. Descripción de resultados: Cuestionarios de padres.....	546
6.2.4. Descripción de resultados: Cuestionarios de alumnos.....	555
6.3 Descripción de resultados: Diario de campo.....	562
6.3.1 Diario de campo de PSA Educación Primaria 1	562
6.3.2 Diario de campo de PSA Educación Primaria 2	565
6.3.3. Conclusiones de los Diarios.....	570
6.4. Descripción de resultados: Entrevista	571
6.4.1. Conclusiones de las Entrevistas	571
Capítulo 7. Conclusiones.....	575
7.1. Conclusiones	577
7.2. Prospectiva	593
Referencias.....	600

Índice de Tablas.

Tabla 1. <i>Oferta laboral.</i>	30
Tabla 2. <i>Diferencias entre HLTA y PSA/TA.</i>	36
Tabla 3. <i>Asistentes de educación en distintos países.</i>	50
Tabla 4. <i>Competencias PSA/TA.</i>	57
Tabla 5. <i>Estrategias y funciones.</i>	58
Tabla 6. <i>Funciones y tareas del PSA/TA.</i>	63
Tabla 7. <i>Clasificación cronológica.</i>	82
Tabla 8. <i>Descripción por zonas.</i>	114
Tabla 9. <i>Niveles.</i>	117
Tabla 10. <i>Comparativa de la figura del PSA/TA en Escocia, Inglaterra e Irlanda.</i>	119
Tabla 11. <i>Impacto.</i>	128
Tabla 12. <i>Personal de apoyo escolar.</i>	132
Tabla 13. <i>Perfil del líder del PSA/TA.</i>	135
Tabla 14. <i>Hándicaps.</i>	140
Tabla 15. <i>Visión del PSA/TA.</i>	141
Tabla 16. <i>Funciones del PSA/TA.</i>	177
Tabla 17. <i>Desarrollo de competencias.</i>	179
Tabla 18. <i>Legislación educativa escocesa.</i>	193
Tabla 19. <i>Función educativa del PSA.</i>	210
Tabla 20. <i>Estados de aprendizaje de la lengua.</i>	218

Tabla 21. <i>Cualidades profesionales.</i>	223
Tabla 22. <i>Objetivos generales y específicos.</i>	227
Tabla 23. <i>Ventajas y dificultades.</i>	237
Tabla 24. <i>Paradigma Interpretativo Cualitativo.</i>	248
Tabla 25. <i>Características de la investigación.</i>	249
Tabla 26. <i>Fases.</i>	253
Tabla 27. <i>Cronograma.</i>	271
Tabla 28. <i>Diferencias investigación cualitativa versus cuantitativa.</i>	295
Tabla 29. <i>Pasos.</i>	308
Tabla 30. <i>Observación Diferida del PSA.</i>	314
Tabla 31. <i>Elementos del diario.</i>	316
Tabla 32. <i>Diario de Campo.</i>	318
Tabla 33. <i>Proceso de elaboración de entrevista.</i>	320
Tabla 34. <i>Entrevista.</i>	325
Tabla 35. <i>Cuestionario.</i>	328
Tabla 36. <i>Comentarios cuestionarios PSA/TA.</i>	383
Tabla 37. <i>Comentarios cuestionarios profesores.</i>	388
Tabla 38. <i>Comentarios cuestionarios alumnos.</i>	389
Tabla 39. <i>Evaluación coeficiente de Cronbach.</i>	389
Tabla 40. <i>Cuestionario de profesores.</i>	391
Tabla 41. <i>Cuestionario de PSA.</i>	392

Tabla 42. <i>Cuestionario de alumnos</i>	393
Tabla 43. <i>Cuestionario de padres</i>	393
Tabla 44. <i>Cursos de formación para PSA</i>	595
Tabla 45. <i>Pautas</i>	599

Índice de Figuras.

Figura 1. <i>Funciones PSA/TA.</i>	158
Figura 2. <i>Origen étnico.</i>	159
Figura 3. <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i>	166
Figura 5. <i>Ámbitos de actuación.</i>	225
Figura 6. <i>Objetivos e instrumentos.</i>	228
Figura 7. <i>Cronogramas.</i>	280
Figura 8. <i>Análisis de contenido</i>	298
Figura 9. <i>Indicadores.</i>	304
Figura 10. <i>Esquematización del proceso de investigación diseñado</i>	332
Figura 11. <i>Presentación para la Colaboración en la Valoración de Cuestionarios.</i>	371
Figura 12. <i>a de Cronbach.</i>	390
Figura 13. <i>Análisis cualitativo.</i>	396
Figura 14. <i>Escenarios de la Figura del PSA/TA</i>	400
Figura 15. <i>La intervención educativa en el centro escolar.</i>	403
Figura 16. <i>La comunicación en el centro escolar.</i>	405
Figura 17. <i>La acción del PSA/TA en el centro escolar.</i>	407
Figura 18. <i>La comunidad educativa</i>	409
Figura 19. <i>Cuestionarios.</i>	411
Figura 20. <i>Porcentajes de edad y género de las personas participantes.</i>	453
Figura 21. <i>Porcentaje de años de experiencia de las personas participantes.</i>	454

Figura 22. <i>Formación en los últimos 5 años de los PSA.</i>	455
Figura 23. <i>Nivel educativo.</i>	456
Figura 24. <i>Suficientes recursos materiales.</i>	457
Figura 25. <i>Suficientes recursos de experiencia.</i>	458
Figura 26. <i>Suficientes recursos de formación.</i>	458
Figura 27. <i>Influencia positiva en la inclusión y aprendizaje.</i>	459
Figura 28. <i>Comunicación con el profesorado</i>	460
Figura 29. <i>Manejo TIC.</i>	461
Figura 30. <i>Resolución de conflictos.</i>	462
Figura 31. <i>Influencia en la gestión y control del aula.</i>	463
Figura 32. <i>Participación en la inclusión social y cultural.</i>	465
Figura 33. <i>COVID-19.</i>	466
Figura 34. <i>Inclusión EAL.</i>	467
Figura 35. <i>Autonomía del PSA.</i>	468
Figura 36. <i>Valoración del PSA.</i>	470
Figura 37. <i>Atención personalizada.</i>	471
Figura 38. <i>Comentarios con traducción.</i>	472
Figura 39. <i>Trabajo del PSA dentro o fuera del aula.</i>	473
Figura 40. <i>Comentarios apoyo emocional</i>	474
Figura 41. <i>Apoyo emocional.</i>	475
Figura 42. <i>Comentarios de apoyo motivacional.</i>	476

Figura 43. <i>Apoyo motivacional.</i>	477
Figura 44. <i>Apoyo educativo.</i>	477
Figura 45. <i>Comentarios profesores y padres.</i>	478
Figura 46. <i>Apoyo académico.</i>	479
Figura 47. <i>Comunicación con las familias.</i>	481
Figura 48. <i>Testimonio.</i>	482
Figura 49. <i>Intervención en COVID-19</i>	482
Figura 50. <i>Comentarios en inglés.</i>	484
Figura 51. <i>Alumnos.</i>	485
Figura 52. <i>Actividades inclusivas.</i>	486
Figura 53. <i>Trabajo individual vs grupal.</i>	486
Figura 54. <i>Diversidad funcional.</i>	487
Figura 55. <i>Comunicación entre profesionales.</i>	489
Figura 56. <i>Resolución de conflictos.</i>	490
Figura 57. <i>Creatividad.</i>	491
Figura 58. <i>Empatía.</i>	492
Figura 59. <i>Flexibilidad.</i>	492
Figura 60. <i>Observador.</i>	493
Figura 61. <i>Motivador.</i>	494
Figura 62. <i>Sociable.</i>	494
Figura 63. <i>Riguroso.</i>	495

Figura 64. <i>Frustrado.</i>	497
Figura 65. <i>Confuso.</i>	498
Figura 66. <i>Integrado.</i>	499
Figura 67. <i>Oportunidad de aprender.</i>	500
Figura 68. <i>Motivado.</i>	501
Figura 69. <i>Opiniones de profesores.</i>	501
Figura 70. <i>Presencia PSA en el aula.</i>	502
Figura 71. <i>Opinión del Profesor.</i>	503
Figura 72. <i>Útil.</i>	504
Figura 73. <i>No necesario.</i>	504
Figura 74. <i>Sentimiento de felicidad.</i>	505
Figura 75. <i>Edad, género y experiencia.</i>	507
Figura 76. <i>Formación recibida en los últimos 5 años.</i>	508
Figura 77. <i>Etapas educativas.</i>	509
Figura 78. <i>Materias y/o áreas.</i>	510
Figura 79. <i>Mejora de respuesta educativa.</i>	511
Figura 80. <i>Trabajo con acnee.</i>	512
Figura 81. <i>Respuesta a necesidades.</i>	513
Figura 82. <i>Ambiente en el aula.</i>	514
Figura 83. <i>Coordinación.</i>	514
Figura 84. <i>Inclusión EAL.</i>	515

Figura 85. <i>Inclusión NEE.</i>	516
Figura 86. <i>Relación profesores y alumnos.</i>	517
Figura 87. <i>Inclusión social y cultural.</i>	519
Figura 88. <i>Actuación en época COVID-19.</i>	520
Figura 89. <i>Apoyo para las TIC.</i>	521
Figura 90. <i>Opinión del docente.</i>	522
Figura 91. <i>Modalidad de apoyo.</i>	522
Figura 92. <i>Autonomía del PSA.</i>	523
Figura 93. <i>Resolución de conflictos.</i>	524
Figura 94. <i>Ayuda online.</i>	525
Figura 95. <i>Relación del PSA con las familias.</i>	527
Figura 96. <i>Comentarios de docentes.</i>	528
Figura 97. <i>Frecuencia de actividades.</i>	528
Figura 98. <i>Comentario.</i>	529
Figura 99. <i>Trabajo individual vs grupal.</i>	530
Figura 100. <i>Consecución de objetivos.</i>	531
Figura 101. <i>TIC.</i>	531
Figura 102. <i>Feedback/Retroalimentación.</i>	533
Figura 103. <i>Comunidad educativa.</i>	533
Figura 104. <i>Actividad educativa.</i>	534
Figura 105. <i>Resolución de conflictos.</i>	535

Figura 106. <i>Creatividad.</i>	536
Figura 107. <i>Empatía.</i>	536
Figura 108. <i>Flexibilidad.</i>	537
Figura 109. <i>Ser observador.</i>	538
Figura 110. <i>Motivador.</i>	538
Figura 111. <i>Ser sociable.</i>	539
Figura 112. <i>Ser riguroso.</i>	540
Figura 113. <i>Frustrado.</i>	540
Figura 114. <i>Confuso.</i>	541
Figura 115. <i>Integrado.</i>	541
Figura 116. <i>Oportunidad de aprender.</i>	542
Figura 117. <i>Motivado.</i>	543
Figura 118. <i>Importante.</i>	544
Figura 119. <i>Útil.</i>	545
Figura 120. <i>Feliz.</i>	545
Figura 121. <i>Edad.</i>	546
Figura 122. <i>Etapas educativas.</i>	547
Figura 123. <i>Opinión de los padres.</i>	548
Figura 124. <i>PSA para los padres.</i>	548
Figura 125. <i>Falta de comunicación.</i>	550
Figura 126. <i>Comunicación y relación.</i>	550

Figura 127. <i>Comentarios.</i>	551
Figura 128. <i>PSA figura efectiva.</i>	552
Figura 129. <i>Información del trabajo del PSA.</i>	553
Figura 130. <i>Cercanía.</i>	554
Figura 131. <i>Edad.</i>	555
Figura 132. <i>Etapa.</i>	555
Figura 133. <i>Trabajo con el PSA.</i>	556
Figura 134. <i>Actividad.</i>	557
Figura 135. <i>PSA.</i>	559
Figura 136. <i>Comunicación.</i>	565
Figura 137. <i>El PSA en el centro de secundaria</i>	566
Figura 138. <i>La actuación del PSA en el centro escolar de secundaria.</i>	569
Figura 139. <i>La relación PSA-profesor en el centro de educación secundaria.</i>	570
Figura 140. <i>Hallazgos claves.</i>	579
Figura 141. <i>Confesiones.</i>	580
Figura 142. <i>Información UNISON.</i>	581
Figura 143. <i>Opinión.</i>	582
Figura 144. <i>Relación PSA-maestros.</i>	586
Figura 145. <i>Reconocimiento.</i>	588
Figura 146. <i>Opinión.</i>	593

Acrónimos y Abreviaturas.

ADCE	Advanced Diploma in Early Childhood Care and Education
ASNTS	The Additional Support Needs Tribunals for Scotland
ATL	The Association of Teachers and Lecturers
CACHE	Council for Awards in Care, Health and Education
CAWG	Cost Assessment Working Group
DBS	Disclosure and Barring Service
DCSF	Department for Children, Schools and Families
EBD	Behaviour Disorder
EEF	Education Endowment Foundation
ERA	Estilo de Respuesta Aquiescente
ERE	Estilo de Respuesta Extrema
ERI	Estilo de respuesta intermedia
GCSE	General Council Scotland Education
GTCS	General Teaching Council of Scotland
MITA	Maximising the Impact of Teaching Assistant
MLD	Moderate Learning Difficulties
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NUT	National Union of Teacher
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
ONU	Organización para las Naciones Unidas
PLASC	Pupil level annual school census
PSO	Pupil Support Officer
PSSWG	The Pupil Support Staff Working Group

PT	Pedagogía Terapéutica
PTSC	Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad
PVG	The Protecting Vulnerable Groups
RSD	Respuesta socialmente deseable
RSTW	Raising Standards and Tackling Workload
SCQF	Scottish Credit and Qualifications Framework
SCSC	The Scottish Children's Services Coalition
SEBD	Social-Emotional and Behavioural Difficulties
SOEID	Scottish Office Education and Industry Department
STAC	The Specialist Teacher Assistant Certificate
STEM	Science, Technology, Engineering, Maths
SVQ	Scottish Vocational Qualification
TAAF	Teacher Assistant As Facilitator
TAWG	Teaching Assistants Working Group
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TIC	Tecnología de la Información y Comunicación
TTA	Teacher Training Agency

Capítulo 1

Fundamentación, La figura del¹ Pupil Support Assistant/Teacher Assistant (PSA/TA)

“El aula es el lugar donde los agentes educativos vivencian las situaciones más intensas e inexplicables de la vida cotidiana estudiantil”. (Elaboración propia)

¹ En el documento haremos uso genérico del masculino para evitar desdoblamientos artificiosos que van en contra de la economía del lenguaje, como señala la Real Academia Española (RAE)

1.1. Introducción

Partimos de la creencia de que la educación es el motor de cambio en la sociedad. Por tanto, a la hora de abordar el objetivo de este trabajo, nos planteamos conocer las principales características que se presentan en la acción educativa que el PSA/TA tiene en las aulas de Escocia. La realidad educativa actual alberga un paisaje, donde la inclusión está cada vez más presente en la vida diaria y, por tanto, la figura de estos profesionales está siendo más significativa e importante en los centros educativos. Como bien se conoce, el docente en el arte de educar y enseñar no siempre puede abordar las necesidades educativas específicas que hoy en día se demandan. Por ello, la figura del PSA/TA emergió hace años, no solo para apoyar la enseñanza y el funcionamiento del aula, sino también para potenciar aspectos, tan importantes como los procesos de desarrollo del alumno en sus etapas educativas, la integración social, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de destrezas básicas como el desarrollo social y afectivo; así como el aprendizaje de habilidades sociales como asertividad, empatía, escucha activa, estrategias en resolución de conflictos, etc.

En la actualidad la globalización se toma como referencia en la sociedad contemporánea, porque se encuentra sumergida en un arduo laberinto de situaciones, que en muchas ocasiones se escapan del dominio de los docentes, por lo cual, la presencia y actuación del PSA/TA es un aspecto para conocer en profundidad en esta investigación, porque es necesario determinar el papel que va a asumir esta figura en el siglo XXI como parte esencial y primordial en los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí la importancia que tiene todo aquello que se haga en un aula, porque *“es el lugar donde los agentes educativos experimentan las situaciones más intensas e inexplicables de la vida cotidiana estudiantil”*, que son la semilla para el desarrollo de competencias para la vida.

1.2. La Figura del PSA/TA

El objetivo principal de esta investigación se desarrolla desde la práctica del PSA/TA, en centros educativos escoceses, también conocido como Teacher Assistant (TA) en otras zonas del Reino Unido, donde se puede presenciar y observar el papel que estos profesionales de la educación desempeñan día a día en el currículo escolar. Es justo afirmar que desarrollan una labor clave en el apoyo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y con inglés como segunda lengua English as Additional Language (EAL), no sólo académica, sino también social, además, es cada vez más frecuente encontrar al PSA/TA con mayor formación académica, por lo cual, no es extraño que sus acciones en el aula estén más elaboradas y detalladas para apoyar al alumnado, alejándose lentamente de la afirmación de Blatchford et al. (2009) quienes pusieron en entredicho la eficacia de los PSA/TA como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Es necesario analizar y profundizar en el conocimiento de las características principales de esta figura, ya que hoy en día, sigue existiendo un debate sobre el grado de efectividad de las diferentes estrategias que está aplicando en su actuación, así como el rol ocupa en el aula. Las características del alumnado, al igual que la ciudadanía han cambiado significativamente en los últimos años, dando lugar a un nuevo periodo con nuevas experiencias y desafíos socioeducativos para los agentes pertenecientes al centro escolar. Esta nueva situación constituye y representa la realidad actual que establece nuevas expectativas y estrategias de intervención metodológica y prácticas, que serán atribuidas y ejecutadas por los dos principales agentes en el aula: el docente y el PSA/TA. Sin duda alguna, la educación está experimentando un proceso dinámico evolutivo que se basa en la evolución pedagógica y académica.

Siendo conscientes de estos precedentes, pasamos a analizar la función y características de la figura del PSA/TA.

En primer lugar, la figura del PSA/TA guarda características comunes con otras figuras que han realizado funciones semejantes a las que ahora realizan, después de los diferentes ajustes y adaptaciones socio-contextuales.

Entre los términos más destacados podíamos encontrar los asistentes de clase, el personal auxiliar y los asistentes de apoyo al aprendizaje. En nuestro estudio, el término utilizado es el PSA/TA, es cierto que la terminología utilizada en países como Inglaterra y Gales es Teaching Assistant (TA), lo cual está reflejado entre otros documentos en Green paper: Support and aspiration: a new approach to Special (Department for Education [DfE], 2011). Sin embargo, en Escocia son conocidos como Pupil Support Assistant (PSA/TA) o Learning Support Assistant (LSA), aunque algunas autoridades locales utilizan la terminología Classroom Assistant (CA), Additional Support Needs (ASN), Additional Support Auxiliary o Learning Assistant (LA). Como característica principal es importante destacar que esta figura, aun teniendo hoy una importante labor en la inclusión y apoyo educativo, no requiere la obtención de un título universitario, sino que se puede acceder con una formación académica inferior a través de cursos académicos equiparables a los Ciclos Formativos de Grado Superior en España o como el NVQ (National Vocational Qualification) en el caso de Escocia, Scottish Vocational Qualifications (SVQ). Esta cualificación permite acceder a los diversos cursos de formación para atender a cursos como; Teaching Assistants Level 2, 3 HNC Childcare (Higher National Certificate) que hacen referencia a curso de formación de nivel 4 y su duración es de un año, es equivalente al primer año de estudio en un centro universitario, los cuales no son obligatorios para ejercer como PSA/TA, pero permiten tener una cualificación a esta figura educativa. Sin embargo, para poder optar a estos estudios es indispensable obtener el SQA

National 5 en Matemáticas y Lengua Inglesa que se obtiene al finalizar los estudios en la etapa de educación secundaria.

Un claro ejemplo, hace referencia a los requisitos que se buscan en la actualidad, se representa en la tabla 1, la oferta laboral que está recogida en el portal de empleo del gobierno escocés.

Tabla 1.

Oferta laboral.

Pupil Support Assistant	Essential	Desirable
Experience.	Previous general office experience involving record keeping. Experience of working with children.	Experience of duplicating, collating, stocktaking and record keeping.
Knowledge, Skills and Understanding.	Must be able to communicate effectively. Able to work cooperatively. Able to prioritise workload and make appropriate decisions.	Able to demonstrate initiative.
Qualifications and Training.	Good basic general education and be literate and numerate.	A first aid certificate
Job Specific Requirements.	Able to carry through tasks with groups of children as directed by the Teacher. Able to handle problems arising with pupils, staff and parents. Understanding the needs of children and the ability to respond appropriately. Able to maintain filing and record systems. Able to operate video/recording equipment and photocopier.	Able to form effective relationships with pupils, staff and parents. Able to make and repair a variety of teaching aids.

Employee Specification Requirements for the advertised vacancy. Pupil Support Assistant. The Edinburgh City El Council (Edinburgh, Scotland).

Traducción.

P S A	Esencial	Deseable
--------------	-----------------	-----------------

Experiencia.	Experiencia previa en la oficina general que involucra el mantenimiento de registros. Experiencia de trabajo con niños.	Experiencia en duplicación, inventario y mantenimiento de registros.
Conocimiento, habilidades y comprensión.	Debe ser capaz de comunicarse de manera efectiva. Capaz de trabajar cooperativamente. Capaz de priorizar la carga de trabajo y tomar las decisiones adecuadas.	Capaz de demostrar iniciativa.
Cualificaciones y Formación.	Buena educación general básica y ser alfabetizado y numerado.	Un certificado de primeros auxilios
Requisitos específicos del puesto de trabajo.	Capaz de llevar a cabo tareas con grupos de niños según las indicaciones del Maestro. Capaz de manejar los problemas que surgen con los alumnos, el personal y los padres. Comprender las necesidades de los niños y la capacidad de responder adecuadamente. Capaz de mantener sistemas de archivo y registro. Capaz de operar con equipos de videograbación y fotocopidora.	Capaz de formar relaciones efectivas con los alumnos, el personal y los padres. Capaz de hacer y reparar una variedad de ayudas didácticas.

Nota. La tabla representa los requisitos de especificación del empleado, en versión original y traducida, para la vacante anunciada. Asistente de Apoyo al Alumno. El Ayuntamiento de Edimburgo (19/02/2021) (Edimburgo, Escocia)

De lo expuesto hasta el momento, se puede extraer la idea de que la formación universitaria o “college” (institución educativa para realizar curso de grado medio y superior), no es un requisito indispensable para trabajar como PSA/TA.

Esta situación, fue sin ninguna duda, un aliciente motivador para conocer el impacto socioeducativo actual de la figura del PSA/TA, para poder extraer una idea clara de las

capacidades disponibles que estos agentes pueden ofrecer en el complejo proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas.

Como hemos indicado anteriormente, esta figura ha experimentado una denominación cambiante a lo largo de los años, adquiriendo diferentes percepciones y nombres en el tiempo, a propósito del papel que desempeña en la educación, desde el 'apoyo auxiliar', el 'ayudante de maestro' (Central Advisory Council for Education [CACE], 1967), Non-Asistente de Enseñanza (NTA) y Asistente de Clase (CA) (Moyle & Suschitzky, 1997), a Asistente de Enseñanza (TA). Esto ha sucedido principalmente por las innumerables e incontables interpretaciones que los términos "inclusión" y "educación inclusiva" pueden llegar a adquirir, por lo que es importante considerar las formas en que usamos el lenguaje y la necesidad de reconocer que la inclusión significa cosas diferentes para distintas personas. Estas diferencias se reflejan en los tipos de políticas, prácticas y actitudes que adoptan los gobiernos, las escuelas y los profesionales.

Cualquiera que sea su título, lo que la realidad presente nos muestra, es el aumento significativo de PSA/TA que se encuentran trabajando en las escuelas ordinarias y en la Educación Especial. Estimaciones recientes señalan que se ha triplicado desde 1997 y que representan aproximadamente una cuarta parte de los trabajadores en el centro educativo, alrededor de 181,100 personas (Department for Children, Schools and Families [DCSF] 2009). Estos números nos hacen presagiar que su presencia ha experimentado una demanda considerable por parte de los centros educativos.

En 2001 el entonces Departamento de Educación y Habilidades (Department for Education and Skills) (DfES) creó un grupo de trabajo de asistentes de enseñanza (Teaching Assistants Working Group) (TAWG) para aportar algo de claridad al grupo, que se denominó personal de apoyo en las escuelas. Este grupo de trabajo comenzó a clasificar al personal de apoyo en tres roles laborales generales: los que dan apoyo a alumnos y maestros (como asistentes de enseñanza a alumnos con necesidades especiales) los que respaldan el plan de

estudios (como personal técnico en ciencias y tecnologías de información y comunicación) y los que apoyan a la escuela (secretarios y becarios). Sin embargo, los límites entre estas categorías no se mostraban claros y evidenciaron arraigadas diferencias (Teaching Assistants Working Group [TAWG], 2001). Por otro lado, ese mismo año, el gobierno, en su libro denominado *School Achieving Success* (Department for Education and Skills [DfES], 2001) en castellano denominado (Escuelas: conseguir el éxito), añadió y describió a esta figura como "fundamentales para la consecución y aumento de los estándares de aprendizaje", destacando de dicho rol "proporcionar una enseñanza de alta calidad en lo básico en el día a día", que favorece, de esta manera, el aumento significativo de este rol en las aulas.

Los PSA/TA tienen como principal función ayudar al profesor en el desarrollo de la clase, a través del apoyo educativo a alumnos con NEE y con EAL en muchos países. El problema reside en que, en los últimos años, la no cualificación de este colectivo docente afecta a la práctica, por la amplia gama de situaciones que rodean y exigen conocimiento y especialización, para realizar la intervención educativa adecuadamente. Aunque, sí es cierto, que la globalización e instauración cada vez más frecuente de culturas y religiones diversas en las aulas ha provocado que la posición de PSA/TA, cuente hoy en día con una gran variedad de profesionales de diversas nacionalidades y religiones que aportan y favorecen la integración y la inclusión sociocultural del alumnado y, especialmente, de los grupos en procesos de marginación sociocultural.

Aun así, no es difícil encontrar conflictos surgidos en las aulas, donde el PSA/TA ha podido percibir cierta inseguridad o confusión al tomar parte en ellos, no solo porque en muchos casos su figura es un rol en proceso de definición, donde no están claras y adecuadamente definidas las funciones correspondientes a los deberes, ni tampoco en muchas ocasiones las responsabilidades y limitaciones a la hora de intervenir en un conflicto en el aula, sino que además, se observa una carencia en la formación de base como un docente activo en el aula.

Por otro lado, es importante señalar el desarrollo de las competencias educativas para trabajar en la comunidad educativa. Nos referimos principalmente a las habilidades sociales, comunicativas y de mediación que potencien la confianza en el PSA/TA, para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes en la resolución de conflictos.

Esta limitación y desventaja social presente en la comunidad educativa y atribuida al poco reconocimiento que su figura ha representado dentro de los diferentes agentes pertenecientes a la comunidad educativa condiciona significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje y sociales del alumno al mismo tiempo, que el apoyo laboral que recibe el docente de aula. Es difícil de entender que el apoyo educativo que realiza el PSA/TA, cada vez más frecuente, a los alumnos con NEE y con EAL en el aula, tenga un reconocimiento social y económico tan bajo. Esta situación no hace más que devaluar su rol y privarlo de mejores profesionales en su puesto. Es justo destacar que, en estos tiempos, el PSA/TA es uno de los motores necesarios imprescindibles en la consecución de una educación inclusiva de calidad. Su compromiso y dedicación, permite que las necesidades educativas especiales presentes en algunos alumnos en el aula ordinaria se vean respondidas adecuadamente. De esta manera, es esencial que se preparen adecuadamente en áreas como la psicopedagogía, la inclusión, la interculturalidad, las habilidades sociales, a fin de desarrollar aspectos claves, como pueden ser el asertividad y la empatía, cualidades que deben de estar siempre presentes en la interacción diaria con el alumnado.

A través de una formación específica, la figura del PSA/TA, obtendría un reconocimiento más adecuado entre el gremio docente, lo que permitiría tener más peso dentro del aula y apoyará de una manera más efectiva al docente en las labores tanto educativas como de organización. Esta situación también supondría para este rol la adquisición de una percepción más clara sobre sus deberes, obligaciones e intervenciones en el aula, ya que como hemos señalado, esta figura sufre en determinados momentos cierto desamparo en términos de

orientación profesional en el entorno laboral, donde su figura no cuenta con el suficiente conocimiento, seguridad o autoridad en intervención y resolución de conflictos en el aula.

Otra característica que ha ido de la mano en la descripción y definición de la imagen estereotipada de esta figura de cara a la sociedad fue la definición de esta profesión como un “trabajo femenino/de mujeres”. Según un informe de 2018 en Inglaterra elaborado por el Departamento de Educación (DfE) y reflejado en el censo anual de School workforce muestra en términos numéricos la importante brecha que hay en cuestión de género en esta profesión, donde el número de mujeres en este puesto (354.356) superaba exponencialmente al número de hombres que ocupan esta posición (27.767).

1.3. La Intervención del PSA/TA

Para poder hablar de apoyo educativo en el Reino Unido, retrocedemos a la década de los 90; es allí, donde se inició un crecimiento revelador de PSA/TA en las aulas. Un dato que confirma dicho crecimiento lo encontramos en el periodo comprendido entre 1997 y 2003 donde la presencia de esta figura educativa creció un 66%. Debido a este crecimiento, en 2003 surgió una nueva figura educativa: los PSA/TA de nivel superior High Learning Teaching Assistant (HLTA) con el objetivo de responder la alta demanda de alumnos con necesidades educativas especiales. Este nuevo rol estaría enfocado y situado entre el docente y el PSA/TA. El principal cometido del HLTA era el de elevar los estándares y facilitar la inclusión educativa en el aula a través del apoyo educativo y la ayuda en la planificación de la clase. Por otro lado, con esta figura educativa presente en el centro escolar, los docentes verían como el grueso volumen de trabajo que en muchas ocasiones era el detonante del estrés docente, se vería reducido significativamente. Es por ello que no es de extrañar, que en 2006 el organismo Training and Development Agency (TDA) anunció la promoción de más de 10,000 empleados

como HLTA desde su instauración en 2003. Para poder tener una imagen más clara y concisa de este rol, se representa en la tabla 2 las diferencias entre el HLTA y el PSA/TA.

Tabla 2.

Diferencias entre HLTA y PSA/TA.

	HLTA	PSA/TA
Experiencia	Se requiere tener experiencia previa como PSA/TA	No se requiere ninguna experiencia en educación previa, pero si se valora altamente la obtención de dicha experiencia.
Formación	Se requiere la posesión del curso <i>Higher-level Teaching Assistant Courses</i> y contar al menos con una especialización que pueda ser impartida a los alumnos.	No se requiere una formación académica específica. Se puede acceder una vez que se cuenta con la certificación de <i>National Vocational Qualification (NVQ)</i> o en el caso de Escocia, <i>Scottish Vocational Qualifications (SVQ)</i> , de que han superado sus conocimientos en Literacy y Matemáticas. Realizar el curso " <i>Children protection</i> ".
Responsabilidad	HLTA tiene la habilidad y la capacidad de trabajar en toda la escuela proporcionando continuidad y manteniendo altas expectativas de comportamiento y aprendizaje. Los HLTA también pueden asumir roles de liderazgo en la gestión y el apoyo a otros miembros del personal para reducir la	Tener habilidades para comprender las necesidades de todos los alumnos y saber cómo contribuir de manera efectiva a la adaptación y apoyo para satisfacer las necesidades individuales. Comunicarse con eficacia y sensibilidad con los alumnos para adaptarse a sus necesidades y apoyar su aprendizaje. Compartir la responsabilidad, conocimiento y colaborar con los

carga de trabajo de los líderes escolares para mejorar la docentes. respuesta educativa escolar. Evaluar, registrar e eficacia personal. informar sobre el desarrollo, el progreso y los logros y utilizar este conocimiento y comprensión para ampliar y desafiar el aprendizaje de los alumnos.

Nota. La tabla representa la comparación entre los HLTA y los PSA/TA en cuanto a responsabilidad, formación y experiencia.

Adentrándonos más en las características principales de este rol, podemos destacar: la cobertura completa de clases, la planificación y la evaluación (Burgess & Shelton, 2009). Este cambio de límites ha seguido siendo controvertido, suscitando preguntas sobre qué es y, sobre todo, cuál debería ser el papel de los PSA/TA (Howes, 2003; Cajkler et al. 2007; Blatchford et al. 2009).

Como hemos apuntado anteriormente, la figura del PSA/TA ha crecido exponencialmente desde su instauración. Este hecho se debe principalmente a la necesidad de implementar procesos de inclusión educativa en los colegios, debido a la amplia gama de diversidad tanto cultural, social y cognitiva que los centros educativos presentan en el siglo XXI, en algunos países europeos como Estados Unidos, Canadá y Australia, donde se llevó a cabo a través de una encuesta dirigida por la Unión Nacional de Maestros (National Union of Teachers [NUT], 1998), se mostró el interés en la presencia de personal de apoyo en las aulas. Debido a esta situación, la figura del PSA/TA se ha visto abiertamente reconocida y apoyada desde diferentes frentes como las familias, el colectivo de docentes y el gobierno central. Este reconocimiento positivo de su actuación se vio reflejado en la publicación de Department for Education and Skills (2000) Working with Teaching Assistants – A Good Practice Guide, un documento de consulta (DfES, 2002) y dos conjuntos de materiales de capacitación de

inducción para PSA/TA, recién nombrados en escuelas primarias y secundarias (DfES, 2000; 2001).

Sin embargo, también hay evidencia de que los PSA/TA pueden fomentar la dependencia al ser demasiado solidarios (Giangreco et al. 1997; Egilson & Traustadottir, 2009) un aspecto que contribuye al discurso negativo que rodea su actuación con alumnos con NEE (Baxter, 2014).

Otra de las características que nos ofrece la presencia del PSA/TA es la libertad que los docentes obtienen en el aula, para realizar otro tipo de actividades como la de involucrar a los alumnos en actividades más creativas y prácticas, permitiendo al maestro pasar más tiempo trabajando con dinámicas en pequeños grupos o individuales.

Una vez conocida la capacidad de los PSA/TA podemos afirmar que es esencial tanto para los profesores como para estos profesionales que su comunicación no solo debe de ser clara, sino que también debe de contar con una interacción constante y fluida para que de ese modo podamos atender las necesidades educativas de los alumnos y mejorar en las situaciones que lo requieran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación, supondrá un beneficio general, ya que no solo el profesor verá como sus objetivos programados se irán cumpliendo de una manera más rápida y eficaz con la ayuda del PSA/TA, sino que los alumnos se beneficiarán por ese apoyo en ocasiones individualizado que potencie sus capacidades. De este modo, podríamos también definir a los PSA/TA como colaboradores en la implementación de la programación y elaboración de contenidos del aula.

Debido a esta situación de cambio, de progreso, de expansión estudiantil, se llevó a cabo un proyecto denominado The Deployment and Impact of Support Staff (DISS) traducido al español como “El proyecto de Despliegue e Impacto del Personal de Apoyo” que propuso describir y medir, de manera sistemática, las competencias de los PSA/TA y conocer el impacto

que tenía frente a los maestros y la enseñanza y valorar hasta qué punto estos agentes educativos incurren en el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos.

Este proyecto se caracteriza por tener el mayor número de participantes en una investigación con PSA/TA del mundo. Dicho proyecto se llevó a cabo entre 2003 y 2009 y fue considerado una de las investigaciones más influyentes y significativas en educación de los últimos años.

Con dicha investigación se consiguió tener una perspectiva sobre el impacto de los PSA/TA en los maestros, la enseñanza y el aprendizaje, el comportamiento y el progreso académico de los alumnos en el aula cotidiana.

Uno de los resultados que más sorprendieron fue la alarmante y negativa opinión surgida por el apoyo educativo que en algunas ocasiones surtió un efecto contradictorio de los PSA/TA hacia los alumnos, tal vez provocada por el exceso de apoyo que daña y condiciona el progreso educativo de dichos alumnos.

Este estudio examinó críticamente el efecto del apoyo de los PSA/TA en el progreso académico de 8,200 alumnos, realizó extensas observaciones de casi 700 alumnos y más de 100 PSA/TA y, recopiló datos de más de 17,800 respuestas al cuestionario y entrevistas con más de 470 personal escolar y alumnos.

Uno de los interesantes hallazgos que se recogen, fue que los alumnos con Special Educational Needs (SEN) tenían interacciones mucho más activas y sostenidas con los PSA/TA que, con los maestros, principalmente nutridas por la estrecha relación que se afianza entre estos dos sujetos, lo que les sitúa indudablemente como una figura importante para los procesos de inclusión en el aula.

Esta situación, no obstante, nos lleva a la conclusión de que el PSA/TA genera una disminución en términos de interacción profesor-alumno de forma bidireccional, especialmente en secundaria. Este escenario se produce principalmente alimentado por la constante y estrecha

relación que se va creando entre el alumno y el PSA/TA, ya que son estos los que adquieren un mayor grado de responsabilidad en cuanto a las tareas de enseñanza y aprendizaje, especial mención a las intervenciones de alfabetización y aritmética para las cuales los alumnos suelen abandonar el aula ordinaria. Así pues, nos lleva a la conclusión de que como bien recogen los autores Blatchford et al. (2012) existe un efecto negativo con esta circunstancia, ya que los alumnos con mayor grado de atención educativa tienden a alejarse y deteriorar la relación académica-social con sus profesores. Estos autores, añadieron que la atención educativa que proporcionaban los PSA/TA no era tan efectiva como se esperaba, debido a que diversos resultados manifestaron la sorprendente conclusión de que alumnos con apoyo educativo mostraron menos cotas de progreso que alumnos con similares características, pero por el contrario no recibieron un apoyo tan significativo.

Otro de los objetivos que recoge Blatchford et al. (2012) es exponer estándares de mejora actitudinal para los PSA/TA para trabajar con los alumnos en la misma aula con los demás compañeros y que recogen el valioso impacto educativo que estos agentes educativos realizan en el aula.

Teniendo como objetivo principal el adquirir una imagen amplia pero también clara de esta figura, nos “pararemos” en lo que consideramos sin ninguna duda, estudios e investigaciones que nos han permitido tener un apoyo y enriquecimiento en cuestión del conocimiento del tema en concreto. Uno de estos trabajos es ‘Making Best Use of Teaching Assistants’ Sharples et al. (2015) donde destacan siete recomendaciones principales de cómo maximizar el impacto del profesor asistente en la etapa de primaria y secundaria. Este documento, por ello, ayudará a conocer mejor las cualidades del PSA/TA y a saber cómo exprimir las, en el buen sentido de la palabra, para que esta figura desarrolle sus competencias profesionales en el ámbito educativo. Esta guía favorece la mejora de la planificación, del uso

de recursos y sobre todo del entendimiento e importancia que esta figura puede tener, dependiendo del contexto en el que se localice.

Otro buen trabajo que favoreció el entendimiento entre la interacción de los profesores y los PSA/TA en el aula es el estudio denominado “Exploration of a complex relationship: Teachers and Teaching Assistants working together in primary schools” de McDermott (2017) donde se lleva a cabo una serie de entrevistas tanto a docentes como PSA/TA de una forma semi-estructurada lo que permite conocer más acerca de este binomio y, de ese modo, ser más conscientes de los aspectos que favorecen la mejora de la interacción de estos dos agentes, imprescindibles para alcanzar una respuesta educativa adecuada.

Es necesario destacar, lo que a día de hoy es el trabajo o estudio más representativo de este tema, el denominado proyecto The Deployment and Impact of Support Staff (DISS), llevado a cabo entre el 2003 y 2009, el cual, sin ser tan actual como los otros dos mencionados anteriormente, supuso un auténtico avance para la comunidad educativa y sirvió de ejemplo para la gestión escolar de la educación. Entre los aspectos destacados, que este proyecto aborda, podemos destacar el impacto que estos agentes tuvieron en los maestros y el progreso académico de los alumnos en el aula cotidiana.

Destacando otras peculiaridades que nos ofrece esta figura educativa, de la mano de Glazzard (2018) conoceremos ciertas singularidades que el PSA/TA esconde. Lo cierto es que a través de la investigación ya mencionada con anterioridad y elaborada por la fundación the Education Endowment Foundation (EEF) en Inglaterra en 2015: *Making the Best use of Teaching Assistants* estos profesionales tendían a estar más preocupados por la finalización de tareas y menos preocupados por el desarrollo de la comprensión de los alumnos (Glazzard, 2018). Este estudio, asimismo, aportó en sus conclusiones elementos relevantes susceptibles de ser mejorados en un futuro próximo respecto a la presencia del PSA/TA en las aulas, como, por ejemplo, que los alumnos que tuvieron el apoyo de esta figura de una manera más frecuente

mostraron un menor índice de progreso académico, que alumnos similares que recibieron poco o ningún apoyo. Al mismo tiempo, se descubrió que, a pesar de los hallazgos negativos, la intervención de los PSA/TA ofrecía apoyos beneficiosos en intervenciones individuales, de manera corta y estructural, por eso las intervenciones combinadas tanto dentro como fuera de clase, ejercen un impacto positivo en el logro académico de los alumnos según Sharples et al. (2015). En cuanto a la actuación educativa, Glazzard (2011) destaca que en algunos casos la decisión de trabajar con los alumnos en un aula diferente a la clase ordinaria puede reducir la autoestima e incluso crear un estado de dependencia del PSA/TA.

Siguiendo la línea de análisis de esta figura del PSA/TA durante estos años, hemos de resaltar diversas opiniones positivas que nos hacen presagiar que en los últimos años su labor y presencia ha ido adquiriendo un cambio con resultados favorables. Estas conclusiones están apoyadas principalmente por autores que tras diversas observaciones han podido revelar que las interacciones de los PSA/TA con los alumnos con NEE tiene un resultado efectivo, ya que, al ser una relación tan cercana, han potenciado un aumento y mejora en la atención individual y la participación de los estudiantes (Blatchford et al. 2009). En términos actitudinales de los estudiantes, estos agentes educativos también juegan un papel vital en el apoyo y motivación que estos alumnos necesitan durante su aprendizaje educativo. Conjuntamente, es importante revelar que un estudio reciente mostró cómo la presencia de estos profesionales ayuda a los niños con necesidades educativas especiales a aumentar la cantidad de tiempo que están en la tarea (Webster & Blatchford, 2013). Por otro lado y, como bien recoge Lipsett (2008) la introducción de PSA/TA en las aulas está mejorando el rendimiento y el bienestar de los alumnos.

Esta presencia del PSA/TA se lleva a cabo principalmente con alumnos que cuentan con dificultades de atención, lenguaje, aprendizaje, emocionales y/o de comportamiento. Y aunque bien es cierto que los maestros tienen claramente la responsabilidad general de actuar, adaptar

y trabajar con ellos, se podría exponer firmemente que los PSA/TA están cada vez mejor ubicados para desempeñar ese papel en cada momento, debido a su estrecha relación con el estudiante y al hecho de que su apoyo es esencial para garantizar que los estudiantes con tales dificultades participen en la enseñanza y se mantienen enfocados en la tarea.

Estos resultados positivos son alentadores y ahora deben formalizarse en un modelo de formación PSA/TA que recopile las principales cualidades y aptitudes que estos profesionales deben de tener para desempeñar adecuadamente su labor y de ese modo elevar los estándares en las escuelas y garantizar el bienestar de los niños.

La formación académica, es tal vez la pieza clave y perdida en este puzzle educativo. Como bien hemos apuntado anteriormente la figura del PSA/TA no goza por el momento de una formación educativa universitaria, lo que provoca que en se hayan manifestado diversos casos donde la escasez de formación por parte de estos educadores haya sido la responsable de una desafortunada o limitada en algunos casos respuesta educativa. La no cualificación de esta figura educativa provoca que su estatus dentro de la comunidad educativa no esté siempre acorde con su esfuerzo, dedicación y resultados positivos en cuanto a intervención educativa. En los últimos años, la educación ha sido protagonista por tener acontecimientos desfavorables para la proyección de la figura del PSA/TA como los diversos recortes económicos que han damnificado directamente a esta figura. Esta situación la recoge Azam (2019) a través del sindicato GMB donde destacó que 2/3 de las escuelas primarias están eliminando a los asistentes de enseñanza. Una noticia devastadora para la educación, el alumnado y sobre todo para la inclusión educativa, que se vería significativamente afectada con esta medida. Por otro lado, es tranquilizador como destaca Philip (2019) a través de una encuesta elaborada por la Unión Nacional de Educación, donde afirmó que más del 80% de los PSA/TA participantes dijeron que estarían dispuestos a realizar huelga para provocar presión y mejorar la situación actual. Una situación que ha surgido en diferentes lugares como bien recoge el tabloide escocés

BBC News (2019) quienes denuncian que los recortes educativos en el sur de Escocia afectan directamente al bienestar social y académico de los alumnos.

Esta opinión, viene apoyada por la Agencia de Formación Docente (Teacher Training Agency [TTA], 2003) quienes revelaron la insuficiente formación académica de esta figura, ya que desafortunadamente algunos PSA/TA tienen muy pocas oportunidades de mostrar sus habilidades y que se reconozca su experiencia, precisamente, esta situación nos muestra un conflicto de interés, debido a que la proliferación de PSA/TA con formación cualificada está creciendo, lo que desemboca en un escenario altamente rentable para las instituciones, donde obtienen un apoyo de calidad a un bajo coste. Siendo conscientes de esta situación y, con la clara intención de revertir esta situación es necesario elaborar una propuesta de mejora en la formación académica de los PSA/TA donde se establezcan pautas estratégicas claras y concisas que ensalcen la capacitación y el desarrollo profesional de ellos, para de este modo, tener un perfil de profesional sólido y competente, que favorezca la inclusión educativa y que suponga un crecimiento actitudinal y social de esta figura en la comunidad educativa.

En 1994, nace el documento del Departamento de Educación (Department for Education [DfE], 1994) *Code of Practice* que se llevó a cabo en el Reino Unido y que se caracterizaba por la evaluación e identificación de necesidades educativas especiales en los centros educativos. Este documento, además, albergaba orientaciones dirigidas a diversos órganos educativos sobre la responsabilidad de procurar una adecuada y acertada educación a los alumnos con NEE. Como aspectos destacados resaltamos los diversos procedimientos, etapas de evaluación y criterios evaluativos que se recogían para realizar una acertada intervención educativa. A modo de orientación el *Code of Practice* establece un modelo de cinco etapas que implica la identificación de necesidades educativas especiales, coordinación de las disposiciones educativas relacionadas con el coordinador de la escuela y el apoyo de especialistas externos. En definitiva, podemos afirmar que fue a partir de este documento cuando la figura del PSA/TA

empezó a tomar fuerza como una figura relevante en los procesos de intervención educativa con alumnos con NEE.

El aumento de alumnos con NEE en las escuelas ordinarias unido a la iniciación de las estrategias de alfabetización y aritmética junto con la implementación del National Agreement (Acuerdo Nacional) dieron paso a una nueva etapa de crecimiento y expansión del nuevo papel que tenía que asumir el profesional de apoyo de los PSA/TA significativo. Esta apuesta por incrementar las aulas de educadores de apoyo fue para ayudar a los maestros a conciliar lidiar con el exceso de trabajo y el elevado número de estándares que había que aplicar en los alumnos (DfES, 2003). Este planteamiento se llevó a cabo de una forma efectiva como bien recogen Blatchford et al. (2012) quienes afirmaron que su presencia en las escuelas impactó positivamente en una distribución del trabajo más justo y equitativo para los diferentes profesionales implicados en el trabajo de los maestros, la satisfacción laboral y la reducción de los niveles de estrés. Por otro lado, es importante destacar que ésta figura ha estado en cierta medida muy cuestionada, un ejemplo lo observamos a través de la noticia de la BBC (2010) donde ciertas escuelas podrían estar alterando, infringiendo la ley al pedirle a los PSA/TA que sustituyan a los otros docentes en periodos de ausencia por diferentes causas y motivos. Esta situación se produce debido al alto coste que suponía la contratación provisional de profesores sustitutos conocidos como *“supply teacher”*.

Este proceso de desarrollo actitudinal en la figura del profesor de apoyo institucional se ha visto corroborada por diferentes autores que señalan el valor que representa el desarrollo de la función y actuación educativa que los PSA/TA ejercen con los alumnos con NEE, observando un incremento significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con algún tipo de dificultad (Giangreco et al. 2013).

Los estudios anteriores reflejan el apoyo realizado en las aulas ordinarias; en lugar de realizarlo como en ocasiones anteriores, que se llevaban a cabo en aulas individuales con un

periodo de tiempo determinado que solo representan entre 30 y 40 minutos del día escolar (Webster & Blatchford, 2013). Este informe concluyó que la presencia de un PSA/TA se correlacionó positivamente en relación con la participación y comunicación de los alumnos en el aula, donde hubo una respuesta muy satisfactoria en términos de interacción con los adultos.

Sin embargo, el proyecto DISS que es el estudio con mayor relevancia hasta la fecha, demostró que la presencia de los PSA/TA no obtuvo los mismos resultados cuando se hizo referencia a la promoción de la independencia y la capacidad de los niños para completar el trabajo asignado a nivel individual, teniendo de esa manera, un efecto negativo en el progreso de los estudiantes a nivel de intervención individual (Webster et al. 2011).

Esto nos hace presagiar que podría estar relacionado con la poca preparación y formación que estos agentes educativos tenían, ya que la carencia de claridad actitudinal se ha posicionado como el principal hándicap de la figura del PSA/TA, donde la relación comunicativa con el profesor fue un factor condicionante para llevar a cabo las pautas actitudinales sociales y educativas de una manera pertinente. Esta conclusión, proviene tras conocer que se demostró que el apoyo dentro del aula en grupo o en pequeños grupos se ha valorado de manera positiva sobre el impacto en el aprendizaje de los alumnos, por lo que es innegable pensar que las orientaciones y las pautas de intervenciones educativas de los PSA/TA deben de ser evaluadas para poder garantizar a los alumnos un desarrollo positivo y al papel que asumen en las instituciones educativas. beneficio adecuado por su presencia.

1.4. Antecedentes

La figura del PSA/TA comenzó a tener un peso importante dentro del ambiente educativo y de las aulas en la década de los 90. Antes de profundizar en sus antecedentes y evolución, es importante destacar que se le han atribuido diferentes nombres como: "asistente de enseñanza", "asistente de clase" y "asistente de apoyo al aprendizaje" en el Reino Unido, de

"Paraprofesional" y "para-educador" en los Estados Unidos; y "ayudante de profesor" (Blatchford & Webster, 2013).

En términos generales se puede observar que el PSA/TA ha ido adquiriendo importancia en el aula en los últimos años. Un claro ejemplo lo podemos encontrar en Inglaterra donde el número de TA (Teaching Assistant) se ha triplicado desde el 2000 y, según el DfE (Department for Education), actualmente hay alrededor de 318,700 TA en las escuelas ordinarias inglesas, como medida entre otras para elevar los estándares académicos. Apoyándonos en estudios e informes, que diferentes autores han realizado, podemos observar las características o tendencias laborales de esta figura en el centro educativo. Por ejemplo, podemos apreciar que en el Reino Unido una de cada cinco interacciones (19%) que involucran a alumnos con NEE, son interacciones 1-1 con PSA/TA (Webster y Blatchford, 2013). Esto viene precedido principalmente por el significativo aumento de PSA/TA en los últimos años. Como datos a destacar podemos resaltar que en el año 2000, por otro lado y, focalizando nuestra atención en el apoyo educativo llevado a cabo, el número de PSA/TA contratados en Inglaterra era 79.000, en el 2005 era de 97.000, en el 2013 eran ya más de 234.000 y en el 2016, 265.000 hasta llegar 381,500 en noviembre de 2017, donde tuvo un recuento de asistentes de enseñanza (TA) en Inglaterra, lo que a la postre significa que un 28% de la plantilla educativa en los centros escolares a tiempo completo pertenece a este rol (DfE, 2018). Por otro lado y, focalizando nuestra atención en el apoyo educativo llevado a cabo en los centros de educación especial, hemos de mencionar que en algunos centros la figura del PSA/TA puede ser representada con otra terminología denominada Learning Support Assistant (LSA) traducido al castellano como (ayudantes de apoyo) al aprendizaje quienes no solo realizan el apoyo significativo al maestro principal en el aula, sino que también juegan un papel crucial al realizar permanentemente un apoyo uno a uno (1:1) con los alumnos presentes en el aula. El número de LSA en las escuelas

de todo el Reino Unido ha aumentado drásticamente en los últimos años, desde 61.300 en 1997 a 148.500 en 2005 (Tucker, 2009).

Uno de los proyectos educativos que corrobora estos datos es el The Deployment and Impact of Support Staff in Schools Project (DISS) que fue elaborado con el apoyo del Department for Children, Schools and Families (DCSF) y Welsh Assembly Government (Blatchford et al. 2009). Los principales objetivos de este proyecto analizaron las características del personal de apoyo en las escuelas y conocer el impacto que estos profesionales tiene en el aula, destacando entre ello, el papel fundamental que esta figura educativa tiene con los alumnos de bajo rendimiento y aquellos con NEE.

Otro dato reseñable sobre la presencia de los PSA/TA en las aulas británicas lo encontramos de la mano de Salisbury (2017) que resalta una diferenciación numérica entre el apoyo docente en primaria y secundaria en los años 2014 y 2015 donde el número de ellos en las escuelas primarias aumentó en un 5 % pero disminuyó en un 3% en las escuelas secundarias. Esta situación es achacable al crecimiento constante de la matrícula escolar en primaria procedente en cierta parte de alumnado de minorías étnicas y a la disminución de número de alumnos en la etapa de secundaria, donde los adolescentes principalmente en cuarto curso de secundaria (S4) deciden abandonar los estudios para encontrar un futuro laboral, por lo cual, a partir de este curso, la presencia o necesidad de este rol es menos frecuente.

La presencia del PSA/TA ha tenido una acogida positiva de acuerdo con la encuesta anual elaborada por el Departamento de Educación (DfE, 2013) sobre el personal docente, se observó un crecimiento significativo en cuanto a la presencia de los TA en las aulas de primaria y secundaria, creciendo de este modo un 6% según Adams & Burn-Murdoch (2013).

Esta realidad, nos muestra que esta figura necesita indudablemente adquirir una mayor formación inicial para poder enfrentarse a las barreras educativas actuales y presentes en el

centro educativo, un aspecto que no se personaliza o focaliza en el Reino Unido (Giangreco & Doyle, 2007).

Un aspecto, por otro lado, que, si está presente en otros países como por ejemplo España, donde esta figura que hace referencia al PT (Pedagogía Terapéutica) requiere la titulación de grado de magisterio por la especialidad de Educación Especial, o bien el título de Pedagogía con especialidad de Pedagogía Terapéutica.

Esta situación donde identificamos una evidente falta de formación académica en este rol educativo en el Reino Unido, nos obliga a indagar en las conductas actuales de formación académica en otros países, debido a que el crecimiento de la población de PSA/TA presente en varios países del mundo (EEUU, Alemania, Hong Kong, Malta, Sudáfrica y Nueva Zelanda) aumentó al identificar a estas figuras como esenciales, ver tabla 3, en los procesos de inclusión educativa en nuestra sociedad global del siglo XXI.

Tabla 3.*Asistentes de educación en distintos países.*

País	Terminología	Rol
Alemania		Un número cada vez mayor de paraprofesionales están trabajando en la educación inclusiva en Alemania, la mayoría de ellos sin ningún certificado de formación académica. Normalmente, su tarea es apoyar a un estudiante en particular con una discapacidad de manera individual y no de manera general en el aula.. (Ines Boban & Andreas Hinz), Martin Luther University, Halle-Witt.enberg, Sept. 8, 2004.
Canadá		El uso de asistentes de maestros es diferente en cada administración de escuelas provinciales y locales. El principal desafío común es que los maestros y asistentes no tienen suficiente tiempo para planificar juntos. Esto conduce a la confusa práctica de los PSA/TA que observan las lecciones de los maestros y se espera que se adapten e implemente las lecciones después. (Karen Gazith), Bronfman Jewish Education Services, Montreal, Sept. 28, 2004
Finlandia		De 1995 a 2003, el número de PSA/TA en educación especial, tanto en entornos inclusivos y clases especiales, aumentó de 2.000 a 7.000. El uso de asistentes de maestros es uno de los principales apoyos y su uso es fuertemente demandado, aunque la mayoría no tiene certificado. La asociación profesional a nivel nacional de los trabajadores de los municipios locales y el Sindicato Central de Bienestar Infantil han subrayado que se necesitan más asistentes y que deben usarse como ayudantes personales, no para toda la clase. El sindicato profesional de docentes se ha preocupado por el uso de asistentes como docentes individuales. (Timo Saloviita), University of Jyvaskyla, December 7, 200
Honduras		Honduras cuenta con una política nacional de inclusión educativa desde 1992. Los PSA/TA no se utilizan para apoyar la educación inclusiva en Honduras debido a la mala situación económica. Suyapa Padilla, National Pedagogical University & (Rich Villa), Bayridge Consortium, San Diego, CA, December 3,2004

Hong Kong	<p>Desde 1997 se han establecido proyectos de educación inclusiva en Hong Kong. El Informe de Avance de la Reforma Educativa (junio de 2003) destacó no tener pruebas concluyentes de información para comprender completamente el impacto educativo del PSA/TA, los roles que asumen y sus calificaciones. Sin embargo, un anuncio de trabajo para asistentes de maestros en el periódico de Hong Kong, <i>Ming PaD</i>, sugiere que los asistentes de maestros son graduados con la responsabilidad de enseñar, impartir lecciones de recuperación, tareas curriculares, capacidad de enseñar, adquirir responsabilidades requeridas en el aula y otras tareas. responsabilidades requeridas en la escuela. (Ming-Gon John Lian), University of Hong Kong & (Kim Fong Poon-McBrayer), Hong Kong Institute of Technology, Aug. 31, 2004</p>	
Islandia	<p>El primer intento de establecer PSA/TA en escuelas inclusivas en Islandia fue en 1996. Los asistentes suelen ser mujeres que no tienen formación previa en el trabajo escolar, pero se les anima a asistir a clases especiales cursos. Por lo general, su función es apoyar a los alumnos que necesitan más ayuda de la que puede brindar el maestro. Los PSA/TA, tiene entre sus labores; vigilar los pasillos, ayudar a la hora del almuerzo, relevar a los maestros por períodos breves).</p> <p>A veces, se asignan asistentes para apoyar a los estudiantes con los desafíos más complejos. Los docentes del aula a menudo expresan su descontento porque no se contratan maestros de educación especial más calificados para tales situaciones. Una de las razones reside porque el coste de la contratación de un PSA/TA es un tercio de la mitad del costo de un maestro de educación especial. (Gretar L. Marinósson), Iceland University of Education, and (Ingibjorg Haraldsdóttir), Artunssk61i Compulsory School, Sept. 12, 2004</p>	
Irlanda	Special Needs assistant	<p>La figura de los SNA (Special Needs assistant) está influenciado por los Learning Support Assistants para el aprendizaje de inglés (LSA) modelo. Una diferencia importante es que los SCN irlandeses no tienen la intención de tener ningún papel de enseñanza, pero, en la práctica, algunos lo hacen. Según el Department of Education and Science (2002)...' las funciones de los Special Needs Assistant son de carácter no docente. Los alumnos con necesidad de refuerzo académico normalmente no requerirían los servicios de un Special Needs Assistant. No obstante, escuelas con alumnos que tienen necesidades especiales de atención derivadas de una discapacidad y que también requieren aportes académicos adicionales deben considerar la posibilidad de solicitar la provisión de enseñanza de recursos adicionales' (po 1). (Tom Daly), Proyecto SOLAS, Boherbue Escuela Integral, Co. Cork, 14 de septiembre de 2004</p>

Malta	Facilitators	Los asistentes de enseñanza se utilizan en Malta para ayudar a los estudiantes con discapacidades en las aulas inclusivas. Sin embargo, la mayoría no tienen formación académica universitaria, sino un programa de diploma de dos años a tiempo parcial en la Universidad de Malta prepara a los 'facilitadores' (asistentes capacitados) para trabajar con estudiantes con discapacidades en entornos inclusivos. Malta no emplea 'maestros de educación especial' como un puesto de trabajo, en parte debido a preocupaciones de que tal papel interferiría con la función y labor de los profesores. Profesionales de apoyo de otros campos (por ejemplo, psicólogos) están disponibles para ayudar a los maestros. Los roles de los facilitadores y otro personal de apoyo en Malta continúan evolucionando. (Elena Tanti Burla), Universidad de Malta, 15 de septiembre de 2004
Singapur		Las escuelas ordinarias tienen muy poco apoyo para las personas con discapacidades. Los maestros de aula son únicamente responsables de enseñar a estos estudiantes, por lo general sin mucho apoyo. En la actualidad, el uso de auxiliares docentes no está vigente en Singapur, aunque ha habido una solicitud para emplearlos por parte de los maestros del sindicato educativo de Singapur. Es poco probable que el Ministerio de Educación emplee ayudantes de maestros para apoyar a los estudiantes con discapacidades en el entorno principal en un futuro próximo. Sin embargo, hay planes para brindar apoyo especializado en el corto plazo. Debido a la creciente demanda de más apoyo para los estudiantes con discapacidades. (Levan Lim & Joanne Khaw), Instituto Nacional de Educación, 9 de septiembre de 2004
Sudáfrica		El uso de PSA/TA se limita principalmente a los grupos más acomodados de Sudáfrica, ya que no está financiado por el estado. Se ha comprobado como familias contratan PSA/TA para atender las necesidades físicas de un niño en situaciones en las que el niño tiene una discapacidad severa. Esto a menudo se ve como una forma de lograr que la escuela acepte al niño. (Judy McKenzie), Educator and parent of a child with a disability, Sept. 13, 2004
Vietnam		Actualmente, los paraprofesionales no se utilizan en Vietnam para facilitar la educación inclusiva. Utilizan consultores, educadores generales capacitados, educadores especiales, proveedores de servicios relacionados y compañeros típicos para facilitar inclusión. En Vietnam es principalmente un equipo colaborativo que apoya al maestro de educación general. le Van Tac, Instituto Nacional Vietnamita de Ciencias de la Educación y Currículo y (Richard Villa), Bayridge Consorcio, San Diego, CA, 30 de agosto de 2004.

Nota. Giangreco & Doyle (2007) Teacher Assistant in inclusive schools.

Suena paradójico observar que los PSA/TA no sólo están creciendo exponencialmente a lo largo del mundo, sino que también en muchas ocasiones son ellos los responsables de la interacción e intervención educativa de los alumnos más vulnerables en el aula, aun no contando con una formación académica universitaria. Aun así, existe una clara impresión de que esta figura también adquiere un pobre e injusto reconocimiento social en estos países (Giangreco et al. 2013; Webster & Blatchford, 2013). No obstante y, como hemos apuntado anteriormente, el crecimiento de esta figura se debe en parte a su presencia, que es, cada vez más destacada (Bast & Reitsma, 1998; Verhoeven & Leeuwe, 2008) quienes además añaden que parte de sus intervenciones deberían centrarse en apoyar el reconocimiento de palabras y las habilidades de comprensión, así como el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con los procesos de inclusión educativa.

Otro acontecimiento a tener en cuenta viene de la mano de Mansaray's (2006) quien habla abiertamente sobre las funciones y traza lo que podríamos entender como las posibles actuaciones e intervenciones del PSA/TA en el centro educativo, donde destaca que la imagen exteriorizada del PSA/TA de ser "un maestro pero sin ser maestro" provoca el establecimiento de una "una relación ambigua con la autoridad y posiblemente la disciplina" que los PSA/TA son capaces de ejercer e interiorizar siempre y cuando estén preparados para ejercer dicho rol.

Es importante destacar el descubrimiento que subraya la importancia que la comunicación entre el profesor y el PSA/TA tiene en el aula la obtenemos de la mano de Webster et al. (2012) quien comenta que dada la "oportunidad de reflexionar", los profesores pueden forjar una "comprensión significativa del papel del TA", así de cómo influyen en él, ya sea de forma positiva o negativa. Esto fue reforzado por la investigación de Cockroft & Atkinson (2015) que encontró que "*los profesores solidarios*" *contribuyeron a la eficacia de los TA*". Este aspecto es especialmente interesante, debido a que refleja la indudable necesidad

de establecer una adecuada y permanente relación laboral entre estos dos agentes, para poder obtener el máximo apoyo e impacto socioeducativo del PSA/TA en los centros educativos.

Resulta importante ver cómo se está normalizando la figura del profesional PSA/TA en las aulas de todo el mundo, esta situación es debido a la importancia y necesidad que la inclusión educativa está haciéndose notar en los colegios, ya que se ha convertido en el medio más eficaz de educar a los niños con necesidades educativas especiales, discapacidad o diversidad funcional. Estos profesionales se consideran parte esencial de este proceso. Otra razón, ha sido la de ayudar a resolver los problemas que los profesores estaban padeciendo, debido al volumen de trabajo que tenían.

Otro aspecto destacable durante la década de 2000 fueron las medidas tomadas por los gobiernos ingleses y galeses en el 2003 a través de la proclamación del *National Agreement* (Acuerdo Nacional), donde se llegó a un acuerdo con el sindicato del profesorado en enero de ese mismo año, con el objetivo primordial de reducir el volumen de trabajo que estaba provocando un gran malestar entre el gremio docente. De esta manera, se apostó por un aumento de la empleabilidad del PSA/TA, en esta situación, se pudo comprobar cómo en los centros ingleses se generó una alta promoción de nuevos roles como pueden ser supervisores, High Level Teacher Assistant (HLTA) los cuales tendrían una mayor autonomía y responsabilidad en el aula que la figura del PSA/TA, lo que derivó en una mejoría notable en los estándares del alumnado ya que obtendrían una educación y formación más personalizada. Al mismo tiempo los docentes se verían favorecidos porque delegaba trabajo y responsabilidades a estos roles educativos. Como bien destacan los autores Swann & Hancock (2003, p.2) este cambio significó un considerable cambio en las escuelas de primaria a través de la introducción de nuevos roles como el Mentor de aprendizaje, HLTA o el apoyo asistente a los padres.

Entre los aspectos más destacados del DfES (2003) *Raising Standards and Tackling Workload* (RSTW) podemos destacar la importancia que el rol del profesor asistente adquirirá

con este nuevo acuerdo. En dicho informe, se buscaba realzar la figura del PSA/TA, dando un mayor reconocimiento al trabajo diario que estos profesionales realizan para ofrecer una respuesta educativa más específica. A través de este acuerdo se ofrece la oportunidad de crecer laboralmente, no obstante, esta figura no está presente en todos los países pertenecientes al Reino Unido, donde, por ejemplo, en Escocia no se goza de este rol.

Si hablamos del personal de apoyo en las aulas no hemos de olvidar el conocido Informe Warnock (1978) que permitió adquirir un nuevo concepto o perspectiva de las necesidades educativas especiales. Esto provoca que las propuestas educativas tengan desde ese momento una mayor inclinación hacia la inclusión e integración. Esta situación se reforzó con la consecución de the Equality Act 2010 (Ley sobre Igualdad de Trato y no discriminación de 2010) que defendía principalmente que todos los alumnos debían de ser tratados con el mismo respeto, independientemente de su sexo, raza, discapacidad, religión o creencia u orientación sexual, favoreció la escolarización educativa en coordinación con las necesidades educativas especiales que el alumnado requería.

El *Green book* es el documento del Tesoro de Su Majestad (HM Treasury) que hace alusión al Ministerio de Economía y Finanzas del gobierno, mantiene el control sobre el gasto público, establece la dirección de la política económica del Reino Unido y trabaja para lograr una economía sólida y sostenible. El principal objetivo de este documento es ofrecer una orientación al gobierno central de cómo elaborar herramientas y objetivos que favorezcan el funcionamiento del gobierno. En él se sugirió a través del DfES (1997) que había 24.000 PSA/TA a tiempo completo trabajando en las escuelas principales y que se esperaba que este número aumentará. De hecho, este aumento de PSA/TA que trabajaban en las escuelas convencionales reflejó un importante paso adelante y un notable compromiso hacia la inclusión educativa. Sobre la base de estos desarrollos, el manual posterior al *Green Book, Teachers Meeting the Challenge of Change* citado en DfES (1998), se refirió al aumento proyectado de

20.000 PSA/TA que ofrecieron apoyo general en las escuelas convencionales: es decir, no restringido únicamente a alumnos con necesidades educativas especiales.

En este informe, además, se apuntó que los PSA/TA requerían una formación básica en técnicas instrumentales básicas de Nivel 2 de NVQ para una práctica efectiva. Sin embargo, algunos participantes consideraron insuficiente la preparación y formación que impartía este curso formativo. Además, añadieron que algunos recursos e información serían valiosos para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales (Cockfort & Atkinson, 2015, p 98).

Giangreco (2009) también argumenta que no se debe exigir al PSA/TA que tome decisiones pedagógicas, por lo que su papel en la clase debe ser “complementario/suplementario” en lugar de primario o exclusivo, este es un punto cuestionable y que debe estar sometido a un profundo debate entre los académicos, ya que en algunos casos los PSA/TA cuentan con una presencia destacada tanto en casos individuales como grupales, donde su figura es clave para el desarrollo y progreso tanto cognitivo como social del alumnado.

1.5. Perfil y Funciones

Entre las características más relevantes de la figura del PSA/TA, podemos destacar la incomprensible y en algunos casos irritante situación que estos profesionales de la educación padecen en el ámbito correspondiente a la contribución económica, dado que la diferencia salarial entre este rol y los docentes de aula; se aprecia una brecha social que condiciona inequívocamente la poca motivación de ocupar estos puestos en los centros educativos de manera permanente. Esta situación además se agrava debido a que 1 de cada 5 miembros del personal de apoyo trabaja 28 horas a tiempo completo (Blatchford et al. 2009), por lo que el salario recibido tendría que ser prorrateado, lo que se traduce en que la posición de PSA/TA no sólo no esté bien valorada dentro del ámbito educativo, sino que sea cada vez más arduo

encontrar profesionales que trabajen en esas condiciones salariales. Únicamente esta profesión adquirió una notable fama entre el sector femenino, que ven en ella un rol sencillo y cómodo para compaginarlo con la maternidad, de ahí que no sorprenda que el 98% de los PSA/TA son mujeres (Blatchford et al. 2012). Además, como bien apunta Watson et al. (2013) este trabajo favorece el empleo de las mujeres en los centros, que facilita la mediación de posibles conflictos educativos, al contar con una comprensión y perspectiva similar entre las familias y los PSA/TA. Es por lo que podemos definir, que este rol tiene un perfil flexible que permite obtener otro dibujo más amplio y detallado del ambiente educativo en las aulas y, en cierto modo, de una manera adecuada, puede convertirse en un idóneo agente comunicativo entre familia-escuela al poder facilitar, normalizar y equilibrar las relaciones comunicativas entre ambas instituciones.

Desde nuestro punto de vista, es importante señalar las competencias de un PSA/TA para apoyar al tutor en clase.

Tabla 4.

Competencias PSA/TA.

Competencias.
Trabajar la motivación tanto particular como global en la clase.
Apoyar la planificación individualizada y adaptada de las actividades a toda la tipología de alumnado tanto en actividades grupales como individuales.
Clarificar y consensuar objetivos con el tutor o profesor.
Identificar y desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas y eficaces.
Elegir el material apropiado para trabajar con el alumnado.
Fomentar las interrelaciones en clase entre los alumnos.
Crear situaciones donde los alumnos consigan éxito y mejoren su autoestima.
Trabajar la motivación tanto particular como global en la clase.

Apoyar la planificación individualizada y adaptada de las actividades a toda la tipología de alumnado tanto en actividades grupales como individuales.

Clarificar y consensuar objetivos con el tutor o profesor.

Identificar y desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas y eficaces.

Elegir el material apropiado para trabajar con el alumnado.

Fomentar las interrelaciones en clase entre los alumnos.

Crear situaciones donde los alumnos consigan éxito y mejoren su autoestima.

Nota. La tabla representa las competencias del PSA/TA en el aula.

El National Numeracy Strategies (NNS) (DfEE, 1999) indicó estrategias que implican un nivel de compromiso y habilidad educativa por parte de los PSA/TA a menudo ignorados anteriormente. Asimismo, se añade que el PSA/TA cumple una función fundamental de apoyo, especialmente, para los niños con dificultades de atención, lenguaje, aprendizaje, emocionales y/o conductuales (Radford, 2015). Donde podemos diferenciar 3 funciones características. Ver tabla 5.

Tabla 5.

Estrategias y funciones.

Autores	Actividades.
Estrategias del NNS (DfEE, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que los niños interpretan las instrucciones correctamente, se concentren y se comporten de manera responsable. • Recordar a los niños los puntos de enseñanza hechos anteriormente en la lección. • Promover la participación de los alumnos a través de la realización de preguntas que fomenten la participación de ellos.

- Buscar y tener en cuenta las dificultades comunes que tienen los niños, o los errores que cometen, para que pueda mejorar en las futuras clases.

Funciones características. (Radford, 2015).	<p>Reclutamiento (involucra y motiva al niño en la experiencia de aprendizaje)</p> <p>Mantenimiento de la dirección (garantizar que el niño permanezca en la tarea)</p> <p>Control de la frustración (ayudar a reducir las posibles ansiedades que los alumnos pueden tener sobre una tarea en particular) (Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Velez & Guzmán, 2013; Van de Pol et al. 2010).</p>
--	--

Nota. La tabla representa las estrategias y funciones del PSA/TA.

Siendo conscientes de estas funciones, observamos que las actuaciones del PSA/TA en la actualidad son más determinantes, como bien recoge Blatchford et al. (2009), quienes rescatan la evidencia de que los PSA/TA ya están desempeñando con éxito el rol de apoyo.

Esta afirmación nos permite conocer una evolución actitudinal en esta figura educativa, donde al principio estaba notablemente representada por los padres que se involucraron con las escuelas para poder compaginar un oficio con la labor parental, lo que provocaba que las relaciones familia-escuela fueran más formales porque el trabajo se ajusta razonablemente a las situaciones domésticas (Vincent et al. 2005; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OfSTED], 2007; Hammersley-Fletcher Lowe, 2011).

Con la intención de profundizar en esta delicada e importantísima relación entre profesores y PSA/TA, nos hemos adentrado en el conocimiento de La Guía de Buenas Prácticas The Good Practice Guide (DfES, 2000) una herramienta útil para mejorar las relaciones y la

comunicación entre profesores y PSA/TA que ofrece orientación a las escuelas del DfES sobre el manejo y despliegue de los PSA/TA en el centro educativo, al recomendar que sus roles abarquen cuatro dimensiones.

Desde esta guía, el PSA/TA cuenta con cuatro pilares generales de actuación los cuales serían:

- Apoyo a los alumnos.
- Apoyo a los maestros.
- Apoyo para el plan de estudios (CfE)
- Apoyo a toda la escuela.

De estos puntos es importante destacar que el apoyo al plan de estudios hoy en día no entra dentro de sus competencias, ya que es el Support For Learning Leader, quienes son denominados como una de las piezas fundamentales en el proceso de inclusión educativa en las aulas. Trabaja en coordinación con los maestros y las familias para encontrar las estrategias más favorecedoras para la inclusión del alumnado en el aula. Mantienen un contacto directo con agentes como los “Guidance” y “EAL Teacher” para mantener una actualización y actuación adecuada hacia el alumnado. Además, se encarga de trabajar, dirigir, apoyar el trabajo y la actuación de los PSA/TA. El apoyo al alumno se realizará bajo la dirección del docente, por lo que la competencia comunicativa entre estos dos sujetos debe de ser constante y transparente para poder potenciar al máximo todas las capacidades, talentos, conocimientos y habilidades que ambas figuras tienen.

Una buena definición de cuál es el principal rol del PSA/TA, la contempla Blatchford et al. (2009) y Tucker (2009) en su trabajo, como la de aquella figura en el aula a la que es asignada, bien el trabajo a nivel individual o con grupos pequeños con los alumnos, brindando de esa forma el apoyo directo a los niños tanto a nivel de cuidado como de enseñanza.

No es de extrañar que esta figura también haya motivado a muchos autores a cuestionar si su presencia en el aula es favorecedora o por el contrario desfavorecedora para el desarrollo tanto cognitivo como social de los alumnos. En los últimos años, ha habido un reconocimiento explícito del valor del rol de PSA/TA (Farrell et al. 2010; Rayner et al. 2005), reforzando el planteamiento de The Good Practice Guide (2000) que corroboraron la destacable aportación que estos profesionales pueden hacer para realzar los estándares en las escuelas de la sociedad actual. Por otro lado, los autores Balshaw & Farrell (2002) centraron su estudio en la eficacia que los PSA/TA tenían en el aula, donde se buscaba analizar el grado de capacitación de estos agentes educativos. La investigación se llevó a cabo entre 1998 y 1999 y los resultados se reflejaron en la Guía de Buenas Prácticas (Good Practice Guide) (DfEE 2000).

Resulta importante resaltar que la presencia de los PSA/TA en los centros educativos, podrían ser tan efectivas como el apoyo de los maestros (Farrell et al. 2010; Butt & Lowe, 2012). Así mismo, se han recogido positivos informes acerca del impacto educativo de esta figura, especialmente National Literacy & Numeracy Strategies (Lee, 2002). De esta manera, no sólo su presencia ha conseguido favorecer la inclusión educativa en la escuela ordinaria, sino que también, desde la dirección de los centros educativos muestran un fuerte reconocimiento hacia este colectivo docente, ya que afirman que su presencia en las aulas favorece la inclusión y la aclimatación del alumnado en el ambiente del centro educativo, debido principalmente por la manera en que interactúan con los alumnos y el rol más informal que tienen en el aula, que fomenta a través de una comunicación más coloquial las relaciones interpersonales con el alumnado, estableciendo de esta manera una relación más fluidas que mejora la adaptación y participación del alumnado.

Otro motivo positivo lo encontramos en Blatchford et al. (2009) donde concluyeron a través de un estudio que los maestros mostraron una alta consideración favorable a la presencia del PSA/TA, debido a que los alumnos mostraron mayores muestras de atención, aumentaron

la efectividad del maestro y mejoraron los resultados del aprendizaje, pero esto no se reflejó en las evaluaciones de fin de año.

En los últimos años ha surgido un pequeño debate, donde se pone entredicho si la presencia del PSA/TA verdaderamente promueve la inclusión educativa de una manera acertada. Algunos autores han definido este apoyo como “débil” (Evans & Lunt, 2002; Webster & Blatchford 2013). Estas opiniones suelen estar suscitadas por la poca claridad informativa acerca de las funciones que esta figura puede o debe ejercer en el centro educativo y la no necesaria formación académica universitaria para ejercer como PSA/TA. Por este motivo no extraña que exista cierta confusión por las pautas actitudinales que esta figura lleva a cabo en el centro escolar, debido a que se verán sujetas a la relación, comunicación y planificación establecida entre los docentes y los PSA/TA.

Sin embargo, es justo mencionar que en los últimos diez años ha habido un aumento en el número de PSA/TA que apoyan a los alumnos en las escuelas, debido principalmente a que su función ha adquirido una mayor amplitud de acción y que tanto las expectativas como el alcance de sus funciones laborales han experimentado un cambio significativo que posiciona a este rol como necesario para ofrecer una respuesta educativa de calidad. No obstante, siguen sintiendo un estatus bajo dentro del aula, con poco poder de decisión que puede generar paulatinamente un deterioro en la motivación y efectividad de su función diaria.

Como hemos apuntado al principio y como bien se recoge desde el DfES (2003), los PSA/TA forman hoy por hoy una pieza fundamental en la escuela a la hora de llevar a cabo el desarrollo de actividades tanto grupales como individuales. Una de las características que mejor definen y que en cierto modo favorecen la comunidad educativa actual, es la flexibilidad actitudinal que esta figura ha ido adquiriendo en estos años, siendo esto una competencia vital, para responder al amplio abanico de necesidades del alumnado. Entre esta gama de intervenciones que podemos destacar de un PSA/TA están las recogidas en la tabla 6.

Tabla 6.*Funciones y tareas del PSA/TA.*

Escribir.
Apoyo de lectura.
Apoyo de actividades deportivas.
Adaptar las actividades a los alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas.
Supervisión del patio de recreo.
Preparación de materiales.
Implementación de programas de habla y lenguaje.
Elaboración de un diario de seguimiento.
Mantener a los alumnos en la tarea. Esta labor es conocida como “Prompters” esta función suele llevarse a cabo especialmente en secundaria en los periodos de examen.
Ayudar a los alumnos con habilidades organizativas.
Transcribir textos de lectura.
Apoyando a los alumnos con las TIC.
Asistente de prácticas. Esta función es bastante frecuente en los centros de educación secundaria donde los PSA/TA ayudan en los ejercicios prácticos.
Ayudar a los alumnos en relación con la movilidad o el aseo.
Ayudar a los alumnos a comportarse positivamente.
Acompañamiento de alumnos identificados en viajes escolares.
Aprendizaje de la lengua del inglés para alumnos con EAL.
Apoyo a alumnos con operaciones matemáticas.

Nota. La tabla recoge las funciones y tareas más sobresalientes del PSA/TA.

Los asistentes de enseñanza más experimentados son conscientes de que sus roles han cambiado en comparación a sus comienzos (Clayton, 1993). La Oficina de Estándares en Educación *the Office for Standards in Education, Children's and Skills* (OfSTED, 2002) informa que los asistentes de enseñanza juegan un papel importante en los programas de intervención y actualización de alfabetización y aritmética. La evidencia de muchos otros estudios de investigación, por ejemplo, Rose (2000) confirma que los asistentes de enseñanza están teniendo un papel esencial en la mejora escolar, ya que potencian las capacidades de los alumnos y enriquecen las experiencias de los niños y fortalecen la enseñanza y el aprendizaje. Balshaw & Farrell (2002) justifican que ‘en las escuelas convencionales, el número de PSA/TA es creciente y su papel cada día es más presente en las aulas, nos permite observar, la importancia y el peso que estos profesionales tienen para potenciar y ofrecer una oferta educativa más inclusiva. Por lo tanto, los PSA/TA tienen la trascendental tarea de trabajar y

actualizar su papel docente para que su potencial y actuación educativa alcance todas las demandas actuales presentes en educación.

Se ha argumentado que a medida que aumenta el número de alumnos que requieren una atención especializada, el papel del PSA/TA ha mostrado un significativo cambio en términos de actuación. De pasar a ser un ayudante en el aula, con apoyo principal al maestro en la organización general del aula, a un rol más específico, donde se centra más en la intervención del proceso de enseñanza y aprendizaje (Groom, 2006: 199).

En contradicción con estos autores, hemos encontrado estudios que afirman haber obtenido resultados no muy satisfactorios, procedentes de la actuación de PSA/TA con alumnos con relación al logro y el uso de habilidades docentes, que fortalezcan el apoyo al docente en el aula (Lee & Mawson, 1998). Otra notoria reflexión viene de la mano de Webster & Blatchford (2013) quienes subrayan que los PSA/TA establecidos para apoyar a los alumnos con necesidades significativas a menudo no definieron adecuadamente su rol con ningún detalle positivo, motivador o significativo y, únicamente describieron su función como "estar allí" para el alumno. Esta perspectiva, desafortunadamente provoca que la figura del PSA/TA muestre poca intención de potenciar tanto sus habilidades como las capacidades del alumnado, ya que adopta una mentalidad pasiva a la espera de que el alumno sea el agente encargado de establecer el primer contacto entre ambos, cuando este muestre síntomas de dificultad frente a la tarea.

Hoy en día podríamos afirmar que, con una formación adecuada sumado a la experiencia adquirida en el aula, el PSA/TA está en una posición privilegiada para hacer intervenciones educativas y adaptar el apoyo de manera eficaz. El estrecho trato que esta figura tiene con el alumnado, le brinda la oportunidad de ir descubriendo, analizando y adaptando las posibles dificultades que los alumnos pueden encontrar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que favorece enormemente y supone para el profesor de aula un aliado perfecto para responder a las necesidades educativas presentes en el centro escolar.

Resulta esencial, que desde la figura del PSA/TA se promueva la interacción diaria con los alumnos, ya que son ellos a través de la comunicación los que van a ser capaces de potenciar la capacidad de actuar de una manera más independiente, reforzando aspectos como pueden ser la confianza en sí mismo y la autoestima. Sin embargo, una preocupación que se ha manifestado últimamente es si la presencia del PSA/TA con alumnos de edades comprendidas entre los 14 a los 16 años agravan la independencia del alumno en procesos de adquisición de conocimientos. Es por ello, que el apoyo siempre debe entenderse con propuestas inclusivas y especializadas.

1.6. Función Educadora del PSA/TA

Uno de los aspectos significativos que ejerce un importante condicionante en la función educadora del PSA/TA es la relación de esta figura con los profesores. Como bien recogemos de la mano de Dunne et al. (2008) los docentes tienen un papel más educativo, mientras que éstos desarrollan en el aula un rol más cercano de apoyo más interpersonal. Por lo tanto, es posible que estos agentes educativos no cuenten con las capacidades y competencias oportunas para adquirir las premisas de un rol parejo a las funciones que los maestros llevan a cabo en el aula.

Farrell et al. (1999) señalaron simplemente al PSA/TA como una figura que puede no estar formado para poder intervenir con la eficacia y eficiencia esperada en estos casos y en otros casos que no cuenten con la experiencia laboral para trabajar con niños con NEE.

Profundizando de forma más específica en el rol y la acción educativa que los PSA/TA deben llevar a cabo en el aula, hay que mencionar que según McVittie (2005) suelen pasar entre el 50-75% del tiempo total con alumnos con NEE y principalmente trabajan de manera individual o pequeños grupos. Por otro lado, esta situación está representada de una manera totalmente distinta para los profesores los cuales realizan normalmente su interacción con los alumnos en un contexto de clase completa (Webster et al. 2011). Diversos autores en el Reino

Unido e internacionalmente, han destacado la particular información donde destacan que los PSA/TA pasan más tiempo con los niños NEE de manera segregada que con los maestros en el aula (Giangreco & Broer, 2005; Rubie-Davies et al. 2010). Esta situación es controvertida, ya que puede albergar tanto pros como contras para el buen funcionamiento del aula. Por un lado, se afianza el binomio comunicativo entre los docentes y el alumnado, consolidando una adecuada comunicación y una confianza que le permita abordar los posibles problemas que puedan aparecer con este tipo de alumnado pueda ser afrontado de una manera más práctica y sutil; a través de la participación de este agente educativo que no solo le apoya en el área cognitivo, sino que también puede llegar a ser una parte importante en asuntos relativos como el estado anímico o social. De esta manera, estamos hablando que debido a la naturaleza del rol que los PSA/TA tienen en el aula, son agentes perfectamente posicionados para brindar apoyo a los alumnos que tienen necesidades emocionales y de comportamiento y experimentan dificultades con su lenguaje, aprendizaje y atención (Radford et al. 2015), por lo que estaríamos hablando de un apoyo socioeducativo en lugar de educativo. Otro dato interesante que pone en valor esta figura en los diferentes niveles educativos, la encontramos en una actitud flexible con capacidad, para ajustarse en los diferentes contextos educativos en que se encuentre, debido que en las escuelas de educación primaria tienden a apoyar a los niños en grupos reducidos mientras que en secundaria la tendencia es apoyar a los alumnos de forma más individualizada como señalan Blatchford et al. (2009).

Cabe destacar otro ejemplo interesante como el artículo de Butt (2016) que está relacionada con esta figura en educación y, que hace referencia a la adopción del modelo TAAF (Modelo de Asistente de Profesor como Facilitador) en las escuelas convencionales, donde los maestros apoyan a los estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje y los PSA/TA apoyan al grupo de clase más grande, The Teacher Assistant As Facilitator (TAAF) model que en castellano podríamos traducirlo como “El Modelo de Asistente de Profesor como

Facilitador". Este modelo TAAF incluye específicamente estrategias para superar las deficiencias observadas en las cuatro escuelas relacionadas con la falta de supervisión y retroalimentación de los maestros y, la falta de tiempo de planificación. Un modelo que puede en cierto modo, despertar ciertas suspicacias por parte de muchos sobre la formación educativa de los PSA/TA, ya que dará esta figura esta labor tan importante y gruesa, supondrá un cambio de mentalidad para muchos, pero los beneficios para todos los estudiantes pueden ser significativos.

A través de la implantación de este modelo, en el Reino Unido se identificaron "cambios marcados y productivos" (Blatchford et al. 2012, 3) donde el PSA/TA se centraba en facilitar una enseñanza a los estudiantes de manera más particular y, el docente se centraba en trabajar el apoyo educativo de modo general en el aula, esta estrategia fue aplaudida por ambos agentes educativos según Blatchford et al. (2012).

Por otro lado, Slee (2006) señaló que la función más eficaz de los PSA/TA fue en aulas inclusivas, donde los PSA/TA trabajaron en asociación con los maestros. La adopción del modelo TAAF permitiría una mejor utilización del apoyo de PSA/TA, ya que favorecía su presencia en el aula ordinaria y, por consiguiente, una mejora en términos de integración educativa y mejores resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, no solo para aquellos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje.

Esta investigación arroja conclusiones muy positivas sobre la presencia del PSA/TA en el aula, entre otros aspectos, sugieren que su presencia mejora la calidad del aprendizaje, al tener un impacto positivo en el desarrollo personal y social de los alumnos.

Otro resultado interesante destaca que su actuación será más efectiva cuando los padres tengan una comprensión más clara del papel de este agente educativo en el aula. Permitiendo de ese modo, que esta figura tenga una imagen más visible y participativa en la relación y comunicación educativa que tienen los padres y profesores.

Otro elemento importante a tener en cuenta como bien apuntan Webster & Blatchford (2013) son los alumnos que reciben apoyo de los PSA/TA que tienen a trabajar con estos profesionales fuera del aula lo que provoca que son estas figuras educativas las que se convierten en la presencia adulta más familiar del alumno durante su día escolar. Como hemos apuntado anteriormente, esta situación también manifiesta aspectos negativos como, por ejemplo, que este tipo de alumnado se verá afectado en términos de interacción con el maestro y sus compañeros.

Asimismo, para no aplicar una inadecuada intervención educativa, los PSA/TA deben de estar bien equipados, informados y orientados sobre las diferentes características del alumnado y de los que se espera con su intervención.

Una realidad donde podemos ver la amplia variedad actitudinal y profesional del PSA/TA, es la destacada por Howes (2003) que señala que las investigaciones que se habían llevado a cabo sobre el papel que juega esta figura habían sido insuficientes o pequeñas, desvirtuando las verdaderas capacidades que este rol puede ofrecer a la comunidad educativa, incluyendo el manejo de alumnos disruptivos en el aula. Circunstancia que fue tomada en cuenta por diversos autores como Rubie-Davies et al. (2010) y Sharples et al. (2015). Esta última, sirvió como punto de partida para futuras investigaciones sobre esta figura educativa.

En los últimos años, se está procurando ofrecer más apoyo y formación a estos profesionales. Es justo admitir que la presencia del PSA/TA es cada vez más necesaria en el aula y por tanto resulta vital que se establezca no un rol determinado con características específicas para que no se produzcan disfunciones entre los profesionales que intervienen sobre un mismo alumno-a/os-as, de forma que les permitan desarrollar las competencias básicas y que les brinde las habilidades apropiadas para apoyar a los niños con diversidad funcional.

Como se puede observar, la intervención en el aula del PSA/TA no debe reducirse a los alumnos con NEE, porque la inclusión de estas personas no se soluciona, simplemente, al

situarlos en un contexto de escolarización ordinaria, para que interactúen e integración con sus iguales, necesita un planteamiento más amplio (Booth & Ainscow, 2011) donde se trabajan las habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. La presencia de estos profesionales con alumnos sin NEE, ayudará positivamente a que estos tengan una actitud más receptiva a realizar trabajos en grupo, ya que la presencia de otro profesional es un aliciente motivador para todo el alumnado que lo ven como otra fuente de conocimiento y de apoyo para abordar las materias que se imparten en la escuela.

Haciendo más hincapié en las labores que estos profesionales realizan, hemos de clarificar que su rol ha sido cuestionado últimamente y su función sigue siendo tema de debate entre los diferentes profesionales de la comunidad educativa. En cierto modo, podría definir su función con cierta ambigüedad ya que su labor puede ser muy valiosa y beneficiosa para los profesores y, existe una adecuada y clara comunicación entre ambos, el PSA/TA puede no ser un apoyo para el profesor en diferentes aspectos y frentes, no solo en la interacción con alumnos con NEE, sino que también con la preparación de actividades, el desarrollo de la clase, la posibilidad de realizar actividades más dinámicas de forma grupal, la posibilidad de aportar nuevos enfoques e ideas basadas en la experiencia personal e individual que el PSA/TA realiza cada día con el alumnado.

Hay una falta de claridad sobre el papel actual de los PSA/TA en los procesos de interacción social entre iguales, donde se han podido encontrar opiniones contradictorias. En algunas investigaciones, los PSA/TA no mostraron habilidades de interacción entre iguales dentro de sus responsabilidades o requisitos de capacitación (Brown & Devecchi, 2013) lo que podemos definir como un hándicap social. Sin embargo, otros estudios informan que algunos PSA/TA han mostrado la habilidad interactiva como parte de su función y esto se ha destacado como un área "en la que los PSA/TA pueden estar particularmente satisfechos de la labor que

están realizando en las instituciones orgullosos" (Chilton, 2012). Los estudios también destacaron la falta de capacitación en esta y otras áreas (Downing et al. 2000).

De los informes de los docentes (Blatchford et al. 2011; 2012) se desprende que la asignación de PSA/TA a alumnos en particular, generalmente son aquellos con problemas y dificultades relacionados con el aprendizaje, el comportamiento o la atención. A éstos hay que prestarles una atención más individual y les servirá para desarrollar una mayor confianza en sí mismos y una mayor motivación, así como unos buenos hábitos de trabajo y desarrollar los hábitos de trabajo sistemático que le lleva a terminar las tareas. Schlapp et al. (2003) identifican los beneficios de los asistentes de clase más en términos de experiencias de aprendizaje prácticas que les ayuda a desarrollar los efectos sobre la motivación, la confianza y la autoestima de los alumnos y, menos en términos de progreso del alumno.

Existe la preocupación de que los PSA/TA pueden desarrollar actitudes dependientes, ya que, en la evaluación, priorizan los resultados de las actividades en lugar de potenciar a los alumnos a que piensen por sí mismo y ayudarles a crear un pensamiento propio, dando protagonismo al proceso (Moyles & Suschitsky, 1997). Giangreco (2010) argumenta en esta patllínea que la dependencia excesiva en el apoyo para el profesional individual lleva a una amplia gama de efectos que perjudican a los alumnos (por ejemplo, en términos de interferencia con la propiedad, la responsabilidad y la separación de los compañeros de clase).

No obstante, centrándonos en el análisis de la práctica educativa, Rubie-Davis et al. (2010) sugieren que las interacciones de los PSA/TA con los alumnos son claramente diferentes a las de los maestros. Con respecto a las consultas que los alumnos realizan en clase, encontraron que los maestros tenían más probabilidades que los PSA/TA de hacer preguntas abiertas y tenían más probabilidades de reformular la pregunta o proporcionar información adicional a los niños para poder apoyarlos con respuestas, esto nos muestra que el papel de los

PSA/TA es complejo y multidimensional y que no goza de un statu-quo acorde a su actuación, implicación e impacto socioeducativo que ejerce el centro escolar.

Esta situación, nos vuelve a guiar a la forzosa necesidad de establecer una formación académica inicial y continua para esta figura para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo y, como bien indica Groom (2006) existen muchas escuelas que no facilitan formatos para el desarrollo de estos procesos. Sin duda, este aspecto podría definirse como el principal hándicap para que esta figura pueda crecer laboralmente. Una cuestión, por otro lado, conectada con la denuncia de la falta de formación de los maestros en el trabajo colaborativo con los PSA/TA. Muchos proyectos de investigación terminan con la conclusión de que se debe reforzar la formación permanente del profesorado en relación con otros profesionales, incluyendo al PSA/TA en sus aulas (Wilson & Bedford, 2008; Blatchford et al. 2009; Farrell et al. 2010) para de este modo establecer una respuesta educativa más beneficiosa para los alumnos. Como bien recoge el informe del gobierno británico OfSTED (2007) declaró que la propuesta de reforma se vería socavada a menos que los maestros tengan las competencias y la adaptabilidad necesarias para dirigir eficazmente el trabajo de los PSA/TA, pero para Rubie-Davies et al. (2010) comentaron que todavía 3/4 de los maestros en su estudio no tenían esta formación. Esta situación, es claramente un condicionante significativo en la aclimatación laboral de esta figura, que de verse abordada supondría un apoyo muy beneficioso para la inclusión y bienestar del PSA/TA en el centro escolar.

1.7. Momentos Clave, en Formato Histórico

Una vez destacadas las principales características del rol del PSA/TA hemos creído conveniente destacar los principales hitos que han acontecido en torno a esta figura en modo cronológico.

Cuando hablamos del PSA/TA, nos referimos al apoyo educativo y, si hablamos de este tema, hemos de empezar nombrando el Informe Bullock (1975) que jugó un papel importante recomendando más apoyo 'en clase' para niños con necesidades especiales. Además, este informe fue respaldado por el Informe Warnock (Department of Education and Science [DES], 1978) que subrayó la importancia de la presencia de personal de apoyo que lleva a cabo programas educativos bajo la dirección del profesor, además de brindar atención a los alumnos con NEE en el aula principal.

Más adelante, a principios de los años ochenta nace la Ley de Educación (1981) sugiriendo una mayor integración y provisión para responder las necesidades especiales educativas, lo que provocó un aumento en el personal de apoyo dentro de las escuelas convencionales.

A propósito de esta ley, Clayton (1993) elaboró un estudio interesante, donde las autoridades locales de educación (LEA) establecieron unas modificaciones significativas de la actuación del PSA/TA en el aula. En estos estudios se destaca la aportación de Duthie (1970) quien descubrió que el PSA/TA pasaba gran parte de su tiempo realizando actividades de índole no educativa como, por ejemplo, limpiar el aula o preparar los materiales. Por otro lado, en un estudio posterior, Kennedy & Duthie (1975) concluyeron que los PSA/TA podían ser empleados eficazmente en todos los niveles en las escuelas primarias, por ejemplo, apoyando en unos casos o reforzando en otros y adaptando el currículum en aquellos que precisen adaptaciones significativas y por último ayudándolos cuando tenían dificultades para usar los materiales.

Entrando en los años 90, nos encontramos con una nueva Ley de Educación (1993) y con el Código de Prácticas (Code of Practice), que jugaron un papel decisivo sobre la identificación y evaluación de alumnos con NEE, introduciendo cambios significativos en el número, el estado y el trabajo del asistente de clase (Birkett, 2001: p.7). Esto llevó a que en

1996 la encuesta de HMCI publicada por aquel entonces mostró una "mejora en el rendimiento de los alumnos con NEE en las escuelas principales" (HMCI, 1996) y reseñó importantes características de las buenas prácticas que incluían planificación, comunicación y claridad de roles. Durante el proceso de consulta sobre el Acuerdo Nacional, se identificaron las áreas de la descripción del trabajo "Personal de apoyo - Regulaciones y orientación" (DfES, 2003) que necesitaban atención.

The Wiltshire Study fue otro significativo estudio que como bien destaca Clayton (1991) involucró a 72 directores, 81 maestros de clase y 100 asistentes de aula que trabajaban con niños con necesidades educativas especiales en 72 escuelas primarias principales. En términos de actuación, los PSA/TA supervisaron y asistieron a pequeños grupos de niños que participan en actividades educativas establecidas por el maestro, ayudaron a las personas a realizar tales actividades y alentaron a los niños ofreciendo atención e interés apropiados.

Además, otra importante actuación y colaboración que este estudio recoge sobre los PSA/TA es la intervención y atención al alumnado con dificultades emocionales y de comportamiento, ya que como recogen en el estudio los PSA/TA fueron importantes figuras que ayudaron al profesor de aula con la gestión general de niños con problemas de comportamiento, mejorando y asegurando la concentración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A comienzos de los 90, destacamos un interesante documento que se encuentra relacionado con el tema, el denominado Informe Elton (DES, 1989) que confirmó la importancia de la presencia y actuación de los PSA/TA con el alumnado que presentaba dificultades de comportamiento. Esto, además, potenció el cambio de la perspectiva de los profesores frente a esta figura, debido a que comenzó a surgir una consideración por parte de los docentes hacia su mayor y más amplia participación y colaboración en el aula. Esta nueva apreciación de este rol favoreció la conceptualización y la mejora sustancial de la acción

educativa del PSA/TA, la cual se había visto supeditada con anterioridad a una labor de limpieza y supervisión.

Un trabajo interesante viene de la mano de la obra Rees (1995) quien tomó nota de las diferentes perspectivas que los docentes tienen acerca del trabajo con los PSA/TA. El estudio ofreció resultados positivos procedentes de los maestros, los cuales consideraban a los PSA/TA como piezas significativas para los alumnos en los trabajos individualizados y en el apoyo a los docentes, también, resaltaron que contaban con una confianza plena en la descarga de tareas.

Por otro lado, la poca información o reconocimiento de esa figura docente en aquel tiempo mostró una serie de aspectos negativos, donde los maestros concebían al PSA/TA como una figura sin autonomía, en consecuencia, las actividades deberían de ser elegidas y diseñadas por los docentes y no por los PSA/TA; por lo que, no se reconocían las capacidades y habilidades de los PSA/TA como figura profesional. Esta perspectiva se vio reflejada por parte de los docentes en el informe “report 'Jills of all trades” de Moyles y Suschitzky (1997) en el que los docentes adjuntos al *The Association of Teachers and Lecturers (ATL)* especificaba la necesidad de contar con PSA/TA para centrarse y trabajar en ciertas tareas que los docentes cualificados no debían de atender debido a su estatus.

En ese mismo informe se recogen los principales hitos donde la figura del PSA/TA ha ido cobrando importancia; el primero y más representativo es sin duda el referente al informe Plowden (1967) el cual se caracteriza por realizar un estudio acerca de las principales debilidades presentes en el sistema educativo inglés, ofreciendo soluciones y oportunidades a fomentar y potenciar las relaciones entre la familia y la escuela.

Tanto en la educación infantil como en la escuela rural se han adoptado medidas de discriminación positiva, es decir, potenciar los recursos educativos en aquellas zonas diezmadas por tener un nivel socioeconómico bajo que no favorece la mejora de la escolarización debido a que en esa zona las expectativas escolares eran muy bajas; por lo que desde este informe se

apuesta por una educación de calidad que compense las desigualdades provocadas por un entorno social poco favorecido.

Entre otras políticas, este informe propone el reclutamiento de un profesorado de calidad y con una estabilidad de formación que le permita mantener una continuidad en las intervenciones, además estar bien remunerado social y económicamente de forma que estimule la implicación activa en las dinámicas organizativas de las instituciones y, de ese modo, forme parte de las Escuelas de Formación del Profesorado (Gurrea Casamayor, 1990). En la misma línea podemos encontrar que el informe es la descripción que el autor Plowden (1967), realiza respecto a los diferentes tipos de ayuda/apoyos existentes en el centro educativo; analizando de ese modo la importancia y el valor que dichas figuras pueden aportar al día a día en el centro educativo.

Igualmente, se refleja el informe de la Unión Nacional de Maestros *National Union of Teacher (NUT)* de 1962 y, el documento Educational Affairs Committee de 1966 de la Asociación de Comités de Educación, donde se recogen datos interesantes como que solo el 22% de las escuelas tenían PSA/TA para "*aliviar a los maestros en el cuidado de las necesidades de los niños pequeños*" (p. 318). El problema tal vez reside en que hoy en día todavía podemos encontrar docentes que manifiestan una actitud poco integradora de otros profesionales, para desarrollar trabajos de forma más colaborativa y no tan fragmentada, como hemos observado en los últimos tiempos por parte del profesor responsable al docente que acompaña en el aula.

Por algunos profesionales y sectores de la educación al profesional PSA/TA se le sigue viendo como alguien externo y puntual al aula que no necesita de una integración y un conocimiento completo del aula, para poder desempeñar su función adecuadamente en ella.

Esta situación la podemos considerar como actividad insuficiente por algunos sectores y en algún momento, si bien nos apoyamos en Cajkler et al. (2007) quienes identifican esta

figura como un activo favorecedor para la acción educativa que desempeña el profesor en el aula “los maestros acogen con beneplácito el apoyo y la flexibilidad que la presencia de un adulto adicional les brindó, para lograr prácticas inclusivas” debido en gran parte a la experiencia y predisposición que este colectivo educativo transmite en el aula (Cozens, 2014).

Otra buena razón y no menos importante que justifica la importancia de los PSA/TA en el aula la encontramos en las palabras de Aylen (2007) quien resalta la importancia de tener más figuras docentes en el aula para ayudar al alumnado. Asimismo, destaca que en el informe Plowden (1967) no solo describe en cierto modo al PSA/TA como una figura auxiliar que apoya al docente en labores complementarias, sino que es esencial para guiar y orientar a los alumnos en el trabajo, no sólo cognitivamente, sino también anímicamente. De esta manera, los PSA/TA se asociaron estrechamente con el aumento de los estándares y el apoyo a los alumnos dentro de las horas de alfabetización y aritmética que se volvieron estatutarias para las escuelas como parte de Estrategias Nacionales de Alfabetización y Aritmética (DfEE 1998). De ahí, que fue durante el periodo comprendido entre finales del 1990 y principios del 2000 donde en Inglaterra mostró una preocupación destacada relacionada con el reclutamiento de profesores asistentes para trabajar con alumnos en las áreas de alfabetización y numeración (Hancock and Eyres, 2004).

Continuando con esta cronología acerca de la figura del PSA/TA, hemos de destacar que en 2003 los docentes mostraron su disconformidad por el amplio volumen de trabajo al que se estaban acostumbrado a recibir en los últimos años. Por ello y, con el apoyo de los sindicatos, los maestros demandaron una reducción en las demandas laborales, este acuerdo es conocido como Workload Agreement (DfES, 2003). Esta reforma, además, ofreció apoyo a los docentes traducido en mayor presencia de los PSA/TA en las aulas.

Baskind & Thompson (1995) mostraron ciertas dudas respecto al rol que los PSA/TA desempeñaban en las aulas, debido a que fueron conscientes que su presencia, era cada vez más

predominante para responder las necesidades educativas del alumnado. El problema residía en el poco conocimiento que muchos docentes tienen sobre las capacidades y aptitudes de los PSA/TA frente al gran abanico de necesidades educativas especiales que iban apareciendo paulatinamente en los centros educativos, unido a la escasa formación de los PSA/TA, así ponían de ese en duda la efectividad de su intervención.

La recomendación principal de Baskind & Thompson (1995) fue que los maestros y asistentes deben ser entrenados juntos, "trabajando en el arnés" (p. 13). Establecieron un programa piloto de capacitación para los asistentes trabajarán en cinco escuelas secundarias, no obstante, no se informó nada sobre los efectos de la capacitación en los niños que originalmente habían evaluado. Esto fue denunciado por Hutchings (1997) que lo achacó a la falta de oportunidades para trabajar en equipo.

A mediados de los años 90, pudimos observar la aparición de informes que aplaudían la presencia del PSA/TA en el aula. Un claro ejemplo de ello es el informe Primary Matters (Ofsted, 1994), el HMI (Majesty Inspectors of School) órgano encargado de la inspección educativa en los centros de primaria y secundaria el cual destacaba "el uso efectivo de otros adultos en el aula" como uno de los factores asociados con el alto rendimiento (p. 14). Además, otro informe destacable donde se hace principal alusión al tamaño del aula destaca (Ofsted, 1996a) que: "Un factor en el debate sobre estrategias de enseñanza efectivas es la contribución de los asistentes de clase en las escuelas primarias" (p. 41) y "La contribución del apoyo de los adultos fue casi universalmente positivo "(p. 42).

Al mismo tiempo, el informe Ofsted (1996) quiso profundizar sobre la participación clave que los PSA/TA tenían en la lectura en P2 (segundo de primaria), que comprendía 45 escuelas en los alrededores de la capital inglesa. En dicha investigación, se resaltó las cualidades que los PSA/TA muestran en las actividades de lectura de forma individual y la supervisión de las actividades grupales elaboradas y dirigidas por el profesor.

Lorenz (1998) enfatizó el papel de la escuela y del maestro en el apoyo de la asistencia técnica. Señaló que no solo los maestros recién calificados necesitan formación para trabajar, sino que "es vital que se establezca un programa similar de capacitación para todo el personal, si las escuelas van a ser progresivamente más inclusivas" (p. 93).

Es conveniente recalcar que los PSA/TA y los profesores trabajen en una misma dirección y que planifiquen de manera conjunta las actividades y medidas pertinentes que quieren llevar a cabo con los alumnos. Es importante hoy en día que los PSA/TA trabajen en ciertos momentos con diferentes grupos de la clase, si es posible en grupos colaborativos. Esto va a permitir, que los PSA/TA no solo trabajen los aspectos didácticos y cognitivos, sino que potencien de una forma indirecta las relaciones sociales dentro del aula. Por otro lado, si es cierto que la información acerca sobre el impacto que tienen los PSA/TA en los alumnos a la hora de la elaboración del material didáctico es en algunos casos limitado, lo que nos hace preguntarnos sobre cuál es la repercusión que tendrá dicha actuación debido al crecimiento presencial de alumnos con NEE en las aulas.

Centrándonos en este aspecto, sobre el trabajo colaborativo, podemos estar hablando de una labor ardua de conseguir en las aulas, no sólo por las barreras comunicativas entre estos dos agentes, sino también por la disparidad de culturas, pensamientos y personalidades, que representa y describen los aspectos y características más predominantes en las aulas del siglo XXI. Un hándicap que hemos de tener en cuenta es la heterogeneidad del alumnado particularmente que juega un papel condicionante en la interacción entre los diferentes estudiantes, debida a la existencia de distintas capacidades individuales sumadas a la presencia de alumnos EAL que provoca la aparición de una barrera del lenguaje no solo con los docentes sino también con sus propios compañeros. De este modo, la figura del PSA/TA debe de una manera más informal, potenciar las relaciones sociales que favorezcan el bienestar e inclusión sociocultural del alumnado. Y por otro lado colocarle como una pieza clave en estos procesos

de relaciones interpersonales con los diferentes agentes pertenecientes a la comunidad educativa.

Este factor sociocultural presente en la vida escolar nos permite conocer claramente la evolución actitudinal que esta figura ha adquirido en los procesos sociales, siendo las habilidades sociales y comunicativas como una cualidad indispensable en el PSA/TA, que favorezca las relaciones interculturales entre los alumnos a través de un aprendizaje cada vez más cooperativo.

Swann & Loxley (1997), por su parte, se centran más en el asunto de la exclusión juvenil y el manejo del comportamiento, debido a que estos autores posicionan a los PSA/TA como una pieza esencial para el ambiente escolar, ya que su presencia en las aulas favorece de manera sustancial los procesos de inclusión, apoyando y trabajando de una manera más cercana con aquel elenco de alumnos que se encuentran en procesos de marginación social o cultural, para de ese modo, no sólo trabajar los aspectos referentes a las asignaturas troncales como la lengua y las matemáticas que sería la única función del PSA/TA, sino que también se trabajaría el aspecto anímico y emocional para mejorar la conducta de aquellos que tienen problemas de adaptación al centro escolar.

Una buena definición sobre la figura del PSA/TA la encontramos en la definición de Plowden (1967) que destaca " la efectividad y el estado de los maestros eventualmente mejorarán al tener asistentes que puedan colaborar como mejor juzguen, contra los asistentes auxiliares que asumen responsabilidades que deberían pertenecer a los maestros. El planteamiento es que estos asistentes son designados con el propósito específico de ayudar a los maestros, que sus deberes están a la discreción de los directores y se llevan a cabo bajo la supervisión del director o maestro de clase."(p. 329).

Clifford & Miles (1993) analizaron entre otras cosas la actuación de los PSA/TA en el aula y más concretamente con los procesadores de texto, los cuales podrían mejorar la

adquisición de la alfabetización en los niños. En dicho experimento, que duró veinticuatro semanas, no sólo se analizaron aspectos ortográficos, sino también los referentes al estado anímico como la autoestima y la concentración. Los resultados demostraron que el alumno adquiere mayor progreso cuando contaba con el apoyo del PSA/TA en tareas de aprendizaje. Por lo que desde este experimento se podía confirmar que los PSA/TA sí mostraban capacidades y aptitudes suficientes para poder responder y potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos en el aula en el campo de la alfabetización.

Y lo cierto es que, la preparación de materiales y planificación de las clases es una labor que siempre ha correspondido al profesor de aula, pero en los últimos años se han manifestado varias situaciones donde los docentes declaran tener más situaciones de estrés que antaño; esta situación, en cierto modo, viene precedida por los cambios sociales que la juventud ha ido experimentando en los últimos años. La indisciplina del alumnado, los focos de rebeldía frente a las normas, las redes sociales, la perspectiva social hacia el docente, la diversidad del alumnado.

Esta situación se podría ver paliada gradualmente con el apoyo del PSA/TA, su influencia social y presencia en el aula, supondría una alternativa de calidad para reducir el estrés docente, al convertirse en un apoyo imprescindible para la consecución de objetivos académicos y manejo del aula. No obstante, esta situación hace prever la necesidad de indagar en este escenario y conocer cuáles serían los grados de eficiencia de los PSA/TA en este campo dependiendo de la etapa educativa.

Los PSA/TA, han adquirido un papel mucho más próximo e interactivo con los iguales y con los propios alumnos. Por su interacción 1:1 con el alumnado, colocándose de este modo como un agente clave y favorecedor para los procesos de resolución de conflictos, que ofrece a los maestros herramientas humanas y activas que necesitan para formar a los estudiantes en

pensadores más efectivos; para entrenarlos en "movimientos de pensamiento" que se pueden aplicar ampliamente en diferentes tareas y tipos de aprendizaje.

Se pueden clasificar los datos, de manera cronológica, de la presencia del PSA/TA y las funciones que realiza. Esta tabla 7, nos ofrece la posibilidad de adquirir un dibujo más amplio sobre cuáles han sido los hitos más destacados del PSA/TA desde su pronta aparición a mediados del siglo XX hasta nuestros días. Una vez observada y analizada la tabla, destaca la publicación del informe Warnock en 1978, el cual marcó un antes y un después en la perspectiva sobre los PSA/TA ya que mostraron la importancia y la necesidad de la presencia de este colectivo, ver la evolución en la tabla 7, el cual permite obtener una nueva visión de las necesidades educativas especiales. Esto, además, estimuló la proliferación de planes inclusivos e integradores en las aulas.

Tabla 7.*Clasificación cronológica.*

Cuándo	Quién	Qué
1966	Unión Nacional de Maestros (NUT).Asociación de Comités de Educación	Datos que señalan que solo el 22% de las escuelas tenían PSA/TA para "aliviar a los maestros en el cuidado de las necesidades de los niños pequeños"
1967	Informe Plowden	Estudio acerca de las principales debilidades presentes en el sistema educativo inglés, ofreciendo soluciones y oportunidades
1967	Plowden	La efectividad y el estado de los maestros eventualmente mejorarán al tener asistentes que puedan colaborar como mejor juzguen, contra los asistentes auxiliares que asumen responsabilidades que deberían pertenecer a los maestros.
1975	Kennedy y Duthie	Enfatizaron la necesidad de esquemas formales de capacitación, sugiriendo una combinación de establecimientos de capacitación docente y escuelas.
1981	Ley de Educación de 1981	Ley de Educación de 1981 Esta Ley surgió a partir del Informe Warnock la cual implantó el requisito de que las Autoridades Educación Local (LEA) identifiquen y evalúen a los alumnos que pueden requerir un apoyo específico.

1993	Clifford y Miles	Analizaron entre otras cosas la actuación de los PSA/TA en el aula y, más concretamente, con los procesadores de texto. Los resultados demostraron que el alumno adquiere mayor progreso cuando contaba con el apoyo del PSA/TA en tareas de aprendizaje.
1994	Informe Primary Matters, Ofsted	"el uso efectivo de otros adultos en el aula" como uno de los factores asociados con el alto rendimiento.
1994	Amanda Cook-Jones	La introducción del Código de Prácticas [1994] con sus cinco etapas de intervención para el alumno con necesidades especiales, favoreció la contratación de TAs para trabajar de forma más personalizada con aquel alumnado que lo requería.
1995	Baskind y Thompson	Mostraron ciertas dudas respecto al rol que los PSA/TA llevaban a cabo en las aulas Maestros y asistentes deben ser entrenados juntos - "trabajando en el arnés"
1995	Rees	Diferentes perspectivas que los docentes tienen acerca del trabajo con los PSA/TA.
1996	Ofsted	Un factor en el debate sobre estrategias de enseñanza efectivas es la contribución de los asistentes de clase en las escuelas primarias. Resaltó las cualidades que los PSA/TA muestran en las actividades de lectura de forma individual y la supervisión de las actividades grupales elaboradas y dirigidas por el profesor.
1997	(Green Paper Excellence)	1997, el Nuevo Gobierno Laboral que estaba en el poder en ese momento publicó (Green Paper Excellence) con el objetivo de responder y ofrecer una respuesta de calidad a todas las necesidades educativas especiales presentes en el centro educativo (DfEE, 1997). En dicho documento podemos resaltar como principales ideas el énfasis de promover una educación inclusiva en las aulas de primaria y secundaria o más importante si cabe para este trabajo la importancia de la contribución de los LSA (learning support assistant) como eje central de la práctica exitosa con los alumnos con NEE (página 60).
1997	Informe report 'Jills of all trades' (Moyles and Suschitzky)	No se reconocía las capacidades y habilidades de los PSA/TA como figura profesional

1997	Swann y Loxley		Los PSA/TA pueden ser una pieza esencial para el ambiente escolar, ya que su presencia en las aulas favorece la inclusión.
1998	Lorenz.		"Es vital que se establezca un programa similar de capacitación para todo el personal, si las escuelas van a ser progresivamente más inclusivas"
1998	NUT		Algunos países europeos y en países como Estados Unidos, Canadá y Australia, mostraron a través de una encuesta dirigida por la Unión Nacional de Maestros (NUT, 1998) interés en la presencia de personal de apoyo en las aulas.
1999	Kathy Hall y Wendy Nuttall		Kathy Hall y Wendy Nuttall (1999) afirmaron a través de su encuesta que los profesores asistentes de inglés presentes en las clases de infantil eran considerados por el 75% de los profesores como figuras educativas por igual e incluso como elementos más importantes que el tamaño del aula.
2002	Balshaw y Farrell		Su estudio se centró en el análisis de la eficaz con los asistentes de enseñanza, donde se buscaba analizar el grado de capacitación de estos agentes educativos en el aula. La investigación se llevó a cabo entre 1998 y 1999 y los resultados se reflejaron en la Guía de Buenas Prácticas (Good Practice Guide) (DfEE 2000a).
2003	Howes		Señaló que las investigaciones que se habían llevado a cabo sobre el PSA/TA, habían sido insuficientes o pequeñas, desvirtuando las verdaderas capacidades que este rol puede ofrecer a la comunidad educativa, incluyendo el manejo de alumnos disruptivos en el aula.
2003	DfES		Esta medida supuso un apoyo por parte del gobierno al profesorado debido al alto grado de trabajo que manejaban (DfES, 2003c).
2003	Daniel Muijs Reynolds	David	Como bien destacan la presencia del TA favorece la ratio de profesionales de la educación y de ese modo el grupo de estudiantes que muestran necesidades educativas especiales en el aula, se verán beneficiados por su presencia e intervención en clase.
2003	Will Swann y Hancock	Roger	Will Swann y Roger Hancock destacan el considerable cambio acontecido en las escuelas de primaria a través de la introducción de nuevos roles como el Mentor de aprendizaje, HLTA o el apoyo asistente a los padres (2003, p. 2).

2004	Hancock y Eyres, 2004	Durante el periodo comprendido entre finales del 1990 y principios del 2000 en Inglaterra existió una preocupación destacada relacionada con el reclutamiento de profesores asistentes para trabajar con alumnos en las áreas de alfabetización y numeración. (Hancock and Eyres, 2004).
2005	(Giangreco & Broer, 2005; Webster et al. 2010)	Diversos autores en el Reino Unido e internacionalmente, han destacado la particular información donde destacan que los PSA/TA pasan más tiempo con los niños SEND de manera segregada que con los maestros en el aula.
2006	Slee	Destacó la función de los PSA/TA en aulas inclusivas, donde los PSA/TA trabajaron en asociación con los maestros. La adopción del modelo TAAF permitiría una mejor utilización del PSA/TA, que favorecería su presencia en el aula ordinaria y mejoraba en términos de integración educativa y aprendizaje.
2006-2007	(Cajkler et al. 2006; Cajkler et al. 2007a)	El papel de los TA es multifacético, destacando entre sus principales cualidades la inclusión y el apoyo docente como las acciones que mejor describen la actuación de esta figura educativa.
2008	The guardian (Anthea Lipsett)	La introducción de TA en las aulas está mejorando el rendimiento y el bienestar de los alumnos, según el organismo de control de las escuelas, Ofsted.
2009	Blatchford et al.	Fue uno de los autores del proyecto (DISS) (Blatchford et al. 2009b). El proyecto DISS fue un proyecto de investigación a gran escala que exploraba las características, las condiciones laborales, la satisfacción laboral y el impacto de la LSA en las escuelas.
2009	Blatchford et al.	Las interacciones de los PSA/TA con los alumnos con NEE tiene un resultado efectivo, ya que, al ser una relación tan cercana, han potenciado un aumento y mejora en la atención individual y la participación de los estudiantes (Blatchford et al. 2009).
2009	Tucker	Learning Support Assistant (LSA) o ayudantes de apoyo al aprendizaje son aquellos quienes realizan el apoyo significativo al maestro principal en el aula. El número de LSA en las escuelas de todo el Reino Unido ha aumentado dramáticamente en las últimas etapas de la ideología de inclusión. El número aumentó de 61.300 en 1997 a 148.500 en 2005 (Tucker, 2009).

2009	Blatchford et al.	Una de las diferencias de actuación de los TA, la podemos encontrar dependiendo de en qué nivel educativo se encuentren, ya que en las escuelas primarias tendían a apoyar a los niños en grupos pequeños, mientras que los TA en las escuelas secundarias tenían más probabilidades de apoyar a los alumnos de forma individual.
2010	BBC News	Las escuelas podrían estar infringiendo la ley al pedirle a los TA que cubrieran a los maestros ausentes en el aula. Esta situación se produce debido al alto coste que suponía la contratación provisional de profesores sustitutos (supply teacher).
2011	Glazzard	Apuntó que en algunos casos la decisión de trabajar con los alumnos en un aula diferente a la clase ordinaria puede reducir la autoestima e incluso crear un estado de dependencia del PSA/TA.
2013	Adams y Burn-Murdoch	La encuesta anual elaborada por el Departamento de Educación sobre el personal docente destacó, un crecimiento significativo en cuanto a la presencia de los TA en las aulas de primaria y secundaria, creciendo de este modo un 6%.
2015	Sharples et al.	Investigaciones previas y orientadas por la Fundación Education Endowment (EEF) han destacado las vías de cómo mejorar la efectividad del TA en el aula. (Sharples et al. 2015). Encontraron, por ejemplo, que los TA que tienen suficiente formación pueden ser un buen suplemento para los maestros que favorezca el compromiso y el logro del alumnado.
2017	McDermott	Elaboró un estudio donde se investigó sobre la interacción de los profesores y los PSA/TA en el aula denominado “Exploration of a complex relationship: Teachers and Teaching Assistants working together in primary schools” donde se lleva a cabo una serie de entrevistas que permite conocer y ser más conscientes de los aspectos que favorecen la mejora de la interacción social y profesional de estos dos agentes.
2018	DfE, 2018	En noviembre de 2017, se realizó un recuento de asistentes de enseñanza (TA) en Inglaterra, el número fue de 381,500 TA, lo que a la postre significa un 28% de la plantilla educativa en los centros escolares a tiempo completo (DfE, 2018).

2019	Morgan BBC News	El género masculino estereotipa esta profesión como un “trabajo de mujeres”. Además, según un nuevo informe, las mujeres tienen 28 veces más probabilidades de ser empleadas como ayudantes de enseñanza en el sector primario que los hombres. Hughes es el único hombre de los 17 asistentes de enseñanza de nivel superior o asistentes de enseñanza que trabajan en la escuela primaria. Según un informe del Centro de Gobernanza de Gales, la proporción de maestros y auxiliares docentes calificados disminuyó del 25% en 2005-06 al 18.8% en 2017-18.
2019	Philip	Una encuesta llevada a cabo por la Unión Nacional de Educación afirmó que más del 80% de los TA participantes dijeron que estarían dispuestos a realizar huelga para provocar presión y mejorar la situación actual de los TA, los cuales son los principales damnificados de los recortes que se están produciendo en educación.
2019	Azam	GMB, el sindicato de TA respondió un informe de Sutton Trust donde mostraba que dos tercios de las escuelas primarias están eliminando a los asistentes de enseñanza.

Nota, Evolución cronológica de los estudios realizados sobre la figura del PSA.

Otra evidencia que destacar es la importancia y el valor práctico que ha tenido en la comunidad educativa, lo encontramos en la implantación del education act 1981, centrado principalmente establecer una restructuración inclusiva en la terminología del alumnado con NEE, que potenció, además, la identificación de casos educativos donde se requería el apoyo extra docente en clase para ofrecer una adecuada respuesta educativa. Por otro lado, en la época de los 90, podemos observar un periodo donde la opinión y el análisis de autores acerca de la actuación del PSA/TA en el aula son la principal característica, debido mayoritariamente a la creciente presencia de esta figura.

Continuando el análisis de la tabla 7, podemos encontrar que, entrando en el siglo XXI, el papel del PSA/TA profundizó en sus tareas y roles, ofreciendo detalles más profundos y específicos de su figura, la cual iba adquiriendo paulatinamente más protagonismo y reconocimiento en el contexto educativo. Y, por último, nos centramos en los últimos 10 años, donde la figura ha ido sufriendo diferentes cambios debido a diferentes reformas que han puesto en una posición muy delicada la presencia de esta figura, aun sabiendo que su labor era altamente importante. Además, se puede observar la alta valoración que esta figura ha ido adquiriendo en los últimos años y su actitud positiva frente al resto de los miembros presentes en el ámbito educativo. Es importante destacar que esta tabla favorece el conocimiento de la evolución cronológica de la figura del PSA/TA en estos últimos años.

Para terminar, destacamos el cambio actitudinal por parte de los docentes, así como, la nueva perspectiva que los docentes tienen acerca de la presencia de los PSA/TA, puesto que tener dos figuras docentes dentro del aula supone contar con dos profesionales que deben apoyarse recíprocamente a través de las valoraciones, observaciones y argumentos. Es importante señalar que tanto las experiencias como los conocimientos que cada uno posee, deben de fundamentarse y apoyarse en teorías sostenibles del aprendizaje significativo.

1.8. Perspectiva Actual de la Figura del PSA/TA

La vida laboral del PSA/TA ha cambiado, respecto al papel que desarrollan estos profesionales, la razón es que a las competencias que han desarrollado durante más de quince años, hay que añadir el apoyo del aprendizaje específico relacionado con los problemas derivados del comportamiento, al desarrollo social y emocional. Otra dimensión importante que aplican estos profesionales está relacionada con el compromiso de los padres en la escuela. De esta manera, llevan a cabo 'un sinnúmero de funciones' (Muijs and Reynolds, 2003), con amplios roles y niveles de responsabilidad (Hammersley-Fletcher & Strain, 2008) que requieren adaptabilidad.

El apoyo en los procesos de inclusión educativa en el desarrollo curricular actual es una competencia desarrollada por los PSA/TA según distintos estudios (Blatchford et al. 2009; Teeman et al. 2009) y para apoyar las estrategias curriculares (Tucker, 2009). En la actualidad, esta situación hace que se piense en la regulación de la situación laboral de estos profesionales en las aulas, porque su cualificación no responde a las necesidades de la diversidad de tareas y funciones que realizan. La educación inclusiva requiere profesionales formados con un perfil muy especializado.

En el documento Workload Agreement (Acuerdo de Carga de Trabajo) (2003), se expone la carga docente de los maestros en el caso en el que comparten el trabajo de aula con personal de apoyo. Se señalan los beneficios que supone esta situación, a través de la repercusión que tiene en los alumnos, los padres y los maestros. Existe cierta conciencia de la "performatividad" (Ball, 2009), de la intervención del PSA/TA para toda la clase donde sugieren a esta figura como la responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños junto con el docente de aula. Igualmente, Muijs & Reynolds (2003) indican que la presencia del TA favorece la ratio de profesionales de la educación y de ese modo el grupo de

estudiantes que muestran necesidades educativas especiales en el aula, se verán beneficiados por su presencia e intervención en clase.

Los propios PSA/TA, como los maestros y alumnos admiten y reconocen que la actividad desarrollada por los primeros es diversa porque atiende a distintas facetas del desarrollo curricular. Existen referencias a nivel nacional de que realizan trabajo que supone que, es en muchos aspectos, el del maestro (Butt & Lance, 2009; Hammersley-Fletcher & Strain, 2008; Blatchford et al. 2009). Aunque también existe la creencia de que "se ha negado que los PSA/TA son en realidad educadores a nivel general " (Rubie-Davies et al. 2010: 446).

Ellos mismos creen que están realizando el apoyo educativo en lugar de los maestros, porque los niños, cuando buscan una alternativa, se acercan a ellos antes que a un maestro. En otras palabras, los valoran y los definen como una figura cercana y de confianza por tener una identidad diferente a un maestro, considerando el papel de esta figura como un "confidente" que puede ejercer un apoyo significativo en los campos emocionales y sociales.

Por otra parte, pueden actuar de mediadores en la comunidad escolar, de forma especial entre padres y maestros por su situación privilegiada de comunicación con ambos colectivos, también están especialmente posicionados para facilitar la comunicación entre maestros y alumnos.

Sin embargo, los PSA/TA consideran que los maestros están en una situación de nivel superior, que está asociado a poder dar calificaciones en la enseñanza. En concreto, junto con la cualificación, unen la calificación y el poder que otorga en la comunidad educativa, sobre todo ante los padres y los alumnos, con el estatus superior de los profesores. Esto refleja según Lowe & Pugh (2008) que maestros y profesores tienen un poder que ejercen en el centro educativo, que se debe a la diferencia que establece la cualificación docente, porque implica conocimientos especializados, donde esta información/formación, es percibida por los PSA/TA de cierta manera como una cota de poder, que tienen y ejercen.

En el caso del sistema educativo inglés, los PSA/TA trabajan en los equipos de dificultades de comportamiento y en los Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) (Groom, 2006). Realizan labores esenciales para facilitar los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad múltiple (Takala, 2007), para el trabajo de competencias que desarrollan comportamientos de apego en los jóvenes (De Schipper & Schuengel, 2010), como facilitadores de la inclusión y reinserción de niños con necesidades debidas a dificultades de comportamiento en la escuela (Groom, 2006); y para apoyar el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas en formación (Grahamslaw, 2010).

Programas como el Early Bird Plus (EB+) y Cygnets que son específicos para padres de alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA), proponen la participación del PSA/TA dentro de las sesiones semanales de forma activa. Minondo et al. (2001) establecen cinco competencias principales del PSA/TA en el apoyo a la educación inclusiva, a saber: procesos de enseñanza aprendizaje; apoyo escolar; mediador; apoyo grupal y uno a uno. A pesar de la variedad de tareas que se definen para el PSA/TA, Wilson et al. (2003) detectaron que muchos de los problemas estaban motivados por una falta de clarificación de funciones y competencias de intervención y de colaboración. Esta situación ha creado situaciones de conflictos profesionales que en algunos casos han trascendido a los personales dando lugar a un descenso en la calidad de los aprendizajes. Esta situación no ha facilitado la comunicación entre los profesionales implicados en la intervención, porque es necesario tener una referencia clara del trabajo que hay que realizar, no solo del papel personal, sino del que tienen todos los demás educadores, para poder trabajar en colaboración y más en un campo como la educación, donde es muy importante que el trabajo produzca un efecto sinérgico (Rayner et al. 2005). El nuevo papel del PSA/TA supone actualmente que está ganando espacio profesional en las instituciones

educativas, es un profesional que se está reinventando, por tanto, necesita tener un desarrollo profesional continuo (DfES, 2005).

En colaboración con los sindicatos docentes, la publicación *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement* (DfES, 2003), tenía como objetivo abordar los problemas de carga docente del profesorado, así como elevar el rendimiento y la convivencia de los alumnos a través de la figura de un nuevo profesional - The higher level teaching assistant (HLTA) (TTA, 2003). Esta medida supuso un apoyo por parte del gobierno al profesorado debido al alto grado de trabajo que manejaban.

Se le asignaron una gama más amplia de responsabilidades, con un cambio del apoyo individual de los alumnos al trabajo en grupo y a las tareas de toda la clase (Burgess & Mayes, 2009). Fraser and Meadows (2008) estudiaron la cuestión desde el punto de vista de los alumnos, en torno al papel y la intervención del PSA/TA. Los datos revelaron que desde su punto de vista les apoyaban y ayudaban, también les consideraban miembros importantes de la comunidad escolar. Pudieron diferenciar su papel del que tiene el maestro, lo que indica que el cambio hacia un papel más pedagógico del PSA/TA (Burgess & Mayes, 2009) no eclipsa, ni altera los roles profesionales de ambos colectivos.

Ya se ha señalado, la consideración de que los PSA/TA pueden actuar como un obstáculo entre los alumnos atendidos y el resto de los alumnos (Farrell, Balshaw & Polat, 2000; Groom, 2006). Ainscow (2000) defiende que, sin su gestión y su mediación, en las dinámicas de apoyo no se podría crear una barrera entre los compañeros de clase; por tanto, funcionan como una medida en contra de la inclusión. Tener más adultos dentro del aula no ha demostrado aumentar el tiempo que el maestro pasa con los niños, pero, al contrario, puede suponer que pase menos tiempo con los alumnos (Thomas, 1992; Cremin, 2005). Puede ser que ese tiempo se está rentabilizando en otras actividades que tienen un impacto positivo en el aprendizaje y este hecho no se evalúa dentro de la investigación. A pesar de estos resultados de

investigación, los padres perciben el apoyo de PSA/TA como un aspecto positivo y deseado en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

Un alto nivel de apoyo, se considera un requisito previo para la educación inclusiva (Webster, 2014). Sin embargo, en el Code of Practice (2014), a pesar de su amplitud y complejidad, apenas tiene una docena de referencias al PSA/TA, un gesto que nos permite cuestionar el estatus y reconocimiento que esta figura adquiere en ciertos círculos de la comunidad educativa.

La tendencia actual pone énfasis en la responsabilidad de los maestros por la enseñanza de calidad para todos los niños y la tarea de dar referencia del "progreso y desarrollo de los alumnos de su clase, incluso cuando los alumnos acceden al apoyo de los asistentes de enseñanza o personal especializado" (DfE/DOH, 2014 p. 86). Sin embargo, el panorama de las NEE tendrá que someterse a un cambio, para abordar con eficacia las cuestiones expuestas anteriormente en los centros escolares. Rose & Forlin (2010) realizaron la valoración de la eficacia de la formación del PSA/TA, tomando como referencia el desarrollo de competencias profesionales para la inclusión educativa en el aula. La capacitación tenía dos caras en el momento de la implementación, por una parte, la no definición del papel de estos profesionales en la intervención educativa y pocas expectativas respecto a que se definiese y por otra, se consideró positivo el aumento de confianza personal y la autoestima que proporcionaron estos procesos de formación.

El perfil profesional, con el desarrollo de las competencias correspondientes, tienen que quedar definido con claridad, no puede existir confusión. En el estudio se consideran como tareas planificar y organizar el trabajo, sólo para los niños que apoyan. Sin embargo, la escuela inclusiva tiene que ir más allá, la integración y la normalización, por tanto, la inclusión del alumnado supone una asistencia técnica para todo el centro educativo y las escuelas tienen que definir en sus planes la intervención de todos los profesionales implicados en la formación. Los

PSA/TA deben ser parte de este proceso y se requerirá una inversión en capacitación, tanto para ellos como para los maestros, para que la escuela pueda ofrecer y asegurar un nivel excelente de escuela inclusiva que atiende a la diversidad.

Al mismo tiempo, Devecchi & Rouse (2010) consideran que la colaboración entre el maestro y el PSA/TA es un elemento clave en el "apoyo efectivo para el aprendizaje y el bienestar de los niños" porque proporciona espacio para la reflexión y genera confianza y respeto mutuo.

Otro estudio, que posiciona la figura del PSA/TA en el epicentro del tema principal se localizó en Estiria un pequeño estado situado en sureste del país de Austria, donde se propuso investigar el nivel de autoeficacia de las PSA/TA en la educación inclusiva y la relación con su calificación y conocimiento profesional. Los resultados del estudio transversal presentado revelaron que los PSA/TA de Estiria tienen un alto sentido de autoeficacia para la educación inclusiva y perciben sus acciones como efectivas (Breyer et al. 2019).

La relación que establece el PSA/TA con los alumnos es diferente a la que se realiza con los maestros y profesores, porque la relación con los alumnos que apoya es más estrecha, debido a que la dinámica individual y en pequeños grupos establece otros lazos de los que se desarrollan en el aula a nivel global. Es difícil definir esa relación, no son sus padres, pero muestran indicios de adquirir un perfil más cercano y seguro que permite en muchas ocasiones abordar las dificultades académicas y sociales del alumno de una manera más sutil y cercana.

Llegados a este punto, podemos destacar que los PSA/TA tienen una relación diferente con los niños. Es un papel que ha cambiado a lo largo de los años y que implica que los alumnos los ven mucho más. Es muy difícil describir de manera concreta la relación interpersonal que surge entre estos dos agentes, ya que existen ciertos condicionantes como la etapa educativa en la que se lleva a cabo dicha intervención. El PSA/TA, para los niños, parece ser una figura con menos ocupaciones que el docente, ya que normalmente está trabajando con un grupo más

pequeño, por lo tanto, ellos interiorizan una relación más cercana y personal donde pueden llegar a mostrar especial confianza a la hora de tratar temas más personales. Los niños y los PSA/TA hablaron de la figura del PSA/TA, como alguien con quien los niños pueden conversar o sentarse, pero reconocen que la ayuda es para fines académicos: para ayudar con la ortografía o la escritura, las matemáticas o las ciencias. "El ayuda a hacer cosas, me muestra cómo hacer las cosas". comentó un niño, al diferenciar entre un maestro y un PSA/TA "realmente son más o menos lo mismo. El ayudante mantiene a los niños agradables, los hace buenos. El maestro - la gente de la escuela - hace que los niños trabajen mejor, hace que su trabajo sea más agradable". Otro, al no estar seguro del papel o al no poder encontrar otras palabras, describió al PSA/TA como un "maestro de aprendizaje". Dicho esto, los PSA/TA, están asumiendo labores docentes, más a medida que se vuelven más hábiles y aprenden más sobre el proceso (Cajkler et al. 2006; Cajkler et al. 2007) que defiende que el papel de la TA es multifacético, destacando entre sus principales cualidades la inclusión y el apoyo docente como las acciones que mejor describen la actuación de esta figura educativa. Conjuntamente, investigaciones previas y orientadas por la Fundación Education Endowment (EEF) han destacado las vías de cómo mejorar la efectividad del PSA/TA en el aula. Sharples et al. (2015) encontraron, por ejemplo, que los PSA/TA que tienen suficiente formación pueden ser un buen suplemento para los maestros que favorezca el compromiso y el logro del alumnado.

1.9. Perfil Social del PSA/TA

Continuando con el análisis y conocimiento de los avances epistemológicos de la figura del PSA/TA, es significativo hacer referencia al estudio que Burton (2008) elaboró a través de una encuesta cuantitativa para evaluar la efectividad de los Emotional Literacy Support Assistants (ELSA), agentes educativos que guardan un más que notable parentesco con la figura

del PSA/TA. El ELSA es una figura que nació en 2001 por la Southampton Local Authority (LA), para apoyar a los niños con NEE, con necesidades sociales o emocionales. Su intervención se lleva a cabo dentro de la escuela y sus agentes tienen como principal objetivo proporcionar apoyo individual a los niños que necesitan ayuda adicional en términos de alfabetización y estado emocional. Para desempeñar esta función, estos agentes reciben una formación académica donde trabajan, en aspectos tan importantes como la conciencia emocional, su autoestima, las habilidades sociales, la gestión de la ira, las dificultades de comunicación social, etc. Volviendo al estudio mencionado, podemos destacar que no solo ofrece interesantes puntos de vista de diferentes agentes como los maestros, los alumnos o los directos de los centros educativos, sino que también, sirvió como base principal para futuros estudios. Entre ellos, destacan los de Osborne & Burton (2014) quienes, a través de entrevistas cuantitativas, analizaron el grado de experiencia como agentes supervisores en el aula. Por su trabajo, hemos podido conocer que la supervisión aumentó su conocimiento en el desarrollo socioemocional y les brindó apoyo emocional por lo que podríamos considerarlo un estudio muy positivo. Por otro lado, es interesante destacar, como bien apuntan Pickering et al. (2019) la complejidad de comparar la intervención de estos agentes, ya que cada intervención puede variar sustancialmente dependiendo de un niño u otro. Por último y, con intención de subrayar la importante labor que este agente educativo ha tenido con los alumnos, nos apoyamos en el estudio de Hills (2016) quien llevó a cabo una serie de cuestionarios cualitativos a más de cincuenta niños y sugirió que esta figura educativa mejora las relaciones sociales y aumenta la confianza a través de debates y actividades.

Para ser consciente de la importancia de esta figura, nos centramos en un dato estadístico interesante, el crecimiento del alumnado en Inglaterra hasta en un 0.8% respecto al último año como bien se recoge en las estadísticas que el Departamento de Educación (DfE, 2018) y donde Escocia e Irlanda comparten el mismo fenómeno, ha provocado que en ciertas partes del Reino

Unido la contratación de PSA/TA pase a ser una prioridad educativa, para responder a las necesidades educativas del alumnado, como bien recoge la BBC News (2019). Esta noticia, fue recibida con especial alegría entre el gremio, debido a que, en los últimos años, con los recortes presupuestales en educación, esta figura fue siempre la primera y más señalada como el primer recorte que considerar.

Esta situación nos ha permitido observar ciertos rasgos característicos de esta posición. En primer lugar, los PSA/TA, no solo son vistos ya como un apoyo docente en el aula, sino también como una clave esencial para la inclusión cultural, ya que su presencia cada vez más asidua con la lengua inglesa como segundo idioma, permite que los centros educativos, puedan utilizar esa baza como agentes climatizadores o “puentes” de comunicación, entre los alumnos y los docentes educativos. Esta situación viene precedida de años atrás donde como bien destaca Cable (2003) las personas que desempeñaban esta función estaban formados principalmente por empleadas, generalmente mujeres, que habían nacido en el extranjero y habían venido al Reino Unido como migrantes debido a desavenencias económicas o políticas. Algunos eran maestros cualificados en sus países de origen, pero les resultaba difícil encontrar un trabajo en este campo y, debido a la no necesaria cualificación de esta figura, para ejercer su labor como profesionales de la educación, vieron esta posición con buenos ojos para la adquisición de experiencia y conocimiento de un nuevo sistema educativo. Con el paso del tiempo, esta figura ha ido creciendo y no solo ha favorecido a la inclusión social y educativa de los alumnos, sino que también ha provocado un enriquecimiento cultural, donde los docentes han podido tener a su disposición nuevas vías de comunicación, interacción e intervención en el aula debido a la presencia de este rol.

Un ejemplo lo vemos en el apoyo a los alumnos EAL, por parte de este rol que favorece la progresión del aprendizaje del lenguaje de los alumnos, al centrarse en las barreras del lenguaje y en algunos casos compartir dicha lengua. Los centros educativos ofrecen como

medida de atención, la presencia de este profesor EAL, que introduce a los alumnos en el centro educativo y que además analiza el nivel de adquisición de la lengua inglesa, que los alumnos tienen, para poder de ese modo situarlos en el nivel más adecuado. Desafortunadamente, esta posición, se ha visto afectada por los recortes educativos, lo que ha provocado que en determinados sitios la presencia del PSA/TA con perfil EAL se vea como una figura útil para trabajar con los alumnos EAL en lugar del profesor EAL (Manzoni & Rolfe, 2019).

Lo que queda claro, como bien indica Stunell (2020) en su investigación es que la pluralidad lingüística y cultural del alumnado también puede generar complejidad, ya que, en su estudio, se recogen diferentes manifestaciones por parte de los docentes, quienes escogen adjetivos como “complicado” o “inconveniente” ofrecer una respuesta educativa de calidad frente al amplio abanico cultural presente en el aula. Las principales “dificultades” fueron identificadas como la incapacidad de dedicar suficiente tiempo a las personas con dificultades lingüísticas, el tiempo extra necesario para la preparación porque era difícil saber qué hacer con estos niños desde la perspectiva académica y la complejidad de tratar todos estos hándicaps sin la presencia del PSA/TA en el aula.

Por otro lado y, con intención de reflejar la opinión de los alumnos respecto a este rol, nos apoyamos en la información recogida por Fraser & Meadows (2008) quienes resaltaron que los alumnos veían la figura del PSA/TA necesaria y útil, considerándolos unos importantes miembros de la comunidad educativa. Esta idea, puede también verse respaldada por la noticia que en febrero del 2016 aparecía el tabloide “The guardian” titulado “*Teaching assistants improve pupils' results, studies show*” donde se puede apreciar cómo esta figura puede realizar un impacto positivo en el ámbito educativo de los alumnos si existe una clara organización y coordinación Weale (2016).

Estos datos, nos permiten adivinar una clara, necesaria e importante relación entre en PSA/TA y el alumnado, la cual viene respaldada por un interesante estudio llevado a cabo por

Alborz et al. (2009) sobre el impacto del personal de apoyo capacitado en la participación y el aprendizaje de los alumnos en las escuelas ordinarias. En dicho estudio descubrimos afirmaciones que subrayan la importancia de este rol en el aula, no solo en el ámbito académico, sino también el desarrollo emocional, de lenguaje y en las intervenciones específicas como apoyo. De este modo y, siendo cada vez más conscientes de que esta figura tiene una importante presencia en determinados escenarios educativos, hemos no solo favorecer su presencia en el aula, sino también, alentar a esta figura a continuar con su crecimiento educativo, pero también formativo, ya que los retos educativos que se presenta en la actualidad irán evolucionando y creciendo al mismo tiempo que lo hace en la sociedad.

Como hemos podido observar, no existen grandes estudios acerca de esta figura. El gran peso de investigaciones y estudios se concentran a partir del año 2003, tal vez, porque es ahí, donde más peso o más “luz” adquirió la presencia de este rol en las aulas, principalmente con la instauración del HLTA (High Level Teaching Assistant). No obstante, esto es una situación que no debe de ser entendida como extraña, ya que hoy en día como bien indica Greenway & Rees Edwards (2020) existen muchas aulas que emplean personal adicional para ayudar a los niños con TDAH, ya que, aunque se sabe muy poco sobre el conocimiento y las actitudes de estos paraprofesionales. La tendencia dominante en estos últimos años, marca que estos agentes/profesionales educativos, tienden a tener títulos y formación procedente de sus países de origen. Esta circunstancia es muy favorecedora para el marco educativo británico, que ve cómo estos agentes educativos formados adecuadamente tienen como principal objetivo apoyar a los niños con necesidades educativas, diversidad funcional y dificultades de comportamiento.

Dentro del análisis de esta figura, es importante destacar el trabajo de Lowe (2010) quien analizó el crecimiento o evolución de estos profesionales en los últimos años, sino que también destaca los posibles y novedosos aspectos que esta figura podría asumir en su papel

actual, reseñando la relevancia que han ido adquiriendo en los últimos años, mencionando incluso, la posibilidad de su formación profesional.

1.10. La Mirada de los Propios PSA/TA

Los PSA/TA parecen percibir que su papel es diferente al de los maestros en la forma en que interactúan con los niños. También perciben que su rol ofrece algo diferente para el personal y el sistema escolar general porque su capacidad de respuesta les permite ser flexibles y priorizar las necesidades de los demás por encima de sus propias tareas inmediatas. Esto incluye el apoyo de los niños en el aula, el apoyo de los grupos de menor capacidad, la realización de tareas administrativas para el maestro y la planificación y entrega de sus propias intervenciones académicas.

Los PSA/TA están preocupados en cómo sus relaciones con los niños son variopintas. En primer lugar, perciben que sus buenas relaciones con los niños hacen que su apoyo sea más eficaz y efectivo. Pero también, se sienten directamente responsables del bienestar de los niños y destacan que esto es un elemento específico y clave de su papel en los centros educativos. La falta de apoyo y de asistencia, da lugar a situaciones de incapacidad de los maestros para atender las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades físicas, dificultades de aprendizaje y problemas emocionales y de comportamiento. Esto tiene un gran impacto en la motivación y el desarrollo profesional del profesor.

No obstante, al reconocer que no es un maestro que trabaja en coordinación y bajo la dirección del profesor de aula, no está seguro de cómo se puede denominar su estado, por lo que la comunicación entre estos dos agentes condiciona significativamente el impacto socioeducativo de esta figura. Los PSA/TA tienen por lo general un adecuado y justo

conocimiento de las capacidades y características del alumnado con el que trabajan, sus capacidades, competencias y potencialidades y, en cierto grado, el nivel de competencia curricular que se encuentra y hasta dónde pueden llegar.

Un ejemplo puede ser el uso que hace del manejo de la conducta, su actitud y presencia física es importante, pues implica cercanía y apoyo. Otra de las labores fundamentales es el rol que ocupa y su conducta física, así como el apoyo que le puede dar en otro orden de cosas. Esta situación facilita que los alumnos establezcan cierta continuidad rutinaria en las tareas de aprendizaje. Esta actitud a priori puede resultar poco favorecedora para el desarrollo autónomo del alumno, en realidad les refuerza la motivación y confianza que favorecen la autosuficiencia y el sentimiento de superación académico. Dichas experiencias de aprendizaje focalizadas en la motivación refuerzan la capacidad que proporciona un aprendizaje creativo natural por parte del alumno.

Recientemente, nos encontramos con un interesante estudio de la mano de Dettori (2009) quien focalizó su investigación en explorar las razones por las cuales muchos PSA/TA deciden abandonar el rol de esta figura, una vez que sienten haber adquirido una experiencia oportuna, después de haber trabajado más de cinco años. Como bien destaca la investigación, esta decisión puede afectar a más de un agente, ya que no solo los niños podrán manifestar posibles carencias o demandas de atención educativa personalizada, sino también los maestros perderán una figura importante y con experiencia que, no solo facilita y mejora el transcurso y la respuesta educativa en la clase de manera individual, sino que también favorece la concentración y no interrupción de la clase en términos generales.

Este estudio nos ofreció conclusiones muy positivas como el amplio despliegue de funciones y competencias didácticas que puede desempeñar en el aula y que provoca entre otras cosas, la cada vez más común aceptación por parte de los docentes de la presencia del PSA/TA. Y lo cierto es que, esa presencia en las aulas ha pasado a convertirse en la principal y más

efectiva herramienta educativa para apoyar a los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias (Shaddock et al. 2007).

Por otro lado y, destacando los aspectos negativos que esta investigación mostró, puntualizaríamos, la baja autoestima que encontramos en ellos, en los propios PSA/TA, debido especialmente a la falta de satisfacción laboral, equidad y reconocimiento de su trabajo que hace que la gran mayoría busque retos y metas laborales más ambiciosas después de un “pequeño” periodo de conocimiento y actuación como tales. Esto no hace nada más que, poner en la palestra la ya conocida necesidad de una cualificación académica general que favorezca y normalice esta figura en la comunidad educativa.

Una situación similar la hemos conocido en Italia, donde un estudio reciente recogió que el 30% de esta figura, solicitan la reubicación como maestros de aula principales después de cinco años de obtener su cualificación (Associazione TreeLLe e Fondazione Agnelli, 2011). Esto deja a muchos niños con NEE sin apoyo, aunque, también lo que preocupa especialmente es que el apoyo continuo, significativo y efectivo que esta figura ofrece a los alumnos con NEE, se vea afectado por esta nueva tendencia a abandonar su rol. Es importante pues reivindicar esta figura como profesionales, para que estas circunstancias no condicionen la inclusión educativa.

Aun así, teniendo en cuenta estas primeras actuaciones de normalización e integración social de esta figura, hemos de ser conscientes que históricamente ha sido un rol de género de bajo estatus, asociado con empleos no cualificados y con bajos salarios (Cooke-Jones 2006; Hancock et al. 2010). Esta es una tendencia que ha continuado en Inglaterra a pesar de la mayor diversidad de la fuerza laboral y las oportunidades para ingresar a la profesión con experiencia previa relevante y / o como graduado (Lehane, 2016).

Una preocupación que se trasladó, como hemos podido apreciar, a otros países como Italia, donde encontramos un interesante estudio comparativo realizado por Devecchi et al.

(2012) quienes identificaron preocupaciones sobre el estado de esta figura, independientemente, de que incluso, contase con cualificación educativa de nivel superior.

Una circunstancia desigualitaria refrendada por autores destacados en este ámbito como Radford et al. (2015) destacan que su presencia repercute favorablemente en la reducción de comportamientos negativos o disruptivos en el aula, el cual favorece enormemente el transcurso y la no interrupción del aprendizaje de los alumnos en el aula (Sharples et al. 2015, 12).

Entre sus funciones hemos señalado la planificación de estrategias variadas para motivar a los alumnos durante una determinada tarea. Estos recursos son similares a la estrategia de "auto-andamiaje" e "incitación" en el marco de andamiaje. De hecho, utilizan el apelar a conocimientos previos, dar tiempo de hablar, preparar el vocabulario, dar ayudas visuales, presentar modelos y planificar el camino para incitar al niño a llegar a la respuesta ellos mismos.

Todo lo cual nos permite concluir que el profesional PSA/TA tiene que estar capacitado para desarrollar todas estas estrategias en el aula con una formación inicial y permanente que garantice su intervención. Es necesario que esa formación se programe de manera acorde a sus necesidades y se someta a una evaluación para que la propuesta responda a los aspectos más útiles y a áreas de mejora que faciliten su actuación en el aula, puesto que se necesita una mayor capacitación de acuerdo con la realidad de implementación actual. El papel del PSA/TA podría incluir y proporcionar apoyo estructural a los alumnos a través del andamiaje de su aprendizaje.

Con respecto a la discusión de las estrategias utilizadas para proporcionar un apoyo significativo de las experiencias de aprendizaje, los PSA/TA parecen más seguros y pueden ofrecer varios ejemplos y recursos que utilizan. Se reconoce el elogio y el estímulo como una estrategia y se identifica el marco de andamiaje como uno de los recursos más útiles de la capacitación. También hay que contemplar como contenido de formación adicional sobre cómo interactuar efectivamente con los alumnos. En general, la formación de los PSA/TA tiene que proporcionar competencias en el marco de desarrollo de la función docente para la inclusión.

A la luz de la estrategia “*Re-modelled Workforce*” (Fuerza de trabajo remodelada), el papel y las expectativas de muchos de estos profesionales están cambiando. Los asistentes de enseñanza se están centrando cada vez más, particularmente desde la introducción del tiempo “*planning, preparation and assessment*” (PPA), en la entrega del plan de estudios y la enseñanza en clases ordinarias.

Tampoco podemos ignorar cómo se benefician al compartir la experiencia de los maestros. A nivel individual, tienen diferentes puntos de vista de los protocolos y procedimientos dentro del dominio de su propia sala y estas diferencias se comparten abiertamente con los PSA/TA. Por lo que tienen una visión más amplia del aprendizaje y una visión más relajada de la vida.

El hecho de trabajar en colaboración como miembro de la escuela o el equipo de las primeras etapas para ayudar a satisfacer las necesidades educativas, de cuidado y bienestar de todos los alumnos, asegura que aquellos alumnos con necesidades de apoyo adicionales puedan asistir a una escuela ordinaria y puedan acceder efectivamente al plan de estudios. Igualmente se requiere de ellos, ser flexible y ayudar a llevar a cabo tareas administrativas generales cuando sea necesario para apoyar el aprendizaje del alumno, brindar apoyo y asistencia en las operaciones cotidianas de la escuela o en las primeras etapas, según lo indique el maestro principal o el personal designado, son competencias profesionales que tiene que desarrollar el PSA/TA. En concreto, bajo la dirección y supervisión del personal docente o designado, el titular del puesto deberá apoyar a los alumnos en el aula y en todo el entorno de aprendizaje escolar a través de actividades organizadas, proporcionando apoyo, asistencia y aliento para ayudar a cada niño a lograr los mejores resultados de aprendizaje posibles.

En la actualidad, podemos confirmar que esta figura está ampliamente instaurada en los centros educativos del Reino Unido. Solamente tendremos que observar los últimos sondeos estadísticos. Por ejemplo, en Inglaterra, país con mayor número de habitantes, recoge en sus

últimas estadísticas del DfE (2019) un 14.9% de alumnado con NEE representado en las aulas ordinarias. Esto nos hace presagiar, más que nunca, que el apoyo educativo por parte de este profesional en las aulas, es cada vez más necesario, especialmente en la comunicación hablada, la dificultad de aprendizaje moderado y la salud socioemocional son las principales y primeras necesidades que requieren las aulas de primaria inglesas. Si nos centramos en la figura que representa este rol en la comunidad educativa, tendremos que mencionar, lamentablemente, que los PSA/TA no obtienen, en términos generales, la valoración acorde a su trabajo diario, como bien mencionan O'Brien & Garner (2001). En esta investigación, existe una marginación acentuada hacia esta figura en las escuelas y, además se resalta que en el aula suelen desempeñar la función de sujetos pasivos en lugar de participantes activos.

Una visión que ha ido evolucionando con el tiempo, como nos confirma el trabajo desarrollado por Mackenzie (2011) acerca de la parte más personal del PSA/TA, en el cual, se destacaba cuál era la perspectiva personal que tenían ellos mismos acerca de su acción en el aula. Esta investigación vino motivada y alentada por la falta de presencia que tenía esta figura educativa. Entre las características de esta investigación, hemos de destacar que se trataba de un estudio donde se pretendía conocer aspectos, como las motivaciones que les movían para elegir esta profesión o las funciones que desempeñaban. Es un estudio concluyente que favoreció el esclarecimiento de los nuevos retos y barreras educativas. Entre las conclusiones más destacadas se encuentran, que las relaciones interpersonales entre estos profesionales y los docentes se caracterizaban por las tensiones y malentendidos entre estos agentes.

Y en esa misma línea, Harris (2016) apuntó que la figura del PSA/TA ofrece al aula un enorme y positivo cambio, aunque resalta que todavía se observan actitudes equívocas frente a ellos. Otro buen ejemplo de esta opinión, la encontramos de la mano de Richard (2017) el jefe del sindicato de educación (UNISON) quien destaca que los PSA/TA deben de ser reconocidos

como profesionales valorados y apreciados, debidamente capacitados y remunerados y, con capacidad de mejorar en la estructura profesional que favorezca el desarrollo personal.

No obstante, la diferencia salarial respecto a los docentes y la difícil y en algunos casos limitada comunicación con el profesorado, denota una clara y urgente intervención en este binomio educacional en términos de comunicación e interacción. Una situación que mejoró como bien indica Cable (2003) puntualmente tras la publicación de The Teacher Training Agency (TTA) en 1994 que no solo ofrecía una serie de guías y formación para que los docentes pudieran adquirir mayor destreza frente al trabajo con el PSA/TA en el aula, sino también con el objetivo de realzar y mejorar la calidad y la eficacia en la enseñanza.

1.11. Efectos y Beneficios

Contar con la figura de los PSA/TA ha significado que la atención a la diversidad lingüística y cultural en el Reino Unido sea probablemente mayor que nunca. En el área metropolitana de Londres, por ejemplo, el número de idiomas del hogar excede los 350 (Baker & Eversley, 2000). Un número significativo de estudiantes que asisten a escuelas en Inglaterra y Gales son bilingües. Las cifras del Pupil level annual school census (PLASC) en Inglaterra sugieren que aproximadamente el 11% de los alumnos de primaria y el 9.1% de alumnos de secundaria tienen inglés como idioma adicional (DfES, 2004). Un dato que posiciona favorablemente a los asistentes de enseñanza bilingües que a menudo tienen acceso al idioma preferido de los niños y sus conocimientos sobre la cultura de la comunidad local les coloca en una posición poderosa con respecto a la comunicación y la mediación tanto para los niños como para sus padres.

Otro informe importante de la mano de Lacey (1999) analizó el papel de los PSA/TA en la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje severas o múltiples. Encontró que, si bien los PSA/TA pueden haber sido designados para apoyar a niños individuales "no querían aislarlo y sentían que podían trabajar de manera más efectiva con un grupo pequeño" (pág. 19).

También fue claro para los investigadores que los PSA/TA sentían que "tanto enseñar como promover el aprendizaje ... eran una parte importante de su trabajo" (p. 20).

Así pues, los PSA/TA se utilizaron ampliamente para apoyar el trabajo grupal durante la hora de alfabetización, un aspecto muy favorecedor para los maestros de aula que les permiten centrarse en grupos más particulares.

De este modo, podemos deducir y destacar que este rol educativo no goza de una consideración adecuada y justa, donde su estatus está en algunos círculos reconocido como una profesión "menor" o menos importante que la profesión del docente. Farrell et al. (1999) mencionó que la variedad, la complejidad y la falta de roles distintivamente diferentes para los PSA/TA "indica la necesidad de una sola profesión de asistentes de aula con una estructura profesional unificada" para que de esa manera pueda ir adquiriendo una mayor peso y consideración dentro del gremio educativo. Esto sugiere, que la presencia del PSA/TA no debe verse como una figura que entorpezca la actuación de los maestros, sino que deben ser vistos como un componente esencial de apoyo socioeducativo, apoyando al aprendizaje, ayudando y colaborando con los maestros.

Una clase debe de contar con una adecuada organización que a través de las actividades programadas se desarrollen las habilidades y el conocimiento del alumnado, es por ello, que en las clases donde la presencia del PSA/TA está presente sería interesante conocer su perspectiva, para que de ese modo se trabaje en equipo de manera colaborativa y los alumnos se vean beneficiados y enriquecidos por el conocimiento y coordinación de dos agentes con ideas que pueden ser iguales o distintas, pero siempre complementarias.

De ese modo, el profesor y el PSA/TA puede observar la clase y analizar donde el apoyo debe de ser más significativo, cuáles son los factores claves que potencian la interacción sociocultural en la clase y qué elementos o aspectos pueden ser mejorados a través del trabajo colaborativo entre ambos. Aunque es evidente que el PSA/TA es el responsable de potenciar

las capacidades y mejorar la enseñanza individualizada del alumno (Sharples et al. 2015), esta metodología brindará la oportunidad de ofrecer un aprendizaje más dinámico y social entre iguales que fortalecerá los lazos sociales en el aula.

Farrell et al. (1999) no encontraron problemas sobre los límites de esa relación con los maestros, "existe una distinción claramente entendida entre el papel de los LSA (Learning Support Assistant) y los maestros" (p. 3), pero también destacaron la falta de oportunidades que los docentes han tenido a la hora de formarse para trabajar juntamente con otro agente educativo en el aula. Es por ello, que la clarificación y la comunicación entre estas dos figuras educativas son importantísimas, para llevar a cabo una adecuada planificación y actuación educativa.

Como bien apunta Lavelle (2019) existe una preocupante percepción común que muchos docentes tienen sobre la educación de hoy en día, donde el estrés provocado por el gran volumen de trabajo y la indisciplina estudiantil provoca que aspectos como la eficacia y el bienestar personal se vea afectado en el día a día.

Un informe procedente de la Universidad de Bath Spa dirigido por Ravalier & Walsh (2018) encontró que más del 40% de los docentes escoceses que habían sido entrevistados habían considerado abandonar el trabajo en un futuro cercano debido al crecimiento del estrés y la poca satisfacción generada por el aumento de trabajo, lo que indica que si el crecimiento de conciencia de estrés está creciendo por parte de los profesores la opción de renovar y delegar más labores a los PSA/TA sería muy positiva para los docentes.

El curso en Essex, "TA y profesores juntos" (Watkinson, 1999b) destacó entre sus principales resultados la importancia de orientar adecuadamente a los PSA/TA en sus inicios como profesores asistentes, además, Morgan et al. (1998) señala en este documento los beneficios que se obtendrían con la consolidación de un bloque educativo formado por estas dos figuras a través del aprendizaje en conjunto. Lo cierto, es que es importante que los docentes tengan autocrítica y muestren un sentimiento de asertividad laboral para que su práctica y

actuación pueda ser modificada fácilmente y mejorada a través de aporte de otro colega de profesión, independientemente si esa figura tiene una mayor o menor cualificación, ya que en educación en muchas ocasiones la experiencia y las vivencias no están reflejadas en el estatus del docente pero tiene un gran peso de valor para poder mejorar las prácticas docentes.

Podemos apreciar cómo los PSA/TA cuentan con mayor número de escenarios que potencien las capacidades de los estudiantes para ofrecerles una mayor gama de soluciones para su aprendizaje.

La escuela, en sí misma, puede ser muy solitaria, las rutinas, la dificultad de encontrar un grupo acorde a tu personalidad, los estereotipos marcados por una juventud cada vez más propensa a seguir estándares de belleza y riqueza al alcance de muy pocos. Por ello, hoy más que nunca la presencia de los PSA/TA es esencial, ya que es justo decir que cada vez es más difícil controlar las necesidades educativas, anímicas y sociales de los adolescentes, especialmente para aquel sector docente que lleva en la enseñanza más de 20 años y que los prototipos y modas pueden ser un campo desconocido.

Capítulo 2

El PSA/TA un Profesional Necesario en la Educación Inclusiva

2.1. Introducción

Es evidente que la imagen que se tiene de los PSA/TA no corresponde siempre a la realidad que estos profesionales experimentan en la rutina diaria. Esta figura, al igual que la sociedad, ha ido evolucionando a pasos de gigante y ha provocado que ocupe cada vez un espacio mayor, dentro del prisma educativo. Es más común, cada vez, ver cómo los profesores y, en definitiva, la comunidad educativa, demanda su presencia y actuación. Esto puede, en parte, estar alimentado por los procesos de socialización, los cuáles cada vez son más complejos, en la medida que la sociedad se va haciendo más diversa, multicultural y diferenciada. Y nos hace presagiar, que dicha figura se encuentra en un estado de redefinición, introduciéndose y lidiando, en un nuevo contexto educativo más amplio y complejo, con interrelaciones y nuevas expectativas hacia sus funciones en el centro educativo. Así pues y, con intención de conocer las capacidades, cualidades, competencias y escenarios que estos profesionales desarrollan en el centro educativo, se realiza la propuesta de profundización en este capítulo, donde se destacan las peculiaridades que este agente educativo trata en su rutina diaria.

La importancia en este punto de realización de la investigación reside, sin duda, en el esclarecimiento de actuaciones y desarrollo de competencias particulares, que tiene y que, hoy en día, resultan esenciales, para el buen funcionamiento de los centros escolares.

Además, este apartado permitirá comprobar el porqué de la denominación de la calificación del PSA/TA como un “agente multitareas”, porque su actuación incluye atención a diversos factores sociales y culturales, diversas estrategias de actuación como puede ser la globalización, la interdisciplinariedad que han hecho que la práctica de los PSA/TA se multiplique en las aulas. Por otro lado, se pretende acercar el conocimiento crítico, a la comunidad educativa y a la sociedad en general, de la dimensión que tiene esta figura, desde el

potencial que supone su intervención educativa en el aula, para la consecución de los procesos de inclusión.

2.2. La Figura del PSA/TA en Escocia

En Escocia, los asistentes de enseñanza se conocen como Pupil Support Assistant (PSA) de forma general, aunque adquieren una descripción diferente dependiendo de la zona geográfica en la que se encuentren, ver tabla 8.

Tabla 8.

Descripción por zonas.

Área Geográfica	Terminología
Aberdeenshield Council	Pupil Support Assistant
Aberdeen Council	Pupil Support Assistant
Angus Council	Pupil Support Assistant
City Of Edinburgh Council	Pupil Support Assistant
Dumfries&Galloway Council	Learning Assistant
Dundee Council	Pupil Support Assistant
East Lothian Council	Classroom Assistant
Falkirk Council	Support for Learning Assistant Advance
Glasgow Council	Support for Learning Worker
Highland Council	Support Worker
Midlothian Council	Learning Assistant
Moray Council	Pupil Support Assistant
Orkney Island Council	Support for Learning Assistant
Perth&Kinross Council	Pupil Support Assistant
Renfrewshire Council	Additional Support Needs Assistant
Scottish Border Council	Additional Needs Assistant
Stirling Council	Support for Learning Assistant
West Lothian Council	Pupil Support Worker

Los recientes cambios que redujeron el suministro de los docentes y provocaron dificultades de contratación, han desembocado en que algunas escuelas escocesas vean en los PSA/TA una buena solución para mejorar la respuesta educativa. Esto puede explicar el

crecimiento de esta figura en las aulas para dar respuesta al aumento de alumnos con NEE, por ejemplo, en 2018, había 192.243 alumnos con NEE entre los centros de primaria y secundaria, respecto 31.960 registrados en 2008. (The Scottish Government pupil census, 2018).

Los PSA/TA también tienen un rol determinado en las escuelas de educación especial, donde apoyan y ayudan a niños con una significativa diversidad de necesidades educativas especiales. Suelen trabajar a través de un 1:1 que es la descripción numérica de la atención educativa personal entre el PSA/TA y el alumno únicamente, teniendo a un docente en el aula como referente.

Los asistentes de idiomas, hablantes nativos de idiomas extranjeros, también trabajan en escuelas escocesas, ayudando a los profesores de idiomas. Sin embargo, las perspectivas de empleo en esta área parecen ser un tanto precarias, malas, con cifras recientes que revelan que, a pesar de la promesa del Gobierno escocés de garantizar que los alumnos salgan de la escuela con dos idiomas extranjeros, el número de asistentes de idiomas se ha reducido de un 80% en 2005-06 a solo 59% en 2011.

2.2.1. Calificaciones Necesarias para Trabajar en estos Roles

Como hemos apuntado anteriormente, para poder trabajar como PSA/TA en Escocia, no se requieren calificaciones especiales o carreras universitarias. Sin embargo, desde el Council (Órgano encargado de la gestión de educación), se ofrecen al igual que a los docentes, cursos de formación continua que favorecen el aumento del conocimiento y la adquisición de nuevos contenidos educativos, que están adaptados para los agentes que componen la comunidad educativa.

En términos de formación como bien recoge el perfil profesional se requiere “un conocimiento básico y general en las técnicas instrumentales básicas (lectura, lengua, escritura y aritmética”. Por lo que una cualificación como el Scottish Credit and Qualifications

Framework (SCQF) Level 6 Childhood será suficiente para aplicar o solicitar este puesto de trabajo. No obstante, cursos como primeros auxilios o de otra índole, relacionada con educación, pueden ser altamente considerados para el puesto de trabajo.

Uno de los aspectos primordiales para poder ejercer como PSA/TA en Escocia, es la obtención previamente del documento PVG (The Protecting Vulnerable Groups), (Anexo VIII) es un documento de datos personales, que certifica que el candidato no se ha visto envuelto en ningún comportamiento inadecuado, para trabajar con menores. Por otro lado, deberá también superar los niveles básicos en Matemáticas y Lengua Inglesa correspondientes al GCSE (General Council Scotland Education) correspondientes al National 4 y 5. Con estos dos requisitos principales se podrá aplicar a los puestos de PSA/TA en Escocia a través del portal web del gobierno *myjobofscotland*. Otras cualificaciones que son muy comunes entre los PSA/TA, son las cualificaciones vocacionales escocesas, Scottish Vocational Qualification (SVQ) que evalúan sus habilidades en el lugar de trabajo a través de la presencia de un mentor en el aula. No existe ningún examen formal, se reciben indicaciones y guías de cómo trabajar en las áreas más importantes del rol. La obtención de una SVQ generalmente está comprendida entre 18 meses y dos años para un nivel 3 de SVQ o un año para un nivel 2 de SVQ.

En términos relacionados con el desarrollo profesional, Escocia no cuenta por el momento, de ningún curso formativo o puesto que favorezca la expansión o crecimiento de este rol en términos de actuación y responsabilidad, una situación que sí podemos observar en Inglaterra con el Teaching Assistant y el High Level Teaching Assistant. No obstante, En Octubre del 2020 surgió una nueva figura educativa denominada Pupil Support Officer (PSO) quien juega un papel más amplio que el PSA/TA al potenciar el desarrollo de relaciones positivas y bienestar emocional de niños y jóvenes para favorecer el absentismo escolar y establecer vínculos favorables con las familias.

2.3. La Figura del PSA/TA en Inglaterra

En Inglaterra, el PSA/TA es conocido como Teaching Assistant (TA). En términos de formación profesional guarda ciertos patrones comunes con Escocia, ya que tampoco se requiere una carrera universitaria para optar a este puesto de trabajo.

En relación a su acción educativa, el PSA/TA tiene una gran similitud entre países, ya que su función es clara y concisa, que no es otra que la de apoyar al profesor de aula para responder a las necesidades educativas presentes en la clase.

Todas las personas que desean aspirar para este trabajo deben obligatoriamente registrarse en el Disclosure and Barring Service (DBS) un proceso de seguridad para comprobar que los solicitantes a este puesto de trabajo no cuentan con ningún antecedente penal.

En cuanto a la formación académica, los solicitantes pueden solicitar este puesto de trabajo a partir de la obtención del NVQ Level 1, 2 o 3 que significa (National Vocational Qualification) y que te permite tener el conocimiento suficiente para desenvolverte en un puesto de trabajo en una escala de principiante, mientras que el salario depende del grado o nivel que tengas. Ver tabla 9.

Tabla 9.

Niveles.

Niveles.	Salario.
NVQ Level 1	£17,000
NVQ Level 2	£18,000-20,000
NVQ Level 3	Hasta £25,000

Por otro lado, a diferencia de Escocia, Inglaterra sí cuenta con una figura o rol que potencian el desarrollo profesional del Teaching Assistant.

Es denominado Higher Level Teaching Assistants (HLTA) y, para poder aspirar a este puesto de trabajo, primero debe haber sido con anterioridad PSA/TA y contar con la

calificación nivel 2 referente al the National Qualifications Framework (NQF). Esta figura apareció en 2003, para poder apoyar una tarea que los docentes tenían en las aulas. Su salario tiene una cuantía mayor al salario que tienen los PSA/TA, en este caso ronda entre £22,173 anuales o £11,37 la hora.

Los HLTA tienen la capacidad de no depender del profesor de aula para llevar a cabo su actuación educativa en el aula. Además, son un apoyo importante para el docente que suele relegar en ellos parte de la docencia o incluso ofrecerles la oportunidad de dirigir pequeños grupos de clase.

2.4. La Figura del PSA/TA en Irlanda

Al igual que en Escocia e Inglaterra una de las principales funciones que los PSA/TA tienen en Irlanda del Norte, es la de apoyar la figura del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, centran su acción educativa en el desarrollo social y emocional de los alumnos, informando cualquier problema cuando sea necesario. Su salario ronda los £21,927 anuales. En el Norte de Irlanda existe una particularidad, normalmente la figura de apoyo en el aula es conocida como Teaching assistant (TA) aunque en realidad esto puede variar en relación a la autoridad local que puede definirlo con otro tipo de terminología como por ejemplo Classroom Assistant. Aun así, en términos generales la figura de apoyo en el aula ordinaria es denominado Teaching Learning Assistant (TLA) mientras que el mismo rol en un colegio de educación especial es denominado Learning Support Assistant (LSA).

En el caso de las intervenciones de esta figura en los centros de enseñanza de educación especial, se requerirá un grado de experiencia y conocimiento en el campo de la educación especial para promover la inclusión de una manera adecuada.

En Irlanda del Norte, fue en 1995 a través del departamento de educación, donde se aprobó y aplaudió la presencia del PSA/TA destacando que, “además de liberar al maestro de

las demandas organizacionales de un plan de estudios basado en la práctica, el docente podría tener un impacto positivo que puede contribuir positivamente al aprendizaje de los niños: " Confirmando de ese modo, que la presencia de esta figura con su rol en el aula que puede contribuir significativamente a la efectividad de los arreglos de enseñanza y aprendizaje" (DENI, 1995, p. 2).

El Diploma (CACHE) Council for Awards in Care, Health and Education Level 3, en castellano traducido como Consejo para los Premios en Cuidado y Educación Infantil recoge la formación en el desarrollo infantil y, conocimientos básicos en enseñanza de lectura, escritura y matemáticas, por lo que con la obtención de este diploma eres apto para trabajar en contextos educativos, de salud y sociales.

Por otro lado y, haciendo referencia al desarrollo profesional de este rol, hemos de destacar que, al igual que en Inglaterra, existen cursos de formación para PSA/TA en este caso mencionamos el One-year Advanced Diploma in Early Childhood Care and Education (ADCE) diseñado para permitir a los asistentes de maestros que planean asumir un papel más exigente dentro de la escuela.

Además, existe otro certificado importante The Specialist Teacher Assistant Certificate (STAC) que permite a los PSA/TA especializarse a través de la universidad a distancia con alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas Moderate Learning Difficulties (MLD) y desorden emocional y de comportamiento Emotional Behaviour Disorder (EBD) a través de una formación especializada que favorecerá el trabajo individual con este colectivo de alumnado.

Tabla 10.

Comparativa de la figura del PSA/TA en Escocia, Inglaterra e Irlanda.

	<i>Nombre</i>	<i>Cualificación</i>	<i>Salario</i>	<i>Requisitos</i>	<i>Desarrollo Personal</i>
Escocia.	PSA	SQV	£19, 687 por año.	PVG	No PSO (octubre 2020) Comparten funciones

Inglaterra.	TA	NVQ 1, 2 O 3	£15,000- £25,000 Depende de la cualificación que tengas.	DBS	Si (HLTA)
Irlanda del Norte.	TLA LSAs (Special School)	NVQ 3 NNEB CACHE Diploma	£21,927	La cualificación debe ser aceptada por OFQUAL register	Si Advanced Diploma in Childcare and Education (ADCE) (STAC) The Specialist Teacher Assistant Certificate

Nota. Comparativa de Cualificaciones, salario, requisitos y desarrollo personal del PSA/TA.

2.5. El Perfil Social del PSA/TA y su Proyección en el Sistema Español

Las funciones del PSA/TA, se sitúan entre el maestro de pedagogía y terapéutica (PT), el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), el integrador social, el educador social, del sistema educativo de España. Por una parte, realiza el apoyo dentro del aula y en aulas específicas y, por otra, es un puente muy importante entre el centro y la familia, lo que le da un perfil social significativo.

Esta figura educativa desarrolla competencias de acción social, debido a que su rol le coloca en escenarios de intervención socioeducativa, donde es necesario comprender los referentes culturales y sociales, que tienen los alumnos, porque necesita identificar los posibles problemas socioeducativos, para hacer propuestas didácticas acordes al nivel de competencia curricular y personal del alumnado.

Su aportación es muy valiosa a la hora de planificar, en colaboración con el docente, la intervención en el aula, porque aporta, en los procesos de evaluación y valoración de necesidades de los alumnos, una información complementaria, para la realización de los informes psicopedagógicos, aunque este aspecto no siempre es tomado en cuenta.

Su función en el ámbito familiar se desarrolla de forma intermitente y depende de los casos en concreto, por lo general, no son una figura que tenga una presencia destacada en la relación familia-escuela, no obstante, esta situación está cambiando en los últimos años. Por otro lado, es necesario canalizar la intervención de los padres en el ámbito escolar, a través de la colaboración familia-escuela, para el acompañamiento en la formación de futuros ciudadanos, de forma que sea una actuación que asegure que los padres en el centro sean un elemento que potencie la educación y no la dificulte. En algunos casos, resulta imprescindible, para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, la intervención con las familias y su orientación ante situaciones conflictivas, de esta manera, la paulatina presencia, experiencia y rigor profesional que brinda la posición del PSA/TA está siendo muy positiva para mejorar y ofrecer una información más nítida y detallada que colaboré con el departamento de orientación.

Esta figura realiza, también el contacto con los agentes sociales de la zona, ofreciendo información de recursos institucionales y sociales disponibles al alumnado, para completar su formación fuera del recinto escolar. Proporciona el acceso, tanto a los alumnos, como a sus familias, para que puedan recurrir a prestaciones que necesitan, debido a su situación social.

La presencia de esta figura en la resolución de conflictos en el centro se hace cada vez más necesaria, porque requiere un acercamiento que, en muchas ocasiones, es difícil para el docente. Colabora en la evaluación y mediación de situaciones socioeducativas de conflicto, tanto en la prevención como en la intervención debido a su presencia e interacción con los alumnos. Lo que implica que hablamos de un agente con necesidad de desarrollar técnicas y dinámicas específicas, tanto a nivel social, como grupal, para poder afrontar los complejos escenarios de resolución de conflictos.

Otra cuestión importante que hemos de tener en cuenta en este siglo XXI, es la pronunciada brecha digital presente en nuestra sociedad. Este contexto ha supuesto en algunos núcleos un problema para las personas que no pueden tener acceso a las tecnologías de la

información y comunicación (TIC) dentro de la comunidad educativa, esta situación se puede deber a distintas variables como la procedencia, el nivel social, el acceso a la educación, la situación económica, la edad, el género, las dificultades de aprendizaje, la discapacidad, la diversidad funcional...y, supone una de las causas más significativas de desigualdad, porque estamos viviendo en una sociedad digital, en la que todas las salidas profesionales requieren a las TIC como herramienta básica para su desarrollo. Contar con el apoyo del PSA/TA en la reducción de la brecha digital de los alumnos más vulnerables y el desarrollo de competencias digitales, se requiere en una escuela que trabaja la inclusión educativa, especialmente tras la situación de pandemia que se ha vivido, donde la brecha digital está todavía más presente y desde la comunidad educativa se debe facilitar el acceso a estas tecnologías, pues la enseñanza online es ya una realidad donde todos los agentes pertenecientes debemos hacer un esfuerzo para acostumbrarnos. Otro campo de trabajo en el que se requiere su intervención es en la prevención de posibles malas prácticas del uso de las TIC, un ejemplo claro es la mala utilización del móvil en el aula, donde el control del dispositivo no garantiza que el uso sea eficaz y formativo.

Todas estas competencias pertenecen al perfil de la educación social, por esta razón el PSA/TA, es un agente que desarrolla su actuación, facilitando los procesos de integración y normalización, que suponen la inclusión en los centros educativos. La inclusión supone plantear el desarrollo de competencias para la vida, para que todas las personas en formación puedan encontrar su mejor sitio en el mundo, para una óptima convivencia, lo que más poéticamente podemos denominar, felicidad. Esta figura está realizando en estos momentos intervención social en los centros educativos escoceses, pero falta un mayor reconocimiento como sucede en España dentro del sistema educativo:

Profundizar en las bases de la problemática social, con una intervención más clara en la formación inicial de la población (infantil y juvenil, familias etc.). En un plazo no superior a

una década, la Educación Social ha de integrarse en el Sistema Educativo, con el mismo estatus profesional y la misma contribución profesional que hoy hace la psicología, con una ventaja frente a ésta: su carácter preventivo frente al intervencionismo: es necesario establecer la EDUCACIÓN por bandera en la problemática SOCIAL. (Quintanal Diaz, 2018)

Es una asignatura pendiente de los sistemas educativos que quieren, porque necesitan, educar desde y en la inclusión, tal como también desarrolla el mismo autor en su libro.

2.6. ¿Qué entendemos por impacto que el PSA/TA tiene en el Aula?

En la sociedad, en la que hoy vivimos, podemos ser testigos de innumerables manifestaciones de demanda social, cultural y educativa, entre otras. En los últimos años se está experimentando un sinnúmero de nuevos retos, donde el aula ha pasado a ser el escenario de múltiples interacciones entre sujetos dispares, lo que ha dado pie a que la diversidad y la inclusión pasen a ser dos de los pilares más importantes para la comunidad educativa. El auge intercultural en el que vivimos, sumado al crecimiento exponencial de la diversidad funcional en la adquisición de procesos de aprendizaje, sitúan al PSA/TA en el epicentro de la intervención e interacción educativa.

Para poder definir qué tipo y grado de impacto tienen estos profesionales en las aulas, se debe tener en cuenta una serie de aspectos que lo determinarán. Para comenzar se puede destacar la calidad educativa, la cual, definirá como el grado de complejidad en el proceso de intervención de los PSA/TA en el aula. Por otro lado, están las características del alumnado, los recursos pedagógicos y materiales disponibles en el centro, lo que hará que el impacto del PSA/TA se manifieste de manera más pronunciada o no. No obstante, es importante destacar, como bien hacen Hancock et al. (2002), la variable formación y actuación del PSA/TA en términos de formación académica supondrá un condicionante positivo o negativo en términos de actuación e interacción. Sin embargo, también es posible que la intervención adecuada y la

colaboración con alto nivel de confianza en el campo educativo estén motivados por la experiencia y habilidad previas, adquiridas en su formación anterior. Otro aspecto a tener en cuenta es que existe la posibilidad de que algunos PSA/TA realicen este tipo de roles por un tiempo, para seguir ligados en el campo de la educación y esperar a encontrar un puesto como maestros cualificados, además, este hecho, ha provocado que los maestros y los niños vean a esta figura como un recurso fuerte y positivo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero antes de continuar hay que definir qué se entiende por “impacto educativo” y para ello se toma referencia en la definición de Couturejuzón-González (2004) quien destaca:

El impacto de un proceso docente-educativo se traduce en sus efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, estudiante, administración, identificando efectos científico – tecnológicos - económico - social - cultural - institucional, centrado en el mejoramiento profesional y humano del hombre y su superación social. Algunos autores cubanos incluyen el impacto educacional dentro de los criterios generales utilizados para definir la calidad de la dirección educacional. Estos criterios son: la eficiencia educativa, la funcionalidad, el desarrollo del claustro y la eficacia directiva operativa (p.5).

Por tanto, es necesario especificar que el impacto educativo que provoca la figura del PSA/TA, no solamente se puede evidenciar en los alumnos, sino también en los profesores y en la comunidad educativa. De esta manera, es primordial que dicha conexión en sentido amplio deba de ser efectiva. No obstante y, centrándonos en la figura del PSA/TA, no hemos de olvidar que una de las características que definen su acción educativa es la de contar con un profundo contacto con el alumnado, por lo que, con una buena preparación y orientación, como apoyo, por parte del equipo directivo, fortalecerá la formación, actuación y obtención de resultados positivos.

Ahora bien, una vez que contamos con la definición de impacto, hemos de resaltar que existe una gran diferencia entre el impacto educativo que puede llevar a cabo un profesor del

aula, como bien apunta Berliner (1987) quien destacó la importancia de puntualizar que el impacto educativo procedente de los docentes estaba principalmente relacionado a la explicación de conceptos, mientras que la de los PSA/TA estaba caracterizado por indicaciones o preguntas hacia los estudiantes. Esta afirmación nos hace presagiar que la interacción, influencia e impacto puede ser más intenso por parte de los docentes y, en parte, es así, ya que los alumnos tienden a interiorizar la figura del docente como un agente educativo más importante y representativo y con mayor poder. Esta situación provoca que exista una devaluación innecesaria e injusta con los PSA/TA como bien recoge Henshaw (2019) quien destaca que según un estudio llevado a cabo por la National Education Union (NEU) los “support staff” donde podemos incluir a los PSA/TA, declaran inconformidad y sobrecarga del trabajo lo que hace más compleja su labor en el centro educativo.

A continuación, nos adentraremos en características, vivencias y situaciones que nos van a permitir conocer el grado de importancia que estos agentes han adquirido en la escuela contemporánea. Los movimientos migratorios, la decisión de instaurarse en nuevos contextos educativos han sido desde hace unos años una favorable actuación para el enriquecimiento cultural para la sociedad. Sin embargo, en algunos aspectos, esta interacción ha sufrido y observado barreras de comunicación que han causado la ralentización de transmisión de contenidos o de adquisición de valores sociales y culturales para la inclusión educativa. De la misma manera, este crecimiento de alumnado con EAL ha venido acompañado de mayor presencia de profesionales de la educación EAL, que han favorecido el proceso de inclusión educativa y desvanecido, en cierto grado, las posibles barreras culturales aparecidas con anterioridad.

Asimismo, nos parece significativo destacar que esta figura educativa dispondrá de una posición más que favorable, para desarrollar una actuación individualizada y personalizada en la atención 1:1, además de la posibilidad de ejercer sus funciones de una manera autónoma, lo

que hace que sus intervenciones generan un clima educativo más distendido, que cuando se trabaja en el aula. Esta situación favorece el fortalecimiento de diversos aspectos, como puede ser la autoestima, la confianza, la generación de opinión etc.

No obstante, el impacto educativo se producirá si confluyen dos aspectos imprescindibles. En primer lugar, el apoyo y orientación por parte del centro educativo, que debe de ser unánime, ya que como bien es sabido, esta figura, al no contar con formación académica universitaria, no tiene el periodo de prácticas y experiencia laboral que los demás agentes educativos llevan a cabo el último año de enseñanza universitaria. Por lo que la aclimatación y adquisición de las rutinas y pautas educativas, para adentrarse en la vida escolar, se adquieren de manera gradual a través del contacto con los agentes educativos y alumnos y no a través de una formación previa y concreta. El otro aspecto es el vocacional, que tiene un peso trascendental, porque se traduce en el compromiso, la energía, la intensidad, el esfuerzo, la devoción por la enseñanza, son valores que forman parte de la manera de ser, de la respuesta que, por características personales, se da en el campo del trabajo. El término vocación viene de llamada, según la Real Academia Española (RAE), la que estos profesionales, debido a su perfil, deben de traer consigo, ya que cada día, pueden enfrentarse a una nueva situación específica relacionada con procesos de enseñanza-aprendizaje, de desarrollo psicológico, de la personalidad y social del alumnado.

Estas cualidades han hecho que la intervención de los PSA/TA suponga un impacto socioeducativo favorecer en el bienestar de los alumnos, al permitir que los maestros dediquen más de su tiempo a la enseñanza, en lugar de atender y llevar el transcurso de esta, de forma intermitente, por situaciones puntuales de conducta, por ejemplo.

También se puede apreciar que los directores y, en menor medida, los maestros, sienten que los asistentes de clase mejoran la motivación de los alumnos y, en algunos casos, también su comportamiento (Scottish Executive [SE], 2002, p. 6). La amplia gama de alumnado con la

que trabajan estos profesionales hace que la paciencia, la motivación y el dominio de emociones sean aspectos cotidianos en el centro educativo, por lo que podríamos señalar, como una de las claves de estos profesionales, la de conseguir alcanzar una armonía con su entorno y desarrollar una identidad con el grupo que fortalezca y favorezca la interacción de estas figuras en el aula.

Un problema de impacto sucede cuando los alumnos no reconocen la importancia de la figura del PSA/TA en el aula. Es común en algunas aulas, ver cómo los alumnos rechazan su ayuda, ya sea bien por vergüenza, falta de comunicación o desinterés de la asignatura. Esta situación provoca que los alumnos ignoren a los PSA/TA, una situación molesta e incómoda a la vez. En este sentido, diversos autores, Blatchford et al. (2008, 2011) y Giangreco (2010) señalan la carencia de estudios empíricos focalizados en el impacto que tiene la figura del PSA/TA en los resultados académicos de los alumnos, con los que trabajan. Hasta el momento, se han efectuado pocas investigaciones que obtengan una evidencia firme. Además, los variados hallazgos dan cuenta de la complejidad del tema y de las múltiples variables involucradas que aparecen en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta escasez de estudios, frente a esta conexión se han visto “denunciados” por distintos autores, por ejemplo, Hancock & Eyres (2004) quienes a pesar de puntualizar el importante papel que desempeñan en el aula estos profesionales, en términos de atención, implicación y compromiso, evidencian que los PSA/TA muestran indicios negativos frente a su figura o rol, dejándoles en casi un miembro invisible del personal escolar.

Por otro lado y, en este caso, centrándonos en la figura del PSA/TA, hemos de destacar que para que este impacto resulte efectivo, es indispensable que cuente con la cualidad de liderazgo, ya que sin ella sería muy complicado que el alumnado encontrará y siguiera una vía de esperanza, de motivación y de referencia en muchos de los procesos de inclusión en el aula.

Tabla 11.*Impacto.*

¿Qué entendemos por impacto que el PSA/TA tiene en el aula?
El impacto del PSA/TA estará condicionado por las características del alumnado, los recursos pedagógicos y materiales disponibles en el centro
El impacto del PSA/TA se verá influenciado por la formación y actuación del PSA/TA en términos de actuación e intervención. La confianza en el campo educativo, experiencia y habilidad previas, adquiridas en su formación anterior favorecerá a un impacto más positivo.
El impacto educativo que provoca la figura del PSA/TA, no solamente se puede observar en los alumnos, sino también en los profesores y en la comunidad educativa. Esta intervención educativa favorece el fortalecimiento de diversos aspectos, como puede ser la autoestima, la confianza, la generación de opinión etc.
El impacto del PSA/TA está condicionado por la pobre valoración social de este rol en la comunidad educativa. Los PSA/TA han declarado inconformidad y sobrecarga del trabajo lo que hace más compleja su labor en el centro educativo.
El impacto del PSA/TA favorece la adquisición de rutinas y pautas educativas, para adentrarse en la vida escolar, se adquieren de manera gradual a través del contacto con los agentes educativos y alumnos y, no a través de una formación previa y concreta.
<i>Nota.</i> Tabla resumen. Impacto del PSA/TA que tiene en el aula.

2.7. Liderazgo Educativo

Adentrándonos en la importancia del liderazgo en educación, no podemos olvidar la realidad palpable y existente, del contexto de esta investigación que, no es otra, que la realidad que vive la educación en Escocia, la cual tras vivir durante los últimos años un gran flujo de movimientos sociales, nuevas culturas y religiones que se han instaurado en este país, presentando una significativa diversidad social y cultural. Esta circunstancia que para algunos ha creado controversia política y social, es sin ninguna duda, una fuente enriquecedora en términos culturales, que deriva en la instauración progresiva de una sociedad más entrelazada y diversa, que traza un esquema más intercultural en las aulas y que, inevitablemente genera, no solo una interrelación entre alumnos procedentes de otras culturas y religiones, sino que también se traduce dentro de la escuela en nuevas relaciones entre los profesores y las familias.

Este escenario favorecerá la aparición de nuevas formas de comunicación y también, de nuevos modos de interacción, que demandarán un patrón o guión, que permita a todos los agentes de la comunidad educativa conocer, actuar y entender las pautas más favorecedoras, para una adecuada convivencia y funcionamiento en el ámbito educativo.

Esta situación nos hace dar gran valor al liderazgo educativo, ya que como bien destacan Arón & Milicic (2000); Cornejo & Redondo (2001); Bellei et al. (2004); Becerra (2006); Mena & Valdés (2008); Murillo & Becerra (2009); Chaux (2010), los líderes educativos centrados en lo pedagógico, han demostrado empíricamente, ser el segundo factor movilizador de las escuelas efectivas y de los resultados de aprendizaje sostenidos en el tiempo, favoreciendo de ese modo la convivencia social y el aprendizaje.

El término liderazgo hace referencia a un concepto relacional, porque su práctica tiene lugar en interacción con otras personas en diferentes situaciones. No puede darse una situación de liderazgo si no existe alguien que desempeñe este rol y lo haga mediante una relación con otras personas (Riley & Louis, 2000). Pero es obvio, que los términos liderazgo y líder requieren ser clarificados, para que, de este modo, no exista o se forme un clima de tensión o rechazo.

La mayor parte de las definiciones de liderazgo señalan que éste “implica un proceso de influencia social, que es intencionada y se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas, para que tales personas estructuran sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización” (Yukl, 2002, p. 18). La educación por competencias es un tema que se desarrolla a nivel europeo, desde esta realidad se plantea el liderazgo como una competencia transversal (Lorenzo Delgado, 2004). Un estudio sobre los estándares de desempeño para los directores de centros educativos en Chile, Muñoz & Marfán (2014), mostró los resultados de un análisis comparativo entre cinco países (Australia, Escocia, EE. UU, Inglaterra y Nueva Zelanda), donde encontraron que todos ellos contaban con el área de desarrollo de liderazgo, como una cualidad destacable. Igualmente, se concluyó con una propuesta de desarrollo profesional y

evaluación del desempeño “basado en criterios de competencias” en torno a las siguientes características:

- Conocimientos (teóricos, metodológicos, entorno).
- Habilidades profesionales (interpersonales e intelectuales).
- Desarrollo profesional y liderazgo.
- Administración de recursos humanos.
- Administración de recursos pedagógicos.
- Administración de recursos financieros.

El liderazgo es, en la propuesta, una competencia básica del director, transferible a otros profesionales de la educación como es el PSA/TA. Lo mismo considera Goleman et al. (2002) al proponer su modelo de competencias, diversificándose en tres tipos: competencias de conocimiento y dominio personal, competencias de gestión de relaciones y competencias cognitivas. Entre las propias de la gestión de relaciones, figura el liderazgo. Como bien indica Parra Robledo (2016), el liderazgo directivo y la colaboración entre los profesores son aspectos organizacionales de mayor relevancia, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro educativo. Esto podría ser la clave para la relación profesor-PSA/TA, la cual podría no estar tan bien afianzada, por los prejuicios acreditados a la poca o nula cualificación que los PSA/TA han tenido, especialmente, en sus comienzos como agentes en la comunidad educativa. es necesario que los agentes educativos potencian la empoderación de esta figura invitando a participar en la toma de decisiones y potenciando su compromiso moral (López-Gómez & González-Fernández, 2018).

Aun así, no se nos debe de escapar la importante posición que los PSA/TA tienen en el aula. Hemos de ser conscientes que una de las cualidades más favorables, que atesora esta figura, es la capacidad de llegar al alumno, es decir, de crear una conexión o relación más cercana, al trabajar de una manera más personal e individual. Eso permite que las opiniones,

los sentimientos y las emociones sean más fáciles de expresar, lo que provoca y coloca al PSA/TA en una posición de liderazgo educativo visible y valiosa, porque como bien destacan Arias Gago & Baelo Álvarez (2010) las emociones pueden definirse como un circuito abierto, donde la estabilidad emocional depende, en parte, de las relaciones que se establecen con los demás, lo cual lanza una importante labor al líder, en este caso al PSA/TA. Sus acciones y actuaciones influyen en el desarrollo del alumnado, un buen ejemplo de esta práctica de éxito, para el alumnado, lo encontramos de la mano de Hughes (2017) que destacó el significativo crecimiento de esta figura en términos de actuación e intervención, recalcando el liderazgo en el manejo de actividades en pequeños grupos de trabajo.

El PSA/TA con confianza y tiempo puede convertirse en un buen líder dentro del aula. Todos sabemos y aceptamos que esa es la función y tarea del profesor principal, la de ser un líder, un guía que trace el camino de la enseñanza, del saber, del conocimiento, pero, aun así, no es menos cierto, que en ese viaje cada día hay más cuestas y curvas que hacen el trayecto más costoso y largo. Teniendo esta premisa presente, hay que destacar la figura del PSA/TA, porque dada su orientación y situación en el aula, puede convertirse en un líder que mejore el funcionamiento de clase. Sin embargo, esta perspectiva sólo se podría llevar a cabo, si desde el centro educativo existe una clara y fuerte unión comunicativa entre los diferentes agentes educativos. Debido a que el PSA/TA para poder intervenir y actuar correctamente, en primer lugar, debe contar con un determinado grado de confianza y credibilidad, que le permita tener una clara y concisa visión de actuación para que, de ese modo, pueda actuar adecuadamente con los alumnos. El volumen de trabajo, añadido a la constante presión que muchos padres ejercen en los profesores, hace que los PSA/TA deban mejorar su formación, para ejercer labores de ayuda de forma general, no olvidemos que la gran mayoría de los PSA/TA suelen manifestar su intención de adquirir mayor responsabilidad, dado que muchos de ellos están en el proceso de ser profesores. Esta faceta puede ser aprovechada por los docentes de una manera

inteligente, a través de delegar labores como la evaluación de procesos educativos, realización de clases etc. De ese modo, el PSA/TA no solo está mejorando personalmente, desarrollando habilidades pedagógicas, sino que también estaría ayudando a reducir el nivel de estrés mostrado por los docentes en los últimos años. Desde nuestro punto de vista, para que todo esto se lleve a cabo, no solo la predisposición debe de estar presente, sino que también los PSA/TA deberían de asistir a cursos de desarrollo de liderazgo y actuación, hoy en día no existe esa posibilidad, pero sería fundamental que existiese, para favorecer el ambiente educativo.

Una clara imagen de porque esta figura está adquiriendo cada vez más protagonismo, lo podemos observar en la tabla 12, que muestra cómo el número de PSA/TA en Escocia ha ido creciendo paulatinamente estos últimos años, para atender las necesidades educativas presentes en el aula y servir de apoyo a los docentes.

Tabla 12.

Personal de apoyo escolar.

School support staff, FTE, including centrally employed, 2018-2020.					
(Personal de apoyo escolar, FTE, incluidos los empleados centrales, 2018-2020)					
	Pupil Support Assistant	Behaviour Support	Home-school link worker	Library staff	Educational Psychologist
2018	13.803	122	376	266	368
2019	13.909	148	373	265	372
2020	15.263	148	409	260	378

Nota. El gráfico muestra la evolución de la dotación de personal de apoyo entre 2018 y 2020 en Escocia. Scotland's Census (2021)

Resulta por ello importante, que los docentes no caigan en un liderazgo disonante, como bien indican Arias Gago & Baelo Álvarez (2010), que puede ser perjudicial, ya que podrían perder la confianza de los PSA/TA, al no valorarlos en su medida y desentenderse de las necesidades que estos profesionales pueden presentar en la rutina educativa.

El líder no puede desligarse de la responsabilidad de mejora o delegar en otro colaborador la capacidad de mejora, es él o ella quien debe implementar las estrategias de mejora, desarrollando las prácticas, haciéndose responsable y comprometiéndose personal y profesionalmente con los lineamientos, estrategias y plan de acción de la intervención (Moreno, 2002; García et al. 2006; Vail, 2005; Murillo & Becerra, 2009; Cassaus, 2011).

No olvidemos que el liderazgo potencia el desarrollo personal, por lo que la responsabilidad de liderar en el aula debería estar compartida en algunos aspectos entre estos dos agentes educativos, que en ocasiones también comparten el mismo lugar de trabajo y que pueden retroalimentarse, a través de las experiencias y puntos de vista que adquieren en sus diversas funciones en el aula. Asimismo, hemos de tener siempre presente, que un líder se encarga de buscar las habilidades y caminos más recomendables para alcanzar las metas fijadas, en educación, por ejemplo, es primordial contar con un dominio en áreas como la planificación de aspectos tan importantes como la supervisión, la motivación, la intervención puntual, la monitorización del individuo, etc.

La complejidad de posibles relaciones que hay en una organización educativa tiene una doble dirección. Pueden orientar esas relaciones hacia la colaboración, como la ayuda mutua y el entendimiento. Se dice, entonces, que esta interacción se encuentra protegida y salvaguardada en un paraguas positivo del buen clima donde se dan unas relaciones humanas de comunicación. La otra orientación es la cara opuesta: la competencia, el conflicto, la disparidad, y, en definitiva, la escasez comunicativa.

El PSA/TA puede realizar un papel fundamental en la resolución de conflictos en los centros, para llegar a una negociación, ya que siempre ésta resulta mejor que generar elementos vencidos y derrotados que, probablemente, volverán a reproducir circularmente las mismas u otras situaciones conflictivas. Una negociación de tipo colaborativo como señalan Bonet & Zamoro (1996) que es la más intrínsecamente positiva, “debe responder a cuatro principios:

separar las personas del problema, centrarse en los intereses, generar gran cantidad de alternativas e insistir en criterios objetivos” (p. 264). Aspectos todos ellos a tener en cuenta para una adecuada gestión de los conflictos en el ámbito escolar. Continuamente y siendo conscientes de todos los riesgos que la interacción adolescente conlleva, hemos de enfatizar en la búsqueda e impulso de la aptitud de liderazgo por parte del PSA/TA para generar rasgos y cualidades que no solo favorezcan la confianza y la seguridad, sino también el proceso de aclimatación en el ambiente adolescente, el cual en algunas ocasiones puede ser descrito como “hostil” o “rocoso”.

Los docentes y el PSA/TA juegan un papel crucial en la creación de condiciones para la inclusión de alumnos con EAL con éxito. De esta manera, es inevitable no hablar de cualidades como “el liderazgo”. Estos agentes podrán ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades como comenzar y entablar buenas relaciones con sus compañeros. ¿El problema? La globalización y la diversidad social y cultural, cada vez hace más mella en la vida rutinaria, por lo que siguen creciendo los porcentajes de casos donde los docentes se encuentran “abrumados” por la cantidad de labores que su rol está adquiriendo. Para poder ir reduciendo esta tendencia, algunos estudios propusieron aumentar la proporción de maestros de diversos orígenes étnicos o migrantes, porque podría ayudar a la integración a través del aumento de las experiencias de aprendizaje de los alumnos y el sentido de pertenencia (Katsarova, 2016).

Por lo cual, resulta imprescindible en las aulas del siglo XXI, que los docentes y los PSA/TA vayan interiorizando una serie de habilidades específicas que favorezcan el manejo de la diversidad social y cultural presente en las aulas. Un ejemplo claro, es el apoyo de los alumnos migrantes que no son, necesariamente, fáciles de implicar dentro del ambiente educativo y que, por consiguiente, suelen demandar directrices y apoyos significativos. Las habilidades pueden variar en función de las necesidades de cada uno, pero sin duda debe de contar todas con un perfil de liderazgo, donde el alumnado vea un “camino” seguro donde

empezar a caminar y vivenciar una experiencia escolar agradable. Hoy en día, no hay duda de que existe la necesidad de contar con un apoyo educativo en las aulas, el PSA/TA, debido a la realidad socioeducativa que se vive, es una pieza clave que deberá adquirir en determinados momentos la función de líder, tabla 13, para que el desarrollo social, anímico y cultural de los alumnos se lleve adecuadamente. Incluso, esta nueva faceta será un elemento muy positivo para el docente del aula, que verá cómo en determinadas funciones educativas, la presencia, apoyo y colaboración del PSA/TA será una aportación grande y significativa para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Tabla 13.

Perfil del líder del PSA/TA.

Liderazgo Educativo

Una de las cualidades más favorables que atesora esta figura, es la capacidad de llegar al alumno, de crear una conexión más cercana, al trabajar de una manera más personal e individual. Eso permite que las opiniones, los sentimientos y las emociones sean más fáciles de expresar, lo que provoca y coloca al PSA/TA en una posición de liderazgo educativo visible y valiosa.

La figura del PSA/TA dada su orientación y situación en el aula, puede convertirse en un líder que mejore el funcionamiento de clase. Sin embargo, esta perspectiva sólo se podría llevar a cabo, si desde el centro educativo existe una clara y fuerte unión comunicativa entre los diferentes agentes educativos.

El PSA/TA no solo está mejorando personalmente, desarrollando habilidades pedagógicas, sino que también estaría ayudando a reducir el nivel de estrés mostrado por los docentes en los últimos años.

El liderazgo potencia el desarrollo personal, por lo que la responsabilidad de liderar en el aula debería estar compartida en algunos aspectos entre estos dos agentes educativos, que en ocasiones también comparten el mismo lugar de trabajo y que pueden retroalimentarse, a través de las experiencias y puntos de vista que adquieren en sus diversas funciones en el aula.

El PSA/TA, debido a la realidad socioeducativa que vive, es una pieza clave que deberá adquirir en determinados momentos la función de líder para que el desarrollo social, anímico y cultural de los alumnos se desarrolle adecuadamente.

Nota. La tabla resume las cualidades de liderazgo que tiene el PSA/TA.

Es por lo tanto deseable y, cada vez más necesario que las escuelas cuenten con profesionales de diversos perfiles y “background” en enseñanza y apoyo, incluso, es esencial la colaboración de las familias de los alumnos. Esto será sin ninguna duda un paso muy beneficioso para la comprensión cultural, así como también para doblegar la difícil y muy frecuente barrera del lenguaje. Sin embargo, estas cualidades no garantizan ayudar o responder por completo las necesidades educativas especiales del alumnado, sino que también los factores referentes a la capacitación, recursos y materiales tendrán un peso notorio en la actuación eficaz y completa de los agentes educativos encargados de la enseñanza.

2.8. Hándicaps Que Superar por los PSA/TA

Hoy en día, los conflictos educativos se encuentran entre los asuntos que más preocupaciones provocan a docentes y padres. Esta situación, viene en ocasiones acompañada de malentendidos culturales y sociales entre alumnos debido, en parte, a la difícil etapa de la preadolescencia. Además, ralentiza el proceso de inclusión educativa, dificultando enormemente la convivencia en todas las etapas y ciclos formativos. Lamentablemente, esta situación genera una contrapartida añadida; potenciar posibles procesos de marginación, motivados y acentuados, entre otras cosas, por la falta de diálogo y participación de los alumnos migrantes en los círculos sociales en el aula. Igualmente, podemos observar otras barreras que atañen principalmente al PSA/TA y que dificultan su actuación y por consiguiente la eliminación de hándicaps educativos.

El desconocimiento de metodologías divergentes por parte de los PSA/TA, sumado a la escasez, en algunos casos, de formación académica inicial, provoca que algunos alumnos muestran ciertos problemas de adaptación de trabajo con ellos en los centros educativos. Se debe principalmente a que no consiguen sentirse cómodos con las directrices y situaciones

indirectas que provoca la presencia de esta figura en el aula. Esta circunstancia provoca como bien destaca Devlin (2008), que los PSA/TA suelen sentirse infrautilizados, al no aprovechar todos los talentos y habilidades que tienen y que no se utilizan por completo.

Existe un porcentaje de alumnos en el aula que no les gusta trabajar con compañeros con EAL, porque existe una barrera de lenguaje y no pueden ser competitivos, en cambio con la presencia del PSA/TA, adquieren ese apoyo necesario para efectuar las tareas. Blatchford et al. (2012) argumentaron en su proyecto de Implementación Efectiva de Asistentes de Enseñanza (EDTA) que la aparente falta de progreso mostrada en el proyecto DISS no debe asociarse a la figura del PSA/TA, sino a los problemas nacidos y asociados a la práctica, actuación y preparación que tienen, como se manifestó en ese ensayo concreto. Conjuntamente, puntualizan, que la modificación de estos campos hubiera ofrecido resultados más positivos y efectivos, hacia los alumnos por parte de la actuación de estos agentes educativos. Lo que justifica, que su labor debe de ser apoyada, también, por parte de los agentes pertenecientes a la comunidad educativa, ya que, de ese modo, tanto la aclimatación, como la actuación de estos agentes será más efectiva.

Con el crecimiento y considerado número de alumnos con necesidades educativas, el PSA/TA puede experimentar una situación muy comprometida al no poder responder a todas las necesidades educativas presentes en la actualidad, sin la preparación y formación es improbable ofrecer una respuesta de calidad. En algunos casos, las relaciones entre los PSA/TA y los docentes están llenas de tensiones, malentendidos y antagonismo, esto suele pasar debido a que la comunicación en la mayoría de los casos no es clara y, el docente no reconoce la capacidad del PSA/TA como figura clave de inclusión, por lo que elude su opinión a la hora de tomar decisiones o realizar informes. Al mismo tiempo, como bien destaca Quicke (2003) los PSA/TA se sitúan en una posición ambigua, sin límites claros, que sugieren una falta de claridad sobre los "roles", la "autonomía" y la "identidad profesional" (Blatchford et al. 2009) lo que

provoca posibles desentendimientos con los profesores en el aula, acerca de las expectativas y funciones que unos tienen de otros.

En la actualidad el número de PSA/TA, ha crecido exponencialmente, desde hace diez años. A pesar de esto, el pago y las condiciones de servicio siguen siendo variables (Penn & McQuail, 1997; Hancock et al. 2002) lo que provoca, entre otras cosas, que este puesto de trabajo no sea tan atractivo a la vista de todos y, sean principalmente los jóvenes estudiantes con proyección en la enseñanza o profesores provenientes de otros países, que buscan adentrarse en el sistema educativo de una manera más gradual, los que demanden este puesto de trabajo.

La predominante presencia de PSA/TA extranjero, en algunos casos, dificulta la intervención en áreas como el lenguaje a la hora de trabajar con alumnos con NEE. Es justo decir entonces, que el trabajo de comprensión lectora, pronunciación y fonética, se puede ver comprometido, debido a que dicha actividad debería ser llevada a cabo por un profesional nativo de habla inglesa.

Sin una adecuada preparación, formación y planificación, la interacción con el alumno puede ser errónea y, provoca que el alumno, en lugar de aprender y esforzarse, prefiere acomodarse y permitir que PSA/TA trabaje por él. Lo que en definitiva desemboca en una equívoca dependencia y conformidad por parte del alumno hacia el PSA/TA, en lugar de promover su formación académica. Este escenario está claramente ligado a la declaración de Blatchford et al. (2012) quienes resaltaron que los problemas que los PSA/TA presentan en el aula en relación con la capacitación y actuación estaban condicionados, por la falta de "preparación" y organización, lo que afectaba y repercutió en la enseñanza y aprendizaje del alumnado.

En algunos casos el PSA/TA y el profesor sólo se ven una vez a la semana, eso provoca falta de comunicación. Es ligeramente difícil y peligroso que esos dos agentes no se relacionen,

debido que, si el PSA/TA es tan importante en las interacciones sociales, si no hay comunicación entre ambos agentes, la relación entre ellos será más compleja y no se podrán abarcar los problemas con facilidad. De esta manera, una de las preocupaciones que más se ha repetido y que varios autores han destacado, en diferentes periodos de tiempo, es la alarmante situación que algunos PSA/TA deben presenciar y que todavía está presente en algunos casos, como bien destacan Forlin & Chambers (2015) donde existe una falta de orientación clara con respecto a las funciones y deberes que los PSA/TA deberían realizar en el aula. Esto puede venir alimentado en parte por la errónea o pobre perspectiva que algunos docentes pueden tener sobre este rol.

Por otro lado, en diferentes ocasiones, los PSA/TA no cuentan con conocimiento suficiente para apoyar las necesidades de los alumnos, esta situación supone un malestar en cadena, como un efecto dominó, es decir, los alumnos pueden mostrar incredulidad y confusión debido a que la persona que está para apoyar muestra visibles dudas del desarrollo y control de la asignatura, por otro lado, el PSA/TA mostrará frustración e incomodidad, por verse en una situación embarazosa y difícil de abarcar y, por último, tendríamos la postura del profesor, que podría mostrar incredulidad y hasta una desacertada concepción de compromiso profesional por parte del PSA/TA, al ver que su aportación en clase no es la esperada. Esta situación nace en muchas ocasiones por la inexactitud de las explicaciones, provocada por la posible escasez comunicativa que surge en algunos casos.

Otro hándicap a tener en cuenta se encuentra como bien indican Radford et al. (2011) en que los PSA/TA lleven a cabo apoyos psicopedagógicos, debido a que no todos estos agentes cuentan con una formación académica especializada en intervención e interacción psicopedagógica. No obstante, debido a la cada vez más predominante aparición de personas cualificadas en este rol, esta afirmación de algunos autores empieza a estar desactualizada y no da la información verdadera sobre los recursos pedagógicos que tienen los PSA/TA.

Por tanto, se pueden resumir los handicaps que tienen que superar los PSA/TA según tabla 14.

Tabla 14.

Hándicaps.

Hándicaps Que Superar por los PSA/TA
Los PSA/TA se sitúan en una posición ambigua, sin límites claros, que sugieren una falta de claridad sobre los "roles", la "autonomía" y la "identidad profesional".
El desconocimiento de metodologías divergentes por parte de los PSA/TA, sumado a la escasez, en algunos casos, de formación académica inicial, provoca que algunos alumnos muestran ciertos problemas de adaptación de trabajo con ellos en los centros educativos.
Con el crecimiento y considerado número de alumnos con necesidades educativas, el PSA/TA puede experimentar una situación muy comprometida al no poder responder a todas las necesidades educativas presentes en la actualidad, sin la preparación y formación es improbable ofrecer una respuesta de calidad. En algunos casos, las relaciones entre los PSA/TA y los docentes están llenas de tensiones, malentendidos y antagonismo, esto suele pasar debido a que la comunicación en la mayoría de los casos no es clara y, el docente no reconoce la capacidad del PSA/TA como figura clave de inclusión.
Condiciones de pago y de servicio variables.

Dentro de la amplia gama de formación que tienen los PSA/TA, diversos autores Alexander (2008) y Fisher (2007) mencionaron la importancia de ofrecer cursos de formación, para estos agentes, que se focalizan principalmente en el ámbito de la comunicación para potenciar y afianzar la interacción y diálogo frecuente entre los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa. Asimismo, Radford et al. (2006) destacan que los PSA/TA requieren técnicas de discurso, que incluyan como utilizar las respuestas a comentarios en comunicación. Desde nuestro punto de vista, esto no es más que otra muestra de que, tanto la figura, como su rol en términos de intervención, interacción y compromiso en el centro educativo, está cambiando paulatinamente, lo que provoca que exista una clara necesidad por parte de los centros educativos, no solo de contar con ellos, sino también de promover la formación, para poder contar con personas de este perfil que cuenten con más capacidades, estrategias y recursos, tanto didácticos, como sociales para responder a las necesidades educativas de los a

alumnos para la inclusión. Ver en la tabla 15 la evolución de la perspectiva que los diversos autores tienen sobre la figura del PSA/TA.

Tabla 15.

Visión del PSA/TA.

Autor	Año de publicación	Cita
Penn y McQuail; Hancock, Swann, Marr, Turner y Cable	1997 /2002	En la actualidad el número de PSA/TA ha crecido exponencialmente desde hace diez años. A pesar de esto, el pago y las condiciones de servicio siguen siendo variables, lo que provoca, entre otras cosas, que este puesto de trabajo no sea tan atractivo a la vista de todos.
Quicke	2003	Los PSA/TA se establecen en una posición ambigua sin límites claros, que sugieren una falta de claridad sobre los "roles", la "autonomía" y la "identidad profesional", lo que provoca posibles desentendimientos con los profesores en el aula acerca de la expectativas y funciones que unos tienen de otros.
Hancock y Eyres	2004	A pesar del importante papel que desempeñan en el aula estos profesionales, los PSA/TA, en términos de atención, implicación y compromiso, declaran ser casi un miembro invisible del personal escolar.
Devlin	2008	Los PSA/TA suelen sentirse infrautilizados, al no aprovechar todos los talentos y habilidades que tienen y que no utilizan por completo
Blatchford, Russell y Webster	2012	Resaltaron que los problemas que los PSA/TA presentan en el aula en relación a la capacitación y actuación están condicionados por la falta de "preparación" que algunos muestran y caracterizan al gremio, lo que afecta y repercute en la enseñanza aprendizaje del niño.
Blatchford, Russell y Webster	2012	Argumentaron en su proyecto de Implementación Efectiva de Asistentes de Enseñanza (EDTA) que la aparente falta de progreso mostrada en el proyecto DISS no debe asociarse a la figura del PSA/TA, sino a los problemas nacidos y asociados que la práctica, actuación y preparación de los PSA/TA manifestaron en ese ensayo. Además, puntualizan que la modificación de estos campos hubiera ofrecido resultados más positivos y efectivos hacia los alumnos por parte de la actuación de estos agentes educativos.
Forlin y Chambers	2015	Una de las preocupaciones que más se ha repetido y que varios autores han destacado, en diferentes periodos de tiempo, es la alarmante situación que algunos PSA/TA deben de presenciar y es que todavía existen, como bien destacan estos autores, casos donde existe una falta de dirección clara con respecto a las habilidades y deberes que los PSA/TA deberían emprender en el aula. Esto puede venir alimentado en parte por la errónea perspectiva que algunos docentes pueden tener de ellos.

Evolución de la visión que tienen del PSA/TA los diversos autores.

2.9. El Proceso “Burnout”

Por otro lado y, como bien apunta Carter (2018) otra de las preocupaciones presentes hoy en día entre los docentes escoceses es la vulnerabilidad de su estado anímico y psicológico. Como bien sabemos, la diversidad y heterogeneidad del alumnado también puede presentar características que provoquen en el profesorado el llamado proceso “Burnout”.

Es posible, que muchos no tengan una conciencia clara y completa de las consecuencias que este proceso puede provocar en los agentes educativos, pero lo cierto es que los datos que señalan el síndrome de profesor quemado, denominado con su acepción inglesa “*burnout*”, tienen referentes en los años 70 del siglo pasado. Dunham (1976) encontró dos tipos principales de síntomas comunes de estrés y agotamiento entre los docentes. La primera está asociada al dolor de cabeza, provocado por la frustración, aunque también se puede presentar con problemas de sueño, molestias estomacales o incluso enfermedades depresivas. El otro, está relacionado con la ansiedad y el sentimiento de desconfianza de uno mismo, de miedo escénico que se produce durante la acción educativa.

En términos sintomatológicos, podríamos nombrar el agotamiento, como la señal más representativa del síndrome “burnout”, la cual comienza normalmente con una sensación de inquietud y, que normalmente se traduce en sentimientos de agotamiento, confusión y hasta insatisfacción personal. La problemática de estas señales se enfatiza cuando el agotamiento que sufren estos profesionales ocasiona enfermedades físicas leves, como insomnio, resfriados frecuentes, dolores de cabeza, mareos, pérdida de apetito o incluso interés sexual y diarrea. El problema de estos síntomas, como la fatiga, malestar y depresión es que son indicativos que pueden tener una repercusión más seria si no se atajan con anticipación y, por consiguiente, traducirse en enfermedades psicosomáticas, como la obesidad, desnutrición, enfermedades

cardiovasculares y problemas musculoesqueléticos, incluidos dolores de cabeza severos, problemas respiratorios y úlceras de órganos (Mace, 1979; Scriven, 1979). Freudenberger (1975) describe los síntomas psicosomáticos en relación con el deterioro general y la sensación de fatiga y agotamiento.

Son, por tanto, estos precedentes lo que nos sirven como testigos sólidos de que este proceso por el cual los docentes pueden pasar durante su vida laboral ha sido un problema importante durante mucho tiempo, que afecta a los miembros de distintas profesiones y, en especial a los educadores debido principalmente por la experiencia personal que este gremio sufre en el estado físico, emocional y mental causado por la participación a largo plazo en situaciones que son emocionalmente exigentes.

El gran cambio que nuestra sociedad está experimentando en los últimos años no ha dejado indiferente a un motor como es el campo de la educación. La expansión de las tecnologías y los nuevos escenarios sociales y culturales que han surgido en la sociedad han provocado la aparición de nuevas vivencias como la pérdida de autoridad del maestro, el aumento del fracaso escolar, etc. (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2012) que lamentablemente acentúan la aparición del proceso “burnout”.

Además, es en la educación secundaria donde los docentes dicen que experimentan más acoso, falta de motivación y los síntomas que conforman el síndrome de burnout (Arís, 2009; Informe Cisneros XI, 2009; Moya-Albiol et al. 2010) debido especialmente a la cada vez más amplia gama de alumnado que facilita la aparición de retos tanto educativos como sociales entre el profesorado.

El síndrome de Burnout, como se ha comentado, ha sido reconocido en los docentes desde el final de los años setenta en numerosos estudios (Anderson e Iwanicki, 1984; Burke & Grennlass, 1988; Acanfora, 2002; Lavanco et al. 2003; Belcastro et al. 1983; Kyriacou e Sutcliffe, 1978; Maslach, 1982).

Igualmente, desde la primera mitad de los años 80, el síndrome de burnout en los docentes ha sido visto desde la perspectiva de muchos autores, internacionalmente (Gold, 1984, 1985; Beck e Gargiulo, 1983; Schwab e Iwanicki; Belcastro et al. 1983; Kyriacou, 1987). El síndrome de Burnout presenta un alto impacto relacional, evoluciona en función de las características individuales y del ambiente laboral en el que opera (Falcetta, 2017).

Este síntoma aparece por la amplia gama de alumnado que está presente hoy en día en las aulas, la cultura, las costumbres, el comportamiento, el desarrollo de la tecnología, las redes sociales, la constante y difícil relación con los alumnos, las relaciones con los padres y compañeros de trabajo, la preparación de clases o la corrección de ejercicios, son los componentes de una rutina docente que cada vez está provocando más rompecabezas entre los docentes y un déficit motivacional del profesor hacia su actividad profesional especialmente entre los más jóvenes como bien recoge Zavala Zavala (2008) donde destaca el trabajo de Farber (1983) que menciona que «en algunos estudios en los que se trabajaron con edades estratificadas se encuentra que el índice de burnout es bajo entre los 20 y 25 años; es alto desde los 25 hasta los 40; y es muy pequeño a partir de los 40 años, aproximadamente».

Esta circunstancia tiene una cierta conexión con el rol del PSA/TA, ya que, como apoyo educativo del aula, su adecuada actuación o manejo puede ser una pieza destacada y sustancial en la orientación y mejora del bienestar y funcionamiento del docente en el aula. No es extraño encontrar hoy en día, situaciones de estrés en nuestra vida laboral, lo que hace que este síntoma está cada vez más presente, debido en gran medida, como sugiere Silvero Miramón (2017) a la carga emocional y psicología proveniente de la interacción social y laboral con alumnos, padres o incluso las mismas relaciones interpersonales entre los colegas de profesión.

Así pues, comprender el agotamiento entre los docentes es hoy en día una circunstancia que hay que tener muy presente, principalmente porque se ha encontrado que tiene implicaciones significativas en términos tan importantes como la satisfacción personal o la

motivación del trabajo de salud de los maestros, sino también para el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes (Pyhältö et al. 2011). Por otro lado, un dato no menos importante y que puede jugar un papel significativo a la hora de atajar y desafiar este proceso de “burnout” está en la diferencia que el agotamiento puede provocar, como indican Skaalvik & Skaalvik (2010) quienes destacan que puede desembocar en un estrés crónico.

Un claro ejemplo de esta situación lo encontramos en los estudios que confirmaron que el síndrome de burnout aparece en un 30% de los casos entre el profesorado (Rudow, 1999). Por otro lado, similares cifras representaron una triste y preocupante bajada o abandono del número de docentes que deciden desistir del ejercicio profesional en los últimos cinco años tras padecer dicho síndrome (Marshall & Marshall, 2003).

La problemática, tal vez, se agrava cuando esta situación o proceso empieza a aparecer en los PSA/TA, debido principalmente por la ya mencionada mayor participación en el centro educativo. No obstante, este proceso puede ser interiorizado de diferente manera por este colectivo, ya que existe el agravante de ser una figura sin el reconocimiento que debiera, por lo que la autoestima y apoyo anímico y social jugará un papel sustancial en la mejoría o deterioro de este agente educativo en el aula.

Si hacemos balance, cada día su trabajo genera más estrés y presión y por ello, es cada vez más fácil apreciar que los centros educativos escoceses muestran complicaciones significativas para encontrar profesores. Esto puede ser causado como bien destaca la autora por la gran presión que se traduce en estrés y ansiedad y el comportamiento y alto cargo de trabajo que muchos docentes están expuestos.

Por otro lado, una circunstancia que ha podido pasar desapercibida, pero que tiene gran importancia, debido a la posible repercusión y consecuencias que afectan a la enseñanza educativa, se encuentra en el cambio cultural que las generaciones presentes tienen como característica predominante. Esta situación que, por una parte, puede suponer un

enriquecimiento muy beneficioso para la comunidad educativa en términos culturales, por otra, puede suponer una circunstancia desfavorable en algunos puntos para el docente. Es justo decir que, con la última expansión de la Unión Europea, cuando un gran número de familias procedentes del este de Europa empezaron a asentarse en el Reino Unido. La proliferación de alumnado con EAL, fue una realidad que se instauró con cierta rapidez en las aulas; lo que supuso por aquel entonces unos desafíos adicionales para el centro educativo y en especial para los docentes. La problemática nace en la alarmante situación en que muchos de estos alumnos se encontraban respecto a la experiencia escolar, donde muchos alumnos, por no mencionar a la mayoría, presentaban pobres registros de alfabetización, lo que puede provocar directa o indirectamente una situación de agobio o presión extra para el docente, ya que tendría que en el hipotético caso de no contar con un apoyo como el del PSA/TA debería doblegar sus esfuerzos para encontrar materiales y estrategias para la enseñanza educativa de los alumnos con EAL.

Para poder hacernos una idea de la situación que estamos exponiendo, actualmente alrededor de una quinta parte (21.1%) de los alumnos en las escuelas primarias son considerados con EAL, mientras que la cifra es menor para los alumnos de secundaria (16,6%). Por otra parte y, según los informes de ONS (2018) estos porcentajes han experimentado un crecimiento en los últimos años debido al aumento de la población inmigrante en el Reino Unido.

Esta circunstancia nos hace, por otro lado, mencionar como bien indican Manzoni y Rolfe (2019), la actuación y, por consiguiente, la existencia de diferentes programas que favorecieron la inclusión social y educativa de los alumnos más desfavorecidos supusieron un “alivio”, al provocar una reducción en las posibilidades de “Burnout” por parte de los docentes. Estas medidas vieron la luz en 2006, donde el Gobierno introdujo el Programa Excelencia de Nuevos Llegados (en inglés New Arrivals Excellence Programme [NAEP]) destinado a

proporcionar asesoramiento y capacitación a las escuelas sobre cómo incluir con éxito a los recién llegados nacionales e internacionales a sus escuelas.

Además, otro particular apoyo denominado the Ethnic Minorities Achievement Grant [EMAG] se centró en la elaboración de políticas educativas para frenar las desventajas presentes en el ámbito educativo y de ese modo apoyar a los alumnos migrantes.

De esta manera, hemos de tener en cuenta que estos agentes educativos pueden desempeñar papeles de apoyo muy variados, por ejemplo, algunos PSA/TA tienen la labor de atender y ayudar a niños de forma individual debido a una necesidad específica, otros trabajan aspectos como la motivación, disciplina, organización o reforzamiento de rutinas entre otros casos. Este punto de partida viene precedido por las incomprensibles y negativas noticias que han aparecido en los últimos años procedentes de los diferentes ataques donde el PSA/TA se ha visto desprotegido. Uno ejemplo claro, lo encontramos en junio de 2016, donde una noticia aparecida en el “Mirror” un tabloide británico quien destacaba la alarmante y preocupante noticia de que más de la mitad de los PSA/TA habían sido atacados físicamente en el último curso según Ellis (2016).

2.10. La Figura del PSA y el Apoyo de Alumnos con EAL

En este punto, nos centramos en la figura del PSA/TA desde la práctica como apoyo educativo con los alumnos con EAL, que tiene el inglés como segunda lengua, porque pone de manifiesto los niveles de intervención y el impacto educativo que esta figura está teniendo para la inclusión de alumnos EAL, los cuales han sido más predominantes y frecuentes en los últimos años y que en muchas ocasiones ejercen un efecto multiplicativo de actuación por parte de esta figura con el alumnado. Se trata de analizar la nueva y predominante tendencia del PSA/TA con perfil EAL en las aulas escocesas, que responde a un perfil de profesor de apoyo y suele contar con formación universitaria.

En la última década, la investigación educativa se ha comprometido cada vez más con los desafíos de educar a los alumnos con diversas necesidades, distintas etnias, diversidad funcional y necesidades de aprendizaje. Los países han asumido a nivel global la educación inclusiva para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI.

La diversidad lingüística y cultural, que caracteriza cada vez más a las escuelas actuales, plantea preguntas en muchos países europeos, tanto para los docentes, como para sus formadores. La interculturalidad, el multiculturalismo y el intercambio y diálogo "intercultural" hacen de este término un concepto dinámico y práctico tanto a nivel local, regional, nacional como internacional.

En términos prácticos, hay pocos estudios referidos al rol que los PSA/TA bilingües asumen en estos contextos de clase multilingües. Esto viene, tal vez, precedido de la pobre y escasa dotación de PSA/TA en las aulas bilingües en los diferentes sistemas educativos en todo el mundo, por ejemplo, Baker (2014); Bourne (2001); Martin-Jones y Saxena (2003) revelan muchas diferencias y subrayan cómo a menudo estos profesionales son marginados en función de la situación y el salario dentro de las escuelas.

En EE. UU, Rueda et al. (2004), han destacado que los paraeducadores latinos bilingües (otra denominación de la profesión PSA/TA) en las aulas, pueden desempeñar un papel vital en la formación de una cultura del aula basada en la confianza y el cariño, pero que los maestros no siempre aprovechan las experiencias y los repertorios lingüísticos de sus alumnos de manera constructiva.

Fijando nuestra mirada en la cultura asiática destacamos Fang & Mark (2010) quienes también examinaron el papel de los PSA/TA de clases bilingües en las escuelas secundarias de Hong Kong y concluyeron que son vitales para el éxito de los estudiantes de minorías lingüísticas.

De esta manera, podemos confirmar que hoy en día es esencial reclutar PSA/TA con las habilidades apropiadas y actitudes necesarias para trabajar con niños de minorías étnicas, esto ya fue evidenciado en Inglaterra a través del Informe Bullock (1975), donde se destacó la necesidad de atender las necesidades lingüísticas de los alumnos inmigrantes y la poca información o formación que había al respecto del tema. Un claro ejemplo, lo encontramos en el porcentaje de alumnado procedente de minorías étnicas, que supera el 30% en las aulas primarias (Department for Education, 2015).

Conjuntamente, este punto viene especificado también en el libro verde del Departamento de Educación y Empleo (The Green Book) un referente en materia de educación para el profesorado, al ser uno de los propulsores ideológicos que recoge la importancia de que los maestros cuenten con algún apoyo adicional en el aula, para poder abarcar la cada vez más ardua tarea presente en la institución educativa. Por este motivo, se argumentó que "el uso de personal de apoyo en las escuelas ya sea en el aula en el caso de los asistentes de enseñanza, puede marcar una profunda diferencia para los maestros" (DfEE, 1988, párr. 5:48) y, por lo tanto, resolvería los problemas de escasez de docentes.

Por otro lado, esta relación se ha visto aplaudida por varios autores. Un ejemplo claro lo encontramos con Webster et al. (2010) y Butt (2016) quienes destacaron que debido al crecimiento de la figura del PSA/TA en las aulas, las interacciones profesor-alumno disminuyeron y, son los PSA/TA, no los maestros, quienes interactúan con los estudiantes con NEE, cumpliendo el papel de su maestro principal.

Sin embargo y, siguiendo con el análisis y conocimiento de las cualidades y características más particulares de esta figura, resulta en nuestra opinión interesante resaltar una diferencia significativa entre la función o figura que el PSA/TA desarrollaba en los centros de educación especial y en los centros ordinarios. Es necesario observar y destacar los requisitos que se exigían para desempeñar este rol en los centros de educación especial, ya que era

imprescindible que los PSA/TA tuvieran conocimiento y habilidades, para poder responder a las necesidades educativas especiales que los jóvenes podrían presentar, en una gama cada vez más amplia de dificultades intelectuales, físicas y emocionales, para de ese modo, promover la inclusión y participación más allá del entorno escolar.

Una vez conocido el “background” de esta figura y con la intención de puntualizar nuestra perspectiva sobre este agente educativo, es interesante compartir lo que para nosotros es un PSA/TA “ Es aquella figura educativa con aptitud pedagógica, como la planificación, que trabaja tanto de manera grupal como individual con aquellos alumnos que requieren algún apoyo o refuerzo educativo, por ello, entre sus características principales destacaremos la claridad expositiva, asertividad, comprensión, promotor de relaciones humanas, consejero, estimulador y, con capacidad de gestionar situaciones y recursos de aprendizaje”.

Lo que está claro es que todos hemos de ir en la misma dirección, lo que supone, que para que la aclimatación y la actuación de los PSA/TA sea más efectiva, es necesario que los docentes interioricen la importante labor y acción que juegan hoy en día en el tema de la inclusión.

De esta manera, es justo detallar las diferentes actividades que, aunque es cierto no siempre están reflejadas en el currículum, atribuyen un incalculable apoyo en el fortalecimiento de la personalidad y aclimatación de los alumnos EAL en el aula. Este apoyo suele estar presente en el aula y, esta figura suele utilizar, tanto sus habilidades sociales, como su favorable posición de adulto en el aula, para influir en términos positivos y generar un impacto más conciso entre las mentes juveniles, sobre la importancia de la diversidad, aceptación e inclusión social de todos los alumnos.

Además, dentro de estas actuaciones que guían y favorecen la inclusión social y, se consideran pequeños actos que pueden marcar un enorme impacto en la comunidad educativa.

Estas propuestas se protagonizan entre dos figuras importantes; el PSA/TA y las familias de los alumnos EAL.

No ha sido hasta este punto álgido de globalización intercultural en las escuelas, donde hemos encontrado una solución eficaz, que siempre ha estado delante de nosotros, pero que debido en parte a la poca “luz” o apreciación por parte de la comunidad educativa que esta figura ha tenido en el pasado, no se ha sacado todo el partido o cualidades que puede tener.

Lo cierto es que sus habilidades sociales y culturales pueden ser manejadas de diferentes maneras y en diferentes contextos, por ejemplo, en la relación familia-escuela. Los PSA/TA pueden ser considerados como una clave para fomentar y establecer un apropiado clima de comunicación, que, de ese modo, favorezca y potencie la adaptación y arraigo de los alumnos en el ambiente educativo. Aun así, son muchos los que se pueden preguntar ¿Cómo una figura con tan poco poder en la toma de decisión, en comparación con el resto de los miembros de la comunidad educativa, puede ser clave en un tema tan delicado, amplio y complicado como es la relación familia-escuela? La respuesta es clara, los PSA/TA se han posicionado como agentes con capacidad de comprensión en ambos escenarios. Es decir, como educadores, conocen, no solo las características del alumnado, sino también las del profesorado y las del centro educativo. Igualmente, parece evidente que muestran un manejo considerable de los diferentes recursos que el centro cuenta para trabajar con alumnado con EAL y con NEE. Por otro lado, como figura que trabaja de manera personal mayoritariamente, comparte y entiende las posibles dudas, incertidumbres, preguntas y miedos que los alumnos pueden manifestar, cuando uno de estos alumnos comienza su andadura educativa en un centro escolar. En esta parte, es esencial, saber leer y medir los tiempos de adaptación y aclimatación, buscar los recursos y apoyos clave que hagan que los miedos de las familias se traduzcan en tranquilidad y confianza.

La realidad muestra escenarios preocupantes como la alarmante, pero presente, pobre comunicación de algunos padres con EAL con la escuela, una situación generada, en parte, por

las posibles barreras comunicativas presentes desde el comienzo, en su experiencia en un nuevo país y que se acentúa, cuando sienten que tienen que formar parte de otro círculo social, en una lengua diferente o tienen un desconocimiento del funcionamiento del centro escolar.

Otro aspecto, no menos importante, es la posible y delicada situación social, donde, en algunos casos, ellos mismos se describen en un perímetro alejado de la comunidad educativa. Esto sumado al tremendo trabajo diario de los docentes, puede suponer que éstos no tomen en cuenta la gravedad de la situación de escasez de comunicación, lo que condicionarán el futuro académico y social de los alumnos con EAL, debido a la insuficiente comunicación e interacción entre estos dos agentes. Por ello, es el PSA/TA quien puede alzar la “voz” y construir y unificar una comunicación fuerte y efectiva entre la escuela y la familia, debido al rol social y académico que realiza.

Por otro lado, un ejemplo de esta interacción lo podemos observar en este fragmento que uno de ellos con alumnos con EAL relata.

“Me llamaron desde la dirección, la llegada de un nuevo alumno con EAL con necesidades educativas especiales significaba un asunto importante para el centro. Desde ambas partes (colegio-familia) se buscaba, desde un primer momento, una clarificación y planificación educativa para el alumno. El problema era que desde la familia el dominio de la lengua inglesa era pobre.

No solo hice la función de traductor, sino también hablé en la lengua materna con los padres para tranquilizarlos y poder responder a todas las preguntas que tuvieran. Esto tranquilizó a los padres que mostraron estar aliviados y tranquilos al poder escuchar todas sus dudas en su lengua materna”.

Otro buen ejemplo de buenas prácticas lo encontramos en el trabajo de Lucero (2010), quien observó cómo un PSA/TA de enseñanza bilingüe, desplegó sus conocimientos culturales, para fomentar la inclusión educativa y derrotar los posibles procesos de marginación

socioeducativos que aparecen en las aulas multiculturales. En este sentido, se nutrió de la estrecha relación creada entre dos sujetos del aula, en este caso el alumno y el PSA/TA, contaban con un lazo cultural y comunicativo fuerte, ya que ambos compartían el castellano como lengua materna, de ese modo, forjó relaciones con estudiantes latinos y padres, que la mayoría de los maestros no podían abarcar, desarrollando por tanto un programa de alfabetización complementario que favorece y potencia el aprendizaje de los alumnos EAL.

No hay duda, por lo tanto, que el futuro educativo en Escocia ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar la significativa y acentuada aparición de alumnado EAL. Son muchas las preguntas que invaden el tablero educativo, ¿Cuáles son los principales conflictos interculturales aparecidos en el centro educativo? ¿Quiénes son los profesionales responsables de trabajar con alumnos EAL? ¿Cuáles son los programas que favorecen la inclusión sociocultural del alumnado EAL en el centro? ¿Cuáles son sus necesidades de formación? Desde los centros educativos, cada vez más, se busca diseñar una respuesta o enfoque más pluricultural, que permita a los alumnos tanto locales como no locales establecer relaciones psicosociales y, de esa forma, evitar los posibles conflictos raciales y culturales que se han manifestado intermitentemente en los últimos años.

Es esencial para el desarrollo de la interculturalidad en el centro, establecer mecanismos orientados a incluir a todos los alumnos, a fomentar información cultural, que favorezca la aceptación de los alumnos en los contextos socioculturales menos favorecidos. Pero aún más, si cabe, es esencial como bien apuntan Kerzil & Vinsonneau (2004), la realización de actividades o eventos donde el trabajo se desarrolla en colaboración con los alumnos EAL, teniendo en cuenta la identidad personal y la cultura a la que pertenecen.

El objetivo de estos métodos es permitir a cada estudiante, no solo hacer un trabajo sobre sí mismo y sobre su cultura, sino ir más allá en el encuentro con los demás: “concebir al otro en su real identidad, no exótico, ni extraño, sino desde una concepción crítica; ser extraño,

que, al encontrar su sitio, sale de él, para abrirse al otro sin los roles tipificados de una conciencia abarcadora” (Jaramillo y Aguirre, 2010, p. 4). Por otro lado, uno de los aspectos que más preocupa, en el ambiente docente, es la poca oferta en cursos de formación que se han ofrecido, para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, ya que, en la actualidad, los docentes, no solo trabajan con alumnos de diferentes niveles cognitivos, sino también culturales y lingüísticos, lo que hace, aún si cabe, más ardua su tarea. Dada esta situación, el conocimiento de una segunda lengua se está, no solo valorando positivamente a la hora de una contratación en un centro educativo, sino que ya se empieza a ver como una necesidad, para afrontar los hándicaps educativos y culturales presentes en la comunidad educativa, como por ejemplo las barreras del lenguaje que son consideradas el mayor problema al que los alumnos se enfrentan.

No hemos de olvidar, que estos agentes pueden adquirir una variedad de distintas funciones, pero al mismo tiempo compatibles, es decir, no solo apoyan al alumnado con NEE, sino también son difusores y conductores de cultura y religión, que puede en algunos casos cubrir las necesidades de aclimatación de los alumnos EAL, por lo que podemos afirmar que la presencia del PSA/TA ha supuesto un respiro a grandes rasgos a los profesores. El PSA/TA ha provocado que el maestro tenga una postura más conciliadora y que los alumnos con NEE, tengan una respuesta educativa más efectiva y personal a sus peculiaridades.

Esto, en definitiva, es una noticia muy positiva, teniendo en cuenta que los comienzos de estos profesionales se centran en supervisar la clase e intervenir puntualmente, para que el control o dominio de la clase se llevase adecuadamente. Hoy en día, en cambio, vemos cómo su actuación, no solo ha cambiado, sino que ha aumentado exponencialmente. En especial con los alumnos EAL, dado que la presencia cada vez más emergente de este alumnado en las aulas es más prolifero y, unido a la escasa preparación que los docentes en términos culturales y de lenguaje, han provocado que los PSA/TA asuman un rol más importante en el aula. Este pequeño ejemplo de la realidad educativa, sumada a su llegada significativa, procedentes de

otros países, ha sido, para la educación en Escocia, un salvoconducto para responder a estas necesidades educativas presentes en la sociedad del siglo XXI. Al mismo tiempo, es justo recalcar, que esto no solo ha supuesto un avance para la comunidad educativa, sino también para una mejora en el estatus social de esta figura, dentro del centro educativo. Por tanto, esta figura, demuestra tener la capacidad de enfrentarse a todas las posibles barreras sociales, educativas y culturales presentes en el aula.

En esta situación actual, donde los PSA/TA han adquirido mayor responsabilidad y actuación en el aula, debido al ya conocido amplio abanico de responsabilidades que se les encomiendan y a las tareas que han ido adquiriendo, con los nuevos cánones sociales y culturales presentes en la sociedad actual, es inevitable obviar la cada vez más predominante predisposición que estos profesionales tienen frente a la mejora de su estatus, tanto académico como social.

No obstante, se han encontrado casos donde reciben claras y concisas directrices de actuación, esto puede, en algunos casos, no interiorizarse de una manera positiva y, entenderse como un comportamiento del docente hacia ellos de superioridad y devaluación, por lo cual, es primordial e interesante a la vez, que dentro de esta nueva faceta, donde tienen un mayor grado de responsabilidad en el aula, cuenten con la predisposición y actuación del profesor del aula, quien debe ofrecer una interacción inteligente en términos de manejo de poderes, para que ambos puedan dar lo mejor de sus cualidades y habilidades en un ambiente educativo armónico.

De ese modo evitaríamos presenciar los desafortunados “encontronazos” o situaciones, donde la relación entre profesor y PSA/TA se ha visto mermada por falta de comunicación y claridad en la organización y actuación en el aula.

Entre estas situaciones, podemos destacar la confusión e incluso de una manera coloquial podríamos definirlo como “barullo” cuando el PSA/TA interactúa con un alumno dentro del aula, mientras que el profesor trabaja con el resto. Esto puede generar incomodidad

para cualquier miembro, ya que la presencia de varias voces al mismo tiempo en un aula cerrada, puede ser un arma disuasoria poderosa para los alumnos. En segundo lugar, esta interacción individualizada, que hemos comentado anteriormente, puede tener consecuencias negativas, para el alumno, si no se marcan pautas claras y concisas de apoyo educativo, por parte de los PSA/TA, para que no se produzcan situaciones confusas y conflictivas.

La proliferación de PSA/TA con EAL ha favorecido enormemente la inclusión educativa en las aulas, sin embargo, también puede suponer un retroceso o ralentización de la adquisición y dominio del lenguaje si el PSA/TA y el alumno comparten la misma lengua materna y solo hacen uso de ella para separarse del resto de las personas. En este sentido, es importante que esta figura muestre pautas de liderazgo y organización y que priorice la construcción de vocabulario para que el alumno vaya sintiéndose más seguro a la hora de utilizar el lenguaje. Es evidente, que la posibilidad de que esta figura domine la misma lengua es una situación tremendamente favorable y, únicamente se podrá sacar el mejor partido si se establece una adecuada intervención conjunta entre el profesor y el PSA/TA... ¿El motivo? Es claro, una planificación proveniente de dos figuras distintas, puede ser más enriquecedora, y, además, la experiencia y conocimiento del docente favorecerá al establecimiento de objetivos que a través de un cumplimiento de fases de comprensión del lenguaje permitirá al alumno con EAL alcanzar los objetivos académicos.

No obstante, esta unión y comunicación no siempre está presente de la manera que se espera, lo que deriva en ocasiones que el apoyo e intervención se realice de una manera inapropiada, desfavoreciendo el trabajo autónomo e independiente del alumno que debe de estar siempre presente. Esta situación puede estar claramente ligada a la creencia que tenía acerca de los PSA/TA Ainscow et al. (2000), quienes destacan que estas situaciones nacían de la escasez de procedimientos y directrices que tenían en términos de actuación y participación con los

alumnos y en parte también, por la poca y no afortunada gestión que los profesores tenían frente a ellos.

Por esa razón, es incuestionable no recalcar las palabras de Thomas (1992) quien subrayó que los maestros deben darse cuenta de que un ingrediente crucial, para el éxito del equipo. Es una definición clara de roles, tareas y actividades en el aula y, de ese modo, evitar las posibles situaciones de estrés y frustración que pueden surgir al asignar a estos profesionales labores y tareas, que pueden no estar muy familiarizados. Como lo destacó Giangreco (2013, p. 95), no deben ser expuestos al papel o actuación inapropiada de toma de decisiones pedagógicas. Aunque un estudio de Giangreco y Broer (2007) reflejó lo contrario y destacó que casi el 70% de ellos reconocieron haber tomado decisiones de instrucción sin ninguna supervisión por parte de los maestros.

Para terminar con este apartado, si pudiésemos elegir cuál ha sido la realidad educativa más favorecedora para la inclusión del alumnado procedente de minorías étnicas o alumnado EAL, hemos de trasladarnos y posicionarnos en la figura del PSA/TA EAL, quien desarrolla una importantísima labor. Algunas escuelas brindan apoyo a los alumnos EAL, a través de PSA/TA, que comparte el mismo trasfondo cultural de los alumnos. Esta práctica que se considera que tiene el beneficio adicional de proporcionar a un nuevo alumno un modelo a seguir, en términos de liderazgo, permite escenificar y presenciar escenarios o prácticas educativas inclusivas que favorecen y promulgan el bienestar social y cultural de la comunidad educativa. Además, esto favorece el afianzamiento de procesos de confianza en el alumnado que verá, en este agente, un apoyo seguro y fiable, para expresar sus primeras impresiones de su vivencia en el aula.

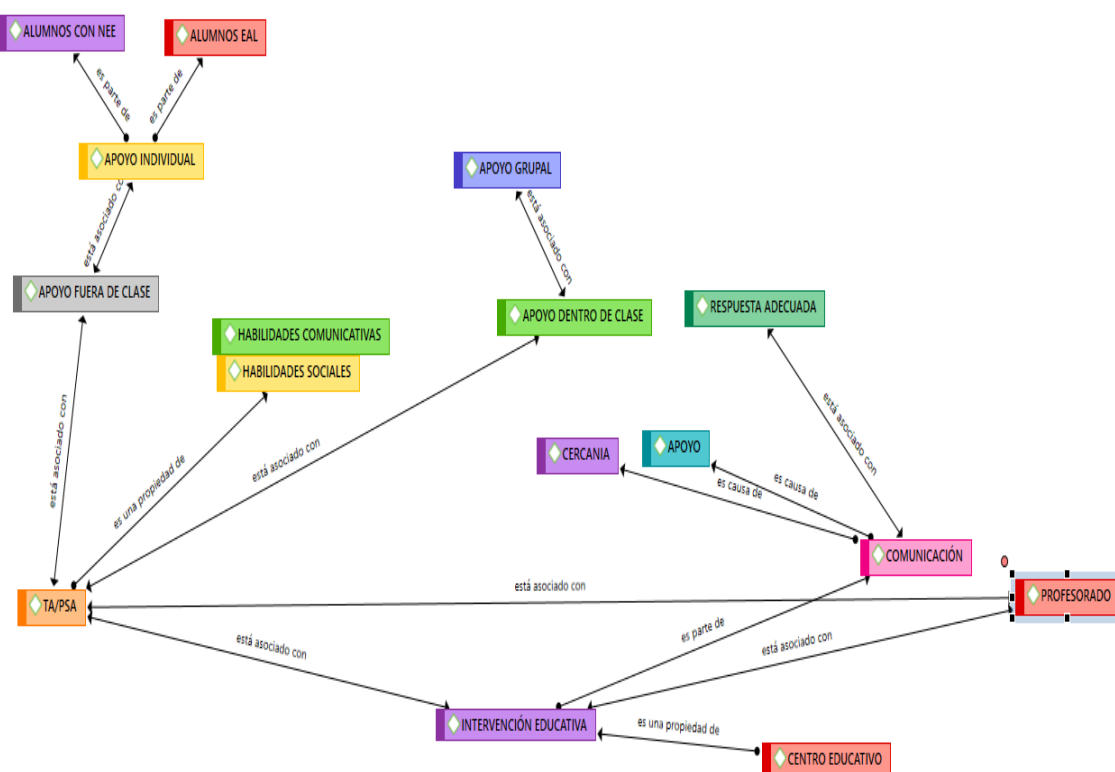
Esta situación provoca que el PSA/TA EAL asuma el papel de enlace con la comunidad escolar. El trabajo con migrantes y refugiados, implica que muchos estudiantes con EAL y ESOL experimentan problemas relacionados con la salud emocional y el bienestar (Ward, 2007;

Refugee Council, 2009, 2010). En un estudio (Refugee Council, 2005), el 82% de los participantes reconocieron experimentar un problema de salud mental, mientras que el 64% del mismo estudio, declaró que habían sido víctimas de tortura. La problemática de esta realidad reside, en que la gran mayoría de los docentes de aula, nos muestran rasgos de capacitación para afrontar posibles crisis emocionales provenientes del alumnado con EAL, que manifiesta ciertos problemas de aclimatación.

Por esa razón, es justo destacar que, en este sentido, es importante realizar actividades de formación académica permanente que ofrece el Council (Organismo de Educación), para mejorar la actuación y respuesta en el aula con este colectivo. Ver figura 1.

Figura 1.

Funciones PSA/TA.



Nota. El gráfico representa el desarrollo de funciones del PSA/TA.

Una realidad clara y evidente referente a la inclusión educativa, la podemos extraer de las estadísticas que el gobierno escocés tiene acerca de la nacionalidad de los docentes. Figura 2. Como bien se puede observar, la integración sociocultural de alumnos procedentes de otras nacionalidades podría verse afectada por las barreras del lenguaje. No obstante, el crecimiento actitudinal, social y cultural del PSA/TA puede suponer un aspecto clave y beneficioso para la inclusión educativa en el aula, ayudando al profesor del aula a llevar el desarrollo de las actividades.

Figura 2.

Origen étnico.

Sector	Ethnicity	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Primary	White	98%	94%	95%	94%	96%
	Other Ethnicity	2%	3%	3%	4%	4%
	Not known	0%	3%	2%	2%	0%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Secondary	White	95%	95%	95%	94%	93%
	Other Ethnicity	4%	4%	5%	5%	5%
	Not known	1%	2%	1%	1%	1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
All Entrants	White	97%	95%	95%	94%	95%
	Other Ethnicity	3%	3%	4%	4%	4%
	Not known	1%	2%	1%	2%	1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. Diversity in the teaching profession Scotland Annual Data. Published by The Scottish Government, May 2022

2.11. La Función del PSA/TA en el proceso de inclusión

EL PSA/TA es una figura que favorece la inclusión educativa, su presencia en el día a día en el ámbito educativo, le sitúa en un lugar muy favorable para potenciar las dinámicas apropiadas. El desarrollo de sus competencias profesionales supone un trabajo y conocimiento

de los alumnos a nivel anímico, donde consigue posicionarse como una figura de confianza y cercana. Esta situación le permite ser, en ciertos círculos, testigo de los sentimientos, debilidades, fortalezas, en definitiva, ser conocedor de la diversidad socioeducativa de los alumnos. Esta realidad, le proporciona tener un perfil con herramientas dinámicas individuales y ser considerado una figura más cercana y favorable a los procesos inclusivos en la escuela.

Las actuales aulas europeas presentan una amplia gama de diferentes orígenes culturales raciales y lingüísticos, entre sus alumnos, este hecho es la consecuencia de la sociedad global en la que vivimos, donde muchas personas se ven obligadas a dejar sus países de origen y buscar su futuro en otros que les ofrezcan mejores oportunidades, por este motivo, se generan diferencias sociales y humanas que afectan a la comunidad educativa.

Las escuelas del siglo XXI ofrecen una diversidad lingüística y cultural, que plantea interrogantes, para todos los agentes educativos, respecto a cómo abordar, de manera más correcta y eficaz, la inclusión e igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Siguiendo a García Lastra (2013, p.205).

Además, la escuela actual no sólo se enfrenta a una reformulación pedagógica, sino también es testigo de la aparición de nuevas realidades que la afectan directamente, de la transformación de algunas otras presentes en su funcionamiento. Si hay un rasgo que caracteriza actualmente al escenario escolar es la coexistencia de contextos diversos, de espacios educativos compuestos por un alumnado heterogéneo (en cuanto a origen, exigencias, aspiraciones, etc.) y, en definitiva, de múltiples demandas.

Los entornos sociales en la actualidad son plurales y multiculturales porque están constituidos por distintos modelos de unidades familiares y distintas culturas, producto de los flujos migratorios. La escuela es el lugar donde se produce el encuentro multicultural de personas en formación de diferente etnia, religión, costumbres... que provoca que las aulas sean espacios donde es necesaria una educación intercultural. De esta manera, la escuela tiene un

reto para el que no se siente suficientemente preparada (Pozo, 2008). Esta afirmación ya tiene algunos años, a pesar de todo, aún no está desfasada, porque aún se sigue luchando desde los centros educativos, para dar respuesta a esta necesidad.

La diversidad cultural no es un concepto nuevo en Escocia, porque es un país multicultural, por antonomasia, debido a que los flujos migratorios venidos de todas las partes del mundo se han ido desarrollando desde el siglo XXI. Una característica notable de Escocia es que en los últimos diez años ha habido un incremento del número de estudiantes internacionales. Es por ello, que la percepción de actitud educativa ha cambiado paulatinamente. Este cambio viene precedido de una serie de acciones educativas que se han desarrollado en este país en los últimos años. Uno de los actos más destacados fue la declaración en 1966 de por aquel entonces, secretario de interior, Roy Jenkins, el cual destacó que la integración social debe de llevarse a cabo a través de un ambiente tolerante que ofrezca oportunidades a todos los ciudadanos por igual y no a través de un proceso de asimilación" (Tarozzi, 1998, 36). Más adelante, a principios de los 70 el Reino Unido lanzó planes de estudios multiculturales para de ese modo mejorar la integración de inmigrantes que paulatinamente se hacía más común.

Dicha manifestación, fue conocida como la única intención real que se llevó a cabo para afrontar un cambio sociocultural visible y palpable en el ambiente. Por otro lado, a través de la "Red Comunitaria" se pretendió transmitir una perspectiva más cercana y liberal del multiculturalismo, que establecía una "diversidad dentro de la unidad", en la que los valores "generales" unirían a la comunidad, pero permitirían que floreciera el carácter distintivo de la cultura (Cantle, 2012). Esta situación desembocó en propuestas interactivas como los debates y las creaciones instituciones las cuales potenciaron la transmisión de valores, la mejora de la confianza, la inclusión paulatina de las comunidades minoritarias y el abordaje de las desigualdades.

El vínculo natural y cultural, que existe entre las diferentes nacionalidades que engloban la sociedad actual, es fruto de diversos capítulos culturales que han ido afianzando cada vez más la idea de “interculturalidad”. Hoy en día podemos ser partícipes de un número ilimitado de vivencias, tanto positivas, como negativas entre culturas, el cual cabe destacar que ha existido siempre, pero parece haberse afianzado y hasta determinado el carácter de la sociedad en este siglo XXI.

Esta realidad multicultural ha nacido a partir de, entre otros factores, la globalización, que ha permitido que tanto Escocia, como Reino Unido se conviertan en principales países acogedores de inmigrantes en diferentes contextos. Es por ello, que la proporción de alumnado extranjero ha crecido desorbitadamente en ambos países, provocando en algunos focos de marginación estimulados por el desconocimiento cultural y lingüístico.

La clave de la respuesta a la inclusión del alumnado multicultural en las aulas está en la educación intercultural concebida, no como actuaciones y actividades puntuales, sino integrada y normalizada en el currículo, para ello es necesario que los sistemas educativos dispongan de los medios y herramientas, tanto materiales como profesionales para trabajar la diversidad cultural con acciones eficaces ante el crecimiento del alumnado extranjero. “Un acceso de calidad y con los medios adecuados, para todo el mundo, poniendo en valor aquellas propuestas que aborden elementos culturales, políticos y/o prácticos de la atención educativa, desde una perspectiva inclusiva de la educación intercultural” (Booth y Ainscow, 2002).

El trabajo con la educación intercultural en las escuelas, receptoras de esta población heterogénea del siglo XXI, sitúa al PSA/TA en un escenario, donde su papel adquiere visos de protagonismo, porque sus competencias son primordiales para llevar a cabo los procesos de inclusión, ya que realiza una labor de eliminación de barreras educativas que puede existir en esta diversidad cultural.

Resulta ineludible no definir a la atención a la diversidad cultural como un elemento educativo, para la cimentación de una sociedad cohesionada, empoderando a la perspectiva intercultural como el modelo para una adecuada gestión cultural en la inclusión educativa.

La atención a la diversidad cultural constituye la base en la educación de desarrollo de competencias de futuros ciudadanos para una sociedad cohesionada, porque tal como afirma Izuzquiza Gasset y Ruiz Incera (2006) Es importante ser conscientes de que las habilidades sociales no son rasgos de personalidad, sino un conjunto de comportamientos complejos adquiridos y aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas. Por tanto, la perspectiva intercultural, en la acción educativa en el aula, es el modelo adecuado de gestión para la inclusión educativa.

Hablar de inclusión supone hablar de un derecho de todas las personas que no está supeditado a las políticas de cada país, modas, tendencias...es una adquisición de la humanidad a través del tiempo.

Se pueden establecer los comienzos de la inclusión en los principios de libertad, igualdad y fraternidad de la Revolución Francesa de 1789. Desde ese momento, se abrió el camino para terminar con el fin del absolutismo, el feudalismo, la servidumbre y los privilegios del clero y la nobleza. Los países, naciones y estados más adelantados culturalmente, empiezan a desarrollar sus procesos de reconocimiento de igualdad de las personas ante la vida, como base de la inclusión, además, es un derecho reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1945, en sus artículos 1 y 2:

“1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.”

Encontramos otro interesante artículo en el apartado 26, el cual desarrolla las bases de la inclusión educativa.

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y, promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

La Conferencia Mundial de Salamanca, fue donde se propuso, por primera vez a nivel mundial el concepto de inclusión, en 1994. A partir de este momento, la UNESCO, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ha seguido trabajando con todos los países hacia un desarrollo pleno del concepto de inclusión a nivel de delimitar y difundir, sobre todo su implementación él o puesta en práctica en todos los sistemas educativos y descendiendo a todas las aulas, en 2005 propone esta definición:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. 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 las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Y esa educación como un derecho fundamental tiene que producirse en otros procesos de inclusión.

En los últimos años se producen a nivel mundial claros recuerdos para potenciar la inclusión, en primer lugar, la Organización para las Naciones Unidas (ONU), se reúne en septiembre de 2015 y sus componentes representantes de 193 países acuerdan 17 grandes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), figura 3, para alcanzar en los próximos quince años que es decir que es una agenda de desarrollo sostenible para 2030.

Figura 3.*Objetivos de Desarrollo Sostenible.*

Nota. Propuesta de Objetivos para un Desarrollo Sostenible, ONU, 2015.

Estos objetivos tienen la gran misión de luchar contra la injusticia, la desigualdad y la pobreza que, por supuesto, pone fin a uno de los dramas más significativos que tenemos en nuestra sociedad, el cambio climático. De todos ellos destacamos el cuarto de educación y calidad que se enuncia como “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Es el que centra la atención e interés en este estudio. El desarrollo y consecución de este objetivo compete a la UNESCO, además tienen poblaciones especialmente vulnerables y que necesitan su desarrollo de manera preferente, como son África Subsahariana y Asia Meridional, por otra parte, están las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, la población infantil refugiada, los migrantes, las zonas de pobreza rural, los asentamientos chabolistas de las grandes ciudades... Por tanto, se reconocen estos procesos de inclusión y equidad para una educación y aprendizaje de calidad a nivel global en el siglo XXI.

El desarrollo del ODS 4, también supone que existan en todos los países centros escolares con instalaciones y recursos tanto profesionales como materiales, para poder atender

a la diversidad, existente en las aulas del siglo XXI, donde se dé respuesta desde entornos seguros y favorecedores de una educación que potencie el desarrollo de todo el alumnado, en las mejores condiciones de calidad e inclusión.

En el año 2019 y coincidiendo con el 25 aniversario de la Declaración de Salamanca referente de la educación inclusiva, como ya hemos comentado, se desarrolla el “Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la educación”, donde de manera especial se establecen, potencian y proponen medidas para llegar al 2030 con el pleno desarrollo de este cuarto objetivo de desarrollo sostenible.

En el siglo pasado, cuando comenzaba el planteamiento de la educación inclusiva, quizá no era previsible el gran desarrollo que este concepto está teniendo a nivel internacional. En la actualidad es imprescindible que en el lenguaje educativo se impone el desarrollo de la escuela inclusiva que, necesariamente, conlleva política, gestión, sistemas, currículo, prácticas, profesores, maestros, docentes... con denominación de “inclusivo, inclusiva, inclusivos, inclusivas”. En este escenario es imprescindible la presencia de recursos personales, como el PSA/TA.

Es cierto, que la utilización del término inclusión no puede caer en un uso indiscriminado que se añada casi como una moda y detrás no tenga un verdadero contenido de aplicación. También, en este sentido, la confusión que existe, dentro de este campo, surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow et al. 2000; Dyson, 2001; Echeita et al. 2014; Escudero & Martínez, 2011). Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante y la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias.

Es prioritario y obligatorio que la educación inclusiva haga referencia al término contrapuesto: que nadie sea excluido. Bajo esta nueva perspectiva: «es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario: se cuestiona el currículo, se

revisa la relación pedagógica, los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación...» (Sánchez Huete, 2014).

En la actualidad de 2021, la situación excepcional de pandemia hace que los escenarios de la inclusión tengan que ser desarrollados con mayor eficacia y efectividad, porque en este escenario, la diversidad y las diferencias se acentúan aún más. Es justo destacar que la brecha digital toma un protagonismo no deseado, porque impide el acceso a la educación de la población en edad obligatoria, que además tienen accesos en muy diferentes situaciones, debidas a su estatus socioeconómico. Las TIC se han convertido, por tanto, en herramientas fundamentales para poder desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y como agentes de apoyo para proteger la salud mundial. Esta realidad del siglo XXI hace que, siguiendo a Sevillano García (2008, p. 162).

La presencia de las tecnologías de la comunicación en la enseñanza va a ser uno de los factores fundamentales que va a definir la necesidad de modificar los esquemas tradicionales. Estos nuevos medios ofrecen múltiples posibilidades de acceso a la información con canales más versátiles, potentes, económicos y rápidos con posibilidades de adquisición universal, de manera que los mismos alumnos pueden acudir a estos canales de la información sin necesidad de la presencia continuada o frecuente de los propios docentes. La educación, por tanto, dejará de ser tan informativa, para pasar a ser más orientadora y guía de los aprendizajes.

El PSA/TA, se convierte en un gran apoyo en la atención a la diversidad en estos procesos de guía y orientación en el tiempo de pandemia, en este sentido se hace necesaria, al igual que para los demás profesionales, con los que necesariamente trabaja en colaboración una formación permanente, con alto contenido en Tecnologías de la Educación y Comunicación:

Para que exista una adecuada concienciación y sensibilización por parte del profesorado por la inclusión y, por tanto, por los derechos a la educación de los niños, es necesario dotarlo

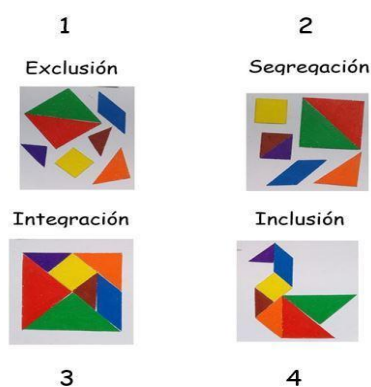
de una formación pedagógica y tecnológica adecuada, como un elemento de construcción de los aprendizajes y de crecimiento personal. (Villa-Fernández & Martín-Gutiérrez, 2020).

Es necesario, por tanto, establecer el concepto de inclusión, desde fórmulas reconocibles e incluso ilustradas de lo que es la inclusión en el día a día de las aulas educativas.

En la figura 4 se analiza visualmente el concepto de inclusión, donde las figuras iguales se unen, dejando de lado a las que son diferentes, en un proceso claro de exclusión. Solo los elementos capacitados, para desarrollar la idea, son válidos, los demás son excluidos (1). En el siguiente paso se unen las figuras iguales y parte de las distintas en procesos de segregación. Cada grupo desarrolla la idea para la que está capacitado, no participa nada más, que en la idea que puede desarrollar el propio grupo. (2). Se da un paso hacia la aceptación de los diferentes en el momento en que todos podemos estar juntos en procesos de integración, se integra a todos los elementos, para desarrollar la idea del grupo dominante (3). Solo en el siguiente paso (4), se establecen principios de normalización y existe la colaboración para el funcionamiento coordinado de todas las piezas, cada elemento aporta su singularidad que permite desarrollar al grupo, infinidad de tareas, nuestra sociedad tiene que funcionar con todas las personas, sin importar diferencias de ningún tipo.

Figura 4.

Representación de exclusión, segregación, integración e inclusión.



Nota. Representación de conceptos a través del tangram.

Se puede establecer una pequeña fórmula, muy fácil de memorizar, para tener el referente como guía de actuación en la vida.

Inclusión = integración + normalización

Viene de considerar a la inclusión como “la suma de la normalización más la integración. Esta fórmula hace que la diversidad que tiene el alumnado no sea razón para tratarlos, de forma, que se les resta oportunidades de enseñanza aprendizaje” (Rodríguez Serna, 2015).

El PSA/TA es el agente educativo que en Escocia garantiza que las personas con necesidades de apoyo y diversidad funcional puedan acceder de manera efectiva y eficaz a los procesos de enseñanza aprendizaje de manera inclusiva con todas las oportunidades para desarrollar sus competencias para la vida al máximo.

Es imprescindible el trabajo colaborativo de esta figura con la comunidad escolar, sobre todo con los equipos docentes, se trata de que todos los miembros de estos equipos trabajan con el objetivo claro de desarrollar procesos inclusivos y de calidad dentro del currículo educativo. En concreto tal como señala Sevillano García (2005) El verdadero aprendizaje se realiza —y más aún cuando se contrasta entre dos personas— haciendo esquemas, cuadros comparativos, analizando semejanzas y diferencias, expresando sentimientos ante la lectura de los textos, disintiendo de la interpretación del mismo. Porque la colaboración entre las personas, dos o más, implicadas en la inclusión educativa ha de realizarse desde este enfoque de procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes.

Hay un aspecto clave en la colaboración del PSA/TA con los docentes, es la evaluación concebida en sentido amplio, tanto de las instituciones, de los profesionales, de la autoevaluación docente, hasta descender al aula y, por supuesto, a la evaluación personalizada. Es un elemento clave a la hora de desarrollar procesos de inclusión en nuestros sistemas educativos, sin una evaluación y valoración de los procesos, es imposible realizar una

implementación de calidad del desarrollo de competencias. La implementación de una evaluación de calidad permite poder retomar en cada momento el proceso para establecer y adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos.

El desarrollo de la evaluación a nivel global produce efectos positivos a la hora de centrarnos en el conocimiento de cada alumno y su diversidad, de esta manera podemos hacer las propuestas y adaptación curricular necesarias, para que, no solamente, los alumnos se adapten al sistema, sino que los sistemas educativos contemplen la diversidad y adapten las propuestas enseñanza aprendizaje para todos y cada uno de nuestros estudiantes. La propuesta de procesos de evaluación son medios y herramientas fundamentales para que los sistemas de educación no fracasen. Por tanto, se hace necesaria una propuesta, para evaluar desde todos los agentes educativos sociales, el grado de aplicación de la educación inclusiva en los Centros (Casanova, 2017).

2.12. Competencias para Favorecer la Inclusión del PSA/TA.

Resulta también de gran importancia sintetizar las principales competencias del PSA/TA para desarrollar aspectos o impactos positivos que generen inclusión en el aula. Un magnífico ejemplo lo encontramos en la construcción multicultural que se ha ido instaurando y afianzando en el hábitat escolar. Esta interacción psicosocial se ha visto beneficiada, por la presencia de personal docente, procedente de diferentes culturas y religiones que ha favorecido, no solo la aclimatación social de los alumnos, sino también el desarrollo de la autoconfianza, el empoderamiento, la personalidad y la resolución de conflictos sociales y culturales. Prueba de ello, son las siguientes situaciones que describen la mejora del clima escolar, que el centro educativo está teniendo, al incluir al PSA/TA, cada vez más en su rutina.

Ayudan a profesores provisionales denominados “*provisioners*” que realizan su “*placement*” o periodo de prácticas remuneradas por un año completo al terminar los estudios universitarios. La presencia del PSA/TA permite llevar la clase de una manera más cómoda y

segura, al ser una figura que conoce y domina las características pertinentes del aula y del alumnado, además, con su apoyo, el índice de estrés provocado por la presión, que los docentes tienen en su año provisional, desciende, al delegar trabajo y apoyo al alumnado tanto con NEE como de forma general en el PSA/TA.

Esta figura juega un papel importante en el aula, puesto que, debido a su presencia en el aula, la participación de los estudiantes suele ser más fluida. Al mismo tiempo, su intervención supone un estímulo que favorece la motivación y la confianza de los alumnos con NEE.

Se puede afirmar que potencian el aprendizaje basado en la inclusión social y cultural, que resulta imprescindible en las aulas, por la interculturalidad, que es una de las características más destacadas en el alumnado multicultural de hoy en día, proporcionando de este modo la eliminación de barreras lingüísticas.

Crean situaciones para desarrollar las interacciones y las comunicaciones en el centro educativo, podríamos definirlos en algunos casos, como el puente que mejora la comunicación entre el binomio alumno-profesor.

El PSA/TA es una figura esencial para la coordinación de contenidos de los programas de atención específica con los profesores de las distintas materias. De hecho, no es extraño escuchar por parte de los docentes que los PSA/TA cumplen las mismas funciones que cualquier otro profesor de aula ordinaria (Biedma & Moya, 2015).

Hoy en día las actividades realizadas fuera del centro educativo son tan importantes como las asignaturas troncales, por lo que no es difícil encontrar cada semana una actividad o excursión que se realice en otro lugar que no sea el aula. En algunas ocasiones, esta situación es un rompecabezas para el adecuado desarrollo de las clases, ya que son muchos los profesores que se hacen responsables del desarrollo de dichas actividades, por lo cual, eso provoca que muchas clases no se den y que el coste de la contratación de *Supply Teacher* sea cada vez más

común y contraproducente para los alumnos, ya que estas personas contratadas no suelen tener siempre un conocimiento o dominio, tanto de la asignatura a la que les asignan y como del grupo clase. En consecuencia, la utilización de PSA/TA en estas excursiones mejora la estabilidad y desarrollo de clases, ya que es una figura, conocida y cercana y, que puede guiar y apoyar a los alumnos en aquellos momentos, donde los profesores están ausentes. Además, estas intervenciones hacen que los PSA/TA muestren un tipo de competencias que mejoran la respuesta educativa y que en definitiva provoca un cambio de mentalidad gradual en miembros de la comunidad educativa que tienen un concepto erróneo sobre este colectivo.

Respecto a la relación PSA/TA-orientador educativo, hay que tener en cuenta que hoy en día estas dos figuras deben de tener una relación continua y permanente, ya que su labor e intervención en el aula suele estar muy relacionada, porque algunas de sus principales actuaciones están focalizadas a la atención a la diversidad y en concreto a alumnos con NEE y EAL. Esta circunstancia provoca que, si no hay comunicación, surge la posibilidad de que la actuación y la intervención por parte de los PSA/TA (normalmente el orientador tiene un conocimiento más detallado y específico de las características del alumnado) sea menos efectiva, ya que en muchas ocasiones desconocen las características del alumnado y su interacción puede verse condicionada y, hasta cierto punto dañada, por la escasez de información sobre las características de cada alumno. Por otro lado, sus aportaciones sobre el alumnado pueden ser una fuente de información muy valiosa para el orientador, que puede añadir información adicional proveniente de la cercana relación social surgida entre los PSA/TA y el alumnado.

Una de las circunstancias o características que los alumnos con EAL pueden presentar como bien destaca Krashen (1982) es el denominado "período de silencio", que se describe como una etapa común, en el proceso de aprender inglés. Aunque durante este tiempo puede parecer que el niño está pasivamente sentado en el aula, está absorbiendo las estructuras y el

vocabulario del idioma inglés. Esta situación se puede acelerar para el desarrollo de competencias lingüísticas, si el alumnado con EAL cuenta en muchas ocasiones con un apoyo de un PSA/TA EAL, que no solo puede estimular, sino que también lo puede ver como un ejemplo a seguir en términos de liderazgo y logro de objetivos.

Debido a la flexibilidad de horario y función educativa, el PSA/TA, puede llevar a cabo la realización de programas específicos para fomentar la inclusión. Esta clase de proyectos y programas específicos fomentarán la adquisición de competencias cognitivas, anímicas y sociales del alumnado. Conjuntamente, fomentarán la actualización y ampliación en la formación docente, que será clave para futuras intervenciones con alumnos con NEE. Uno de los elementos clave en el desarrollo de propuestas inclusivas, tiene que ver con las "ayudas" adicionales, que el sistema ha incorporado, para una función específica de apoyo educativo (Echeita et al. 2014). Los términos de "profesor" y "profesional" de apoyo dan referencia a estos agentes educativos que, con distintas denominaciones, funciones y regulaciones, existen en diferentes sistemas educativos y que tienen como principal misión velar por la educación de los alumnos considerados con necesidades de apoyo.

La experiencia es un grado para todos y, en el caso de los PSA/TA, se puede ver que la experiencia supondrá un mayor conocimiento y dominio de diferentes personalidades y características de los alumnos. Esta situación, provoca que cada año el PSA/TA muestre mayor capacidad de respuesta y trato con alumnos con dificultades de comportamiento u otras diversas necesidades educativas especiales. Esta experiencia, además, favorecerá a la detección y actuación de una manera más eficaz y preventiva, para la eliminación de posibles barreras de educación. Esto provoca que la cercanía en algunas ocasiones informal o utilizando metodologías alternativas basadas en aspectos lúdicos, por parte del PSA/TA con los alumnos favorezca el clima escolar positivo, porque tal como señalan Del Toro Alonso et al. (2021). La actividad lúdica puede convertirse, por tanto, en una herramienta que facilite la normalización

en tiempos difíciles. En todos ellos, el juego debe contemplarse como una herramienta fundamental para aumentar su motivación por el aprendizaje, con el propósito de no olvidar su normalidad. Hasta el punto de que Broer et al. (2005) destacaron que los alumnos ven a sus PSA/TA como amigos. Asimismo, Tamm & Skar (2000) y Webster & Blatchford (2013) apuntan que los alumnos con NEE pueden ser más propensos a interactuar con PSA/TA con más frecuencia, que con sus compañeros de clase.

Su presencia en asignaturas como las ciencias es, definitivamente, una de las más positivas, ya que permite la realización de experimentos en clase, además de un grado mayor de seguridad, en cuanto a ratio se refiere, en situaciones que pueden ser peligrosas. Las posibles dudas o miedos se verán resueltos o minimizados, debido que el PSA/TA podrá, no solo ayudar a los alumnos con los que está asignado, sino también a los demás integrantes de la clase. Esto ha favorecido que las escuelas, a menudo, han optado por emplear al PSA/TA, como un agente fiable, para apoyar los procesos de inclusión de los alumnos con NEE y EAL y, por supuesto el efecto colateral con el resto del alumnado. Lo que como bien destacan Butt & Lowe (2012) estos agentes educativos han ido asumiendo una responsabilidad cada vez mayor. Esto confirma la idea de la necesidad de la progresiva presencia de los PSA/TA en las aulas, creciendo y cuajando el reconocimiento de su actuación educativa especialmente entre el gremio docente.

Como hemos mencionado anteriormente, debido a la flexibilidad de su horario y función educativa, el PSA/TA podría asistir en el tramo final del curso a las escuelas primarias cercanas, para presentarse y, de ese modo, introducir y familiarizarse con el primer agente educativo de la escuela secundaria. Esta nueva herramienta de inclusión y aclimatación es muy favorable y supondría un alivio para muchos alumnos llevar a cabo el costoso comienzo en la etapa de educación secundaria. Es justo, también, destacar que el PSA/TA es en este caso, será la figura clave, porque compartirá en el futuro, de manera significativa, el tiempo en el aula. Por lo que

la conexión y relación, entre estos miembros de la comunidad educativa, será una circunstancia menos que afrontar.

Al ser una figura cercana el PSA/TA realiza las aspiraciones y expectativas de los alumnos con los que trabaja, además, mejora su autoestima debido a que, en muchas ocasiones, la relación entre estos dos sujetos es significativamente buena y estrecha.

Al mismo tiempo, como bien apuntan Radford et al. (2011) los PSA/TA podrían hacer una valiosa contribución en el desarrollo de una cultura de aula. La razón es que los PSA/TA procedentes de otros países, pueden aportar una valiosa carga cultural al centro y, particularmente, a los alumnos presentes en el aula. Esta situación, no solo favorece los procesos de inclusión, sino que también los docentes podrían ser testigos directos de actuaciones e intervenciones educativas que enriquecen el ámbito social y cultural de todos los agentes pertinentes del aula.

Otro buen rol, que los PSA/TA pueden llevar a cabo a través de una buena organización y comunicación con el docente, es la de evitar y controlar posibles interrupciones en el aula. Juegan un papel de apoyo cada vez más destacado, por ejemplo, durante el período de explicación del profesor, estos agentes hacen una escucha activa de la materia que presenta el maestro, de ese modo está realizando una acción de observación y supervisión, para mantener a los estudiantes en la tarea y, apoyar de manera individual a quien lo requiera. Un claro ejemplo lo encontramos de la mano de Munn et al. (2004) quienes destacaron que cada vez se utiliza más personal (asistentes de enseñanza, asistentes de apoyo al aprendizaje, asistentes de apoyo conductual, auxiliares de necesidades educativas especiales, asistentes de clase) para promover una disciplina positiva y apoyar a los alumnos con dificultades de comportamiento en la escuela en Escocia. Este artículo explora algunos datos de un proyecto de investigación financiado por el gobierno escocés. Como bien destacan los representantes de las autoridades educativas, los directores y los maestros de clase creen que la contribución más importante de los PSA/TA es

su flexibilidad que permite el apoyo tanto a maestros como a alumnos ofreciendo de ese modo una respuesta educativa más amplia y dinámica para los procesos de inclusión en el aula.

Se recogen en la tabla 16, citas sobre las funciones del PSA/TA, con el año y autores de referencia.

Tabla 16.

Funciones del PSA/TA.

Autor	Año de publicación.	Funciones del PSA/TA.
Munn, Riddell, Lloyd, Macleod, Stead, Kane & Fairley.	2004	Apoyo a alumnos con NEE, EAL y dificultades de comportamiento. Apoyo tanto a maestros como a alumnos, debido a su flexibilidad.
Broer et al.; Giangreco, Edelman y Broer.	2005	Acercamiento amistoso, debido a la cercana y en algunas ocasiones informal interacción del PSA/TA con los alumnos.
Tamm y Skar; Webster y Blatchford.	2000; 2013	Interactúan con los alumnos con NEE, facilitando su comunicación en el aula.
Radford, J., Blatchford, P. and Webster, R.	2011	Desarrollo de cultura en el aula.
Butt & Lowe.	2012	Agente fiable para ayudar a los alumnos con NEE. Actuación educativa cada vez más sólida.
Biedma Aguilera, P.E., Moya Maya, A.	2015	Los docentes afirmaron que los PSA/TA cumplen las mismas funciones que cualquier otro/a profesor/a de aula ordinaria.

Nota. Funciones del PSA/TA aportadas por diferentes autores.

Con la intención de enfatizar la importancia y el impacto que esta figura lleva a cabo en el centro educativo, no podemos pasar por alto el informe *Teaching in a Diverse Scotland: Increasing and Retaining Minority Ethnic Teachers in Scotland's Schools* que de la mano de la profesora Arshad (2018) destaca la falta de atención a la diversidad en el ámbito educativo, esta circunstancia ha sido y sigue siendo a menor escala un problema presente en la sociedad educativa. Esta complicación surge al ver que el porcentaje de alumnado procedente de otras culturas y religiones crece con especial rapidez, mientras que, en términos generales, el

cómputo de profesorado no ha presentado ningún cambio en este sentido. Lo que hace que este colectivo se encuentre frente a un problema de barreras de lenguaje cada vez más frecuente en las aulas. Esta situación provoca que las aulas deben de nutrirse cuanto antes con una plantilla más heterogénea, que facilite la inclusión de este alumnado.

Esta problemática ha empezado a encontrar solución en la cada vez más abundante presencia de PSA/TA que tiene inglés como segunda lengua. Como bien hemos podido conocer en el capítulo anterior, el rol de PSA/TA suele ser la preferencia de muchos docentes extranjeros para ir adquiriendo experiencia y conocimiento del sistema educativo escocés. Aun así, la precariedad del salario hace difícil que las personas que adquieren esta posición decidan considerar este puesto, como un trabajo estable. Situación que afecta al centro educativo y, en especial, a los alumnos con NEE, que ven como cada año tienen apoyos diferentes, lo que les aleja de tener una experiencia escolar positiva.

Debido a esta situación, desde el documento *Teaching in a Diverse Scotland: Increasing and Retaining Minority Ethnic Teachers in Scotland's* se apuesta porque los centros educativos y, en especial, las autoridades educativas deberían de tener en cuenta, cada vez más, la presencia y actuación que los PSA/TA llevan a cabo en esta realidad educativa, caracterizada por la diversidad cultural. Una de las razones principales reside en la insuficiente representación de docentes pertenecientes o conectoros de grupos étnicos minoritarios en Escocia. Para ello, la presencia de este nuevo y cada vez más predominante grupo de PSA/TA bilingües, provocará un impacto tremendamente positivo en los alumnos, que mejorarán, no solo su entendimiento e interacción, sino que también su aclimatación e inclusión se verá favorecida significativamente. Es justo afirmar que, esta interacción favorece directamente a la confianza y la motivación, además, en estos casos el PSA/TA es considerado como una pieza clave de apoyo, para ayudar a los alumnos a tratar con la vida escolar, ya que en algunos casos suele ser compleja y cambiante.

Un ejemplo más específico de la realidad de Escocia está vivenciando en los últimos años, lo podemos observar mirando el Censo de Escocia 2011 que registró un porcentaje muy pobre en términos de la representación de grupos étnicos minoritarios, porque registraba un 4% frente al 1% de la fuerza laboral docente, presente en las últimas estadísticas de las escuelas escocesas en 2017. Esta situación se acentúa en poblaciones como Glasgow 12%, Edimburgo y Aberdeen en 8% y Dundee en 6%.

Tabla 17.

Desarrollo de competencias.

Competencias con el PSA/TA
Potencia el aprendizaje basado en la inclusión social y cultural.
El PSA/TA es una figura esencial para la coordinación de contenidos de los programas de atención específica con los profesores de las distintas materias.
Genera aportaciones sobre el alumnado muy valiosas para el orientador, que puede añadir información adicional proveniente debido a la cercana relación social surgida entre los PSA/TA y el alumnado.
El alumnado con EAL cuenta en muchas ocasiones con un apoyo de un PSA/TA EAL de manera especializada, que no solo puede estimular y ayudar a aclimatarse al centro escolar, sino que también lo puede ver como un ejemplo a seguir en términos de liderazgo y logro de objetivos.
La cercanía en algunas ocasiones informal por parte del PSA/TA con los alumnos favorece el clima escolar positivo.
El PSA/TA es una herramienta de inclusión y aclimatación muy favorable y supondría un alivio para muchos alumnos llevar a cabo el costoso comienzo en la etapa de educación secundaria.
Los PSA/TA pueden evitar y controlar posibles interrupciones en el aula a través de una buena organización y comunicación con el docente.

Conclusión

Llegados al apartado de la conclusión, no se puede sacar otro veredicto, que no sea que este rol ha experimentado un cambio positivo y cualitativo en los últimos años. El crecimiento de esta figura, en las aulas escocesas en los últimos años ha sido una constante y solo nos hace presagiar que su presencia está siendo vital, para la mejora de los estándares educativos. Además, y, mirando los patrones interculturales que se están moldeando y que la sociedad está adquiriendo, es justo decir que el PSA/TA está posicionándose como una figura con gran protagonismo, para la intervención, el trato y la mejora de la convivencia educativa entre los diferentes y, al mismo tiempo particulares agentes, presentes en la comunidad educativa, que cuentan con rasgos y peculiaridades diversos.

Otro aspecto importante que se puede sacar en claro es su expansión en términos de actuación, ya que como se puede observar en el apartado correspondiente a los elementos favorecedores de esta figura, el PSA/TA ha ido abarcando a lo largo de los años un gran número de funciones y retos educativos que han ido surgiendo en la comunidad educativa. Se ha comprobado la necesidad/presencia de la nueva figura, es por ello, que dicha figura va encontrando cada vez más preferencia y aceptación en el ámbito educativo, debido a la incuestionable labor que desempeña en términos inclusivos en el aula.

No obstante, a través del análisis, de los diferentes escenarios donde el PSA/TA realiza su acción educativa hay que ser conscientes de los hándicaps y, por consiguiente, de las posibles situaciones o aspectos, donde esta figura, presenta una escasez de formación o inexperiencia cuestionable en cuanto a la respuesta educativa que se debe de desarrollar y aplicar. Este es, sin lugar a dudas, el aspecto que tanto los centros educativos como los PSA/TA, deben de activar

y trabajar en concordancia, ya que a estas alturas todos reconocemos que este rol es una valiosa pieza en la escuela moderna, que trabaja y ayuda al profesor en su labor educativa, donde cada día el escenario escolar puede presentar más retos docentes.

Con la intención de sacar una conclusión clara de este capítulo. La figura del PSA/TA está adquiriendo cada vez más peso entre la sociedad educativa. La aparición de nuevos perfiles docentes como los PSA/TA EAL con experiencia y formación universitaria, están no solo enriqueciendo el departamento de “Support for Learning” al transmitir una nueva visión, con nuevos métodos, nuevas actuaciones y nuevas aptitudes, sino que también están favoreciendo que, dentro de la comunidad educativa, se vea esta profesión o rol más respetada, al contar con un equipo más formado que cuenta con una amplia gama de recursos educativos y, por lo tanto, ofrece una respuesta educativa más eficaz.

Este reconocimiento por parte de la comunidad educativa puede estar relacionado con los nuevos retos que los PSA/TA están encontrando y que satisfactoriamente están superando y, por lo tanto, mejorando el bienestar y la comunidad educativa. Un claro ejemplo, se puede encontrar en la capacidad de manejo de comportamiento, que estos agentes, han demostrado en el aula. La figura del PSA/TA está siendo un magnífico punto de unión con el alumnado con comportamiento disruptivo en la clase, tal vez, motivado por la cercanía que este agente puede llegar a tener con este alumnado. Esto nos hace llegar entre otras conclusiones que el PSA/TA del siglo XXI debe de atesorar entre sus cualidades, la capacidad de “liderazgo”, ya que conociendo el peso que estos agentes tienen en determinados alumnos, su influencia puede ser la llave y abrir la puerta del éxito y desarrollo educativo de los alumnos que se encuentran en procesos de abandono escolar.

Esta faceta aparece por la “idílica” posición que los PSA/TA tienen en el aula, ya que es cierto que pueden ser capaces de identificar pequeños detalles que surgen en el aula y que el profesor puede pasar por alto, por el alto volumen de trabajo al que está acostumbrado. Además,

su condición de adulto puede contribuir a dar una perspectiva más subjetiva de las vivencias y circunstancias presentes en el aula y que facilitan la toma de decisiones por parte del docente.

Para terminar, podemos confirmar que esta figura está realizando un impacto muy positivo para la comunidad educativa, aunque su labor puede tener mayor repercusión, si en el futuro consigue adquirir una mayor proyección profesional basada en la intervención práctica, la cual solo se podrá ir adquiriendo, con la consecución de pautas y conocimientos educativos, procedentes de una formación profesional y una orientación proveniente de los compañeros de trabajo, ya que su formación inicial y permanente debe estar al nivel de la sociedad actual y, al igual que ella, debe ampliarse, renovarse y actualizarse.

Capítulo 3

Marco Teórico

3.1 Introducción

En este capítulo se presentan los aspectos relacionados con la metodología de la investigación. En primer lugar, analizaremos y explicaremos las bases y aspectos característicos de la investigación, a través del marco teórico, que nos permite adentrarnos en el apartado metodológico, ya que como bien destacan Latorre et al. (2003), la metodología puede definirse como “el plan o esquema de trabajo del investigador, que recoge los procedimientos que se seguirán para contrastar las hipótesis” (p. 53).

La realidad educativa nos muestra la presencia del PSA en las escuelas escocesas de hoy en día donde su apoyo es cada vez más habitual y frecuente en las aulas. Su crecimiento es, sin duda, una de las particularidades más notorias que la realidad social y educativa tiene en la actualidad.

El motivo principal, viene condicionado por la afluencia y situación continua de movimientos migratorios que han sucedido en los últimos años en Europa, donde el Reino Unido y, en concreto Escocia, ha sido elegido y, por el momento, sigue siendo el lugar donde habitantes provenientes, en su mayor parte, del este y sur de Europa, quieren comenzar una nueva vida de prosperidad, debido en gran parte a las crisis económicas que han sacudido los sueños y proyectos del futuro de varias generaciones en sus países de origen. Es al principio del siglo XVIII cuando se pueden observar los primeros movimientos migratorios hacia Escocia, por parte de los irlandeses, que fueron aumentando el número de movimientos en relación al paso de años, aunque, dichos movimientos eran mayoritariamente temporales y provocados por la hambruna de aquella época.

Es a partir del final de la segunda guerra mundial, donde surge un gran flujo de movimientos migratorios en dirección a las Islas británicas, representado principalmente por colonias asiáticas, India y Pakistán principalmente, con el objetivo de comenzar una nueva vida en los sectores de la industria y servicios. Esta situación fue muy favorable para el país

anglosajón, el cual se veía diezmado debido a las innumerables pérdidas provocadas en la guerra.

El afianzamiento de estas colonias ha provocado que en este territorio situado al noroeste de Europa y con la lengua anglosajona como idioma principal, cuente con un amplio y diverso abanico de diferentes etnias, culturas y lenguas.

El área geográfica donde se desarrolla esta investigación representa diferentes centros educativos escoceses que tiene como objetivo principal aportar conocimientos acerca de la intervención socioeducativa de los PSA en el aula. Fue en estos últimos años, donde surgió progresivamente la acotación del tema y objetivo de este proyecto, debido al conocimiento e interés personal por profundizar en la figura del PSA. Tanto las experiencias, como las reflexiones, unidas a las lecturas enfocadas en esta investigación, se consideran esenciales para contemplar la atención y respuesta a la educación inclusiva anglosajona, que se proporciona actualmente. Este trabajo de investigación es el resultado de una necesidad ineludible, de dar explicación a la gran incógnita, presente en educación, en referencia a la actuación educativa de los PSA en el aula. En el anterior capítulo hemos mirado al pasado y observado cómo se ha ido fraguando esta figura. Ahora, vamos con el presente.

Esta propuesta surge de una necesidad percibida que, con el crecimiento personal y profesional, se ha transformado en una necesidad expresada que en este caso se ha convertido en una oportunidad de vivir y trabajar en un sistema educativo diferente, junto con la aparición y consolidación de nuevos núcleos heterogéneos y diversos entre el alumnado, lo que nos ha llevado a reflexionar e investigar cuál es la función de esta figura educativa en la sociedad contemporánea en el siglo XXI.

Teniendo en cuenta el incremento de la presencia y actuación que ha ido adquiriendo en los centros educativos esta figura, es inconfundible reconocer la realidad actual y la labor del PSA en el aula; confirmando que poco a poco, tiene un mayor reconocimiento en los centros

educativos, debido a la presencia de las nuevas necesidades socioeducativas que los alumnos han manifestado en los últimos años. Esta situación pone de manifiesto la aparición de diferentes grupos de alumnos que con necesidades educativas de corte socio-marginal, tienden a mostrar indicios de encontrarse en situaciones marginales creando nuevas necesidades, propias de la sociedad del conocimiento, siendo este profesional el principal agente de cambio.

La nueva realidad socioeducativa, nos lleva a reflexionar y hacer una propuesta de investigación de carácter prospectivo sobre la nueva situación profesional, así como de las características del PSA, de la efectividad en su intervención y el impacto socioeducativo que tiene en la comunidad educativa.

Antes de adentrarnos de forma más concreta en sus funciones, hay que determinar con claridad cuáles han sido las situaciones y los eventos que han colocado a esta figura, en el eje de la integración educativa. El primer fenómeno que acentuó dicha realidad, lo encontramos en la globalización, que ha desembocado en el crecimiento y difusión de lo que hoy podemos considerar, como la sociedad más multicultural y cosmopolita de todos los tiempos, que impregna de diversidad la sociedad, haciendo que la inclusión se posicione entre las principales acciones, o quizás la mayor, que llevar a cabo en educación. Esta circunstancia tiene repercusión en que hayan surgido nuevos contrastes, tanto educativos, como culturales en los últimos años, dando pie a mayor intervención y atención educativa.

Esta situación, donde el PSA ha ido adquiriendo cada vez mayor grado de responsabilidad y participación viene, en parte alentada, por el crecimiento notable de alumnos de origen extranjero y/o de minorías étnicas y culturales que hoy en día se pueden observar en las aulas. Es justo afirmar, que los alumnos procedentes de extractos sociales bajos, en muchas ocasiones, reflejado en familias procedentes de otras culturas, tienden a mostrar un perfil bajo en autoestima, confianza y toma de decisiones, debidos a la dificultad existente de la captación del sentido del lenguaje. Esta situación, desafortunadamente, está provocando, cada vez más,

una tendencia o patrón de aislamiento por parte de ellos, debido al problema de dificultades de comunicación del lenguaje. Por ello, la presencia más predominante de esta figura, procedente de otros países, facilita la adaptación de estos alumnos a la rutina educativa, ya que estos agentes, no solo trabajan aspectos relacionados con las distintas materias académicas en sí, sino que también fomentan aspectos como la empatía, apoyo emocional y el desarrollo de habilidades sociales.

Al fin y al cabo, es el principal testigo en el mundo de las relaciones interpersonales entre los alumnos en términos de personal adulto, lo que le permite convertirse en una figura clave, para ser conocedor de los entresijos culturales, religiosos y étnico. De este modo, resulta importante que, desde el principio, este profesional, trabaja el apego y la afectividad, debido a que el alumnado migrante tiende mayoritariamente a la exclusión voluntaria de los círculos sociales educativos, debido al choque de culturas. Esta situación nos lanza a buscar una clara conclusión: cuanta más diversidad de profesorado haya, mejor adaptación y aceptación existirá, ya que la presencia de un segundo agente educativo, conocedor de otras culturas y costumbres, no sólo favorecerá a la sociedad educativa, sino que también potenciará la adquisición de nuevos valores y aclimatación a nuevos contextos de alumnos procedentes de otras culturas y países.

Resulta innegable reconocer, por tanto, a estas alturas que el PSA es aquella herramienta humana capaz de ofrecer igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, desde el fomento de la participación, la concentración, la confianza y la cooperación entre los alumnos. De ese modo, se ofrece a los alumnos con diversidad funcional y, en algunos casos, al grupo general de la clase, una mayor oportunidad de adquirir una enseñanza de calidad más personalizada.

El propósito de este capítulo es ofrecer argumentos que nos permitan dar una explicación más nítida y específica sobre los procesos y la metodología que se llevarán a cabo, para la realización de esta investigación.

Hemos de resaltar que, desde el ámbito educativo, nos surge una pregunta clara ¿Es un recurso personal efectivo en el ambiente escolar actual? Para ello, estamos hablando de un estudio de casos, que queremos saber las características principales de estos profesionales de la educación. Su estatus actual, su formación, su experiencia, si existe un patrón específico de profesional. Es justo mencionar, que son muchos los que todavía hoy en día ven a estos profesionales, como simples apoyos de alumnos con NEE, pero lo cierto es y, como prueba tenemos la literatura del primer capítulo, que estos profesionales, no solo han recibido aprobaciones por parte de grandes autores desde hace años, sino que cada vez son los docentes del aula quien describen a esta figura como una pieza indispensable en las aulas.

Por otro lado, uno de los interrogantes que hay que responder al comenzar este estudio es ¿Para qué sirve la investigación? y lo cierto es que, desde nuestro punto de vista, esta cuestión simplifica la función de esta labor. Como docentes y en este caso investigadores, es nuestra obligación buscar, estudiar, analizar y ofrecer nuevas investigaciones socioeducativas, que permitan obtener una imagen más amplia y clara de la realidad cultural y social presente en las aulas. En este estudio, se pretende profundizar y obtener un prisma claro de la función actual y emergente del PSA, debido al factor, ya establecido, denominado “globalización”. Otra razón por la que hemos de valorar la trascendencia que este estudio puede llegar a tener, son los niveles socioeducativos, sobre todo, a nivel práctico educativo. Por otra parte, la reflexión que nos planteamos hace referencia a la importancia del tema en la sociedad del conocimiento, es decir, ¿Cuál es la relevancia social de este tema? Esta fue, tal vez, una pregunta que evidencia y resalta lo que podríamos etiquetar, como una de las “debilidades” que se vislumbran en la sociedad, es decir, uno de los motivos que causaron el interés para focalizar la investigación en

el impacto educativo de esta figura en el aula, ya que tiene una preocupante intrascendencia, en algunos casos, dentro de la convivencia de la comunidad educativa. No sería ninguna sorpresa, que esta situación aparezca como inquietante y sorprendente, para la mayoría de los miembros pertenecientes a la comunidad educativa, ya que como bien saben, el número de estos profesionales, en las aulas, ha ido creciendo exponencialmente en los últimos años y, su estatus social no representado equitativamente, con la labor que cumplen, no debería de ser una circunstancia presente en la actualidad, sino un aspecto puntual del pasado.

Naturalmente, esta circunstancia viene alimentada por una antigua concepción social, donde los PSA se definían como aquella figura añadida al aula, responsable únicamente de “limpiar” el aula y controlarlo si el docente lo requería, lo que innegablemente proyecta una actuación limitada de esta figura. Por esta razón, son muchos los que han mostrado sus dudas sobre si se trata realmente de una persona que ayuda a resolver algún problema práctico. Es cierto, desde nuestro punto de vista, mejoramos la conciencia social en el ambiente educativo, tanto ellos, como los docentes, mejorarán sus interrelaciones y, además, la comunicación y el trabajo colaborativo irá alcanzando cotas más rutinarias, lo que ayudará a ir borrando los puntos débiles presentes en la educación y, por lo tanto, la mejora de la actuación práctica.

Para concluir hacemos referencia a la utilidad de este estudio que supone una mejora significativa en la toma de conciencia social y cultural; y de forma más concreta en la actuación de la figura educativa PSA, la cual, ha experimentado una transformación más activa y participativa en la comunidad educativa, a través de la intervención y apoyo educativo hacia los alumnos con diversidad funcional.

3.2 Antecedentes

El programa educativo escocés ha puesto en valor la necesidad de abordar el futuro de las próximas generaciones. Entre las preocupaciones respecto al Curriculum for Excellence

(CfE) se plantea ofrecer un enfoque más funcionalista que permita a los alumnos estar preparados para maximizar su potencial económico y social, o si la educación debe proporcionar a los alumnos la oportunidad de desarrollar las habilidades y conocimientos para convertirse en contribuyentes autónomos en una sociedad basada en los principios de autodeterminación e igualdad (Goodey, 2016).

El aumento de la diversidad ha agudizado la necesidad de modelos de multiculturalismo que hagan que la sociedad sea consciente de la realidad actual y de ese modo, evitar conflictos culturales y sociales, es por ello, que el desarrollo de modelos educativos culturales supondrá una mejora en la identidad, fluidez y el dinamismo de la cultura.

Siendo conscientes de esta oleada de alumnado desde los centros educativos y especialmente desde los departamentos de EAL se intenta elaborar una respuesta educativa a través de un apoyo 1-1 con un PSA lo que en España describiremos como un agente educativo de Pedagogía Terapéutica (PT). Este apoyo docente pretende no solo facilitar la aclimatación académica, sino la anímica y social introduciendo al alumno paulatinamente en las diversas características sociales, culturales y educativas del centro en particular.

Es justo destacar que en los últimos años la educación inclusiva y en particular la inclusión social en las escuelas ha sido uno de los temas más significativos en las políticas de los gobiernos de los países desarrollados. Especialmente, a través de la celebración en 2008 de la conferencia internacional en educación por la UNESCO. Escocia en su caso lo ha registrado en el Scottish Executive [SE] (2006) como estrategia para lograr una educación equitativa para todos (Peters, 2003). Esta medida se llevó a cabo para poder responder a las necesidades educativas que hoy en día están presentes en el ámbito educativo. Esta situación ha desembocado a que paulatinamente podamos observar una concienciación más clara entre la sociedad educativa en cuanto a la emigración.

El actual plan de estudios educativo en Escocia es conocido como “Curriculum for Excellence” el cual se ha ido elaborando desde el 2002 y en el cual colaboran tres organismos diferentes: Education Scotland, The Scottish Government y The Scottish Qualifications Authority (SQA). El “Curriculum for Excellence” está enfocado para los alumnos entre 3-18 años.

El CfE es reconocido como un sistema educativo liberal, el cual proporciona un plan de estudios para la autonomía, al mismo tiempo que reconoce los valores e integridad de todos los componentes de la comunidad educativa.

“*Curriculum for Excellence*” está comprendido desde 3 – 18 años. El CfE pretende desarrollar un programa educativo que permita alcanzar y desarrollar las cuatro capacidades principales: Aprendizaje exitoso, seguridad personal, responsabilidad civil y contribución efectiva. Por otro lado, entre los objetivos marcados por este plan de estudio, está la mejora de la enseñanza e incrementar el aprendizaje comprensivo, así como el crecimiento de sus expectativas.

Con relación a la respuesta educativa, la inclusión educativa recoge un marco legislativo que ayuda a regular la inclusión socioeducativa a través del marco las leyes más representativas el sistema educativo escocés:

3.2.1 Legislación Educativa Escocesa de Atención a la Diversidad

Tabla 18.*Legislación educativa escocesa.*

Ley	Descripción
Education Act 1980 (Scotland)	Una ley con referencia específica a la provisión de educación por parte de las autoridades educativas y los derechos, deberes y funciones de los padres frente a las autoridades educativas en relación con los alumnos.
Children Act 1995 (Scotland)	La Ley Children (Scotland) de 1995 marca una etapa importante en el desarrollo de la legislación sobre el cuidado de los niños en Escocia. Se centra en las necesidades de los niños y sus familias y define tanto las responsabilidades de los padres como los derechos en relación con los niños. Establece los deberes y poderes disponibles para las autoridades públicas para apoyar a los niños y sus familias y para intervenir cuando el bienestar del niño lo requiera.
Education Act, 1996)	Bajo los términos de la Ley de Educación de 1996, (<i>Education Act, 1996</i>), todos los alumnos serán educados en escuelas ordinarias. However, if this is not suitable to meet their needs, provision is available in 'resourced' schools (schools which can guarantee resources and staff expertise to meet the needs of pupils with special educational needs – usually in a particular 'category' of need and regarded as an area resource). Sin embargo, si esto no es adecuado para satisfacer sus necesidades, la prestación está disponible en “centros escolares de recursos” (concepto asimilable a los centros de educación especial) que pueden garantizar los recursos y los conocimientos del personal para satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales - por lo general en una determinada "categoría" de necesidad y consideradas como un recurso de área.
Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000	in La Ley Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000 establece los derechos de los niños a la educación (incluidos los niños que no pueden asistir a la escuela debido a problemas de salud o que han sido excluidos). Esto incluye el deber de asegurarse de que la educación de un niño esté dirigida al desarrollo de su personalidad, talentos y capacidades mentales y físicas hasta su máximo potencial. Esta ley también introdujo la política de "presunción de integración", es decir, se espera que todos los niños asistan a la escuela convencional a menos que se den ciertas circunstancias.

Act 2004 (as amended 2009) Supporting Children's Learning: Code of Practice (revised 2010)

La Ley de Educación de 2004 de apoyo complementario para el aprendizaje (The Additional Support for Learning Act) elabora un nuevo marco de apoyo a los niños y jóvenes en la educación. En ella se recoge que las autoridades de educación deben de "hacer un adecuado y eficiente apoyo adicional para todos los niños y jóvenes que tienen necesidades de apoyo adicionales". Esta ley no solo promueve la instauración de centros de educación especial y / o un aprendizaje de la red de servicios de apoyo, si no que propone el deber de dar el apoyo adicional necesario para cada niño o joven que lo necesita en las escuelas ordinarias.

Otra de las medidas que recoge esta Ley es la de que los centros deben de tomar las medidas adecuadas para identificar a los niños y jóvenes con necesidades de apoyo adicional y para revisar sus necesidades permanentes y la adecuación de las medidas adoptadas para cumplir con ellos.

Under the terms of the Education Act 1996, all pupils at state funded schools have a right of access to a broad and balanced curriculum and all local authority schools (including special schools) are required to deliver the National Curriculum, which is sufficiently flexible to accommodate different paces and styles of learning. La Ley de 2004 de Educación (apoyo complementario para el Aprendizaje) ofrece nuevas oportunidades para promover una mejora en la respuesta educativa para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Su función principal es garantizar que los niños y jóvenes que necesiten un apoyo adicional para llevar a cabo su actividad educativa puedan recibir ese apoyo.

La Ley de 2004 especifica que la educación escolar debe ser progresiva y adecuada a la edad, la capacidad y la aptitud de los niños y los jóvenes. Sin embargo, la referencia a la educación escolar en la Ley de 2004 incluye, que dicha acción educativa debe elaborarse con el fin de “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño o joven a su máximo potencial”.

Por último, La Ley de Educación de 2004 (Escocia) (apoyo complementario para el Aprendizaje) aporta un marco educativo donde las autoridades locales y los organismos educativos deben de garantizar una serie de apoyos educativos a todos los niños. Esta Ley entró en vigor a finales del 2005 y se caracteriza por:

Establecer el concepto de necesidades de apoyo adicionales.

Colocación de nuevos deberes a las autoridades locales y otros organismos

Establecer derechos para los padres

Establecer una serie de mecanismos para la solución de diferencias para las familias y las autoridades, divulgando la mediación y la resolución de conflictos entre ellos.

La Ley de Educación de 2009, Apoyo complementario para el aprendizaje (The Additional Support for Learning Act)	<p>La Ley de Educación de 2009 fue aprobada por el Parlamento de Escocia, en 2009 pero no entró en vigor hasta finales de ese mismo año. Las modificaciones se refieren, entre otras cosas, a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Derechos de los padres para hacer peticiones de la zona de colocación educativa de sus hijos. Aumento de los derechos de los padres en relación con el acceso al soporte de las necesidades adicionales de Tribunales de Escocia en inglés The Additional Support Needs Tribunals for Scotland (ASNTS). Atención y consideración del cuidado de los niños y los jóvenes con necesidades de apoyo adicionales a no ser que la autoridad educativa determine que no requieren dicho apoyo adicional educativo. Las autoridades educativas deben asegurarse de que cada alumno necesite o no contar con un plan de apoyo coordinado (CSP) para responder a las necesidades educativas particulares. Por otro lado, La ley del 2009 establece un marco legal donde se puede apreciar el sistema de apoyo adicional a los niños y jóvenes en su educación escolar y sus familias.
Equality Act 2010	<p>La Ley Equality Act 2010 ofrece a las personas una mayor protección contra discriminación. La Ley también otorga una mayor claridad sobre sus responsabilidades y establece una nueva expectativa de que los servicios públicos deben tratar a todos los integrantes de la comunidad educativa con dignidad y respeto.</p>
Education (Scotland) Act 2016	<p>Uno de los objetivos declarados en esta Ley es extender ciertos derechos que ya tienen los jóvenes, padres y cuidadores bajo la Ley de Educación (Apoyo Adicional para el Aprendizaje) (Escocia) de 2004 a ciertos niños de 12 a 15 años.</p> <p>Por otro lado, Education (Scotland) Act 2016 incluye cambios en la ley que tiene por objetivo mejorar los logros educativos de esos niños que pertenecen a hogares con bajos ingresos con el compromiso de esa manera de construir una Escocia más justa.</p>

Conjuntamente, la publicación por parte The Scottish Children's Services Coalition (SCSC), en referencia a las necesidades educativas que los alumnos escoceses tienen, nos muestra una situación preocupante para hacer un diseño adecuado a responder a las necesidades de apoyo a los docentes, que han visto como entre los años 2012 y 2018, los alumnos han presentado un crecimiento de un 86% en relación a las dificultades emocionales, sociales y de comportamiento, mientras que los problemas de salud mental han aumentado hasta el 252% y hasta un 293% en apoyo y necesidades de comunicación entre otros, según datos recogidos en el censo de alumnos de The Scottish Government (2018).

Todo esto, por lo tanto, nos lleva a plantearnos que esta experiencia, únicamente podrá verse atendida adecuadamente, si el docente cuenta con apoyo en el aula, que favorezca el funcionamiento del aula y la respuesta de las necesidades educativas de los alumnos tanto de forma individual como colectiva. Asimismo, esto nos hace pensar que esta figura, no solo será un gran apoyo para el profesor a la hora de ayuda en el apartado académico, sino también tendrá ante sí una gran variedad de retos en el ámbito anímico y social, ya que las peculiaridades de su figura, como bien sabemos, suele proyectar una actitud del educador más cercana e informal, lo que favorece el afianzamiento de interrelaciones y confianza adulto-estudiante, por lo que tendrá mayor acceso a trabajar importantes aspectos relacionados con el proceso y trastorno socio-emocional, que los alumnos están sufriendo en el aula.

La interacción ofrece vías de inclusión educativa de manera indirecta, ya que es a través de las particularidades que el PSA presenta, como el dominio de más de un idioma, lo que facilita la mejora en el desarrollo de las interacciones socio relacionales que favorecen la inclusión educativa. Esta circunstancia se ha visto favorecida por parte de los docentes pertenecientes al departamento "Support for Learning" quienes han podido sentir, en cierto modo, un aumento de su labor educativa, provocado principalmente como indica el "The annual Scottish Government pupil census, que desde el 2012 el número de specialist teachers

supporting que trabaja con alumnos con NEE, ha decrecido en campos tan significativos como “behaviour support staff y educational psychologists”, a esto hay que añadir un alarmante crecimiento de alumnos con dislexia hasta un 60,5% y, un 51,9% en trastorno del lenguaje o un 129,8% en alumnos que tienen el inglés como segunda lengua, datos que pueden verse recogidos en el censo de alumnos de The Scottish Government (2012).

3.3 Fundamentación

Con intención de conocer de una manera más profunda las características que engloban la educación de hoy en día, es interesante, en primer lugar, resaltar las barreras educativas presentes en la sociedad actual y que nos ayuda a entender la idea y el objetivo que persigue esta investigación, que no es otro, que el conocer el rol, las cualidades, las debilidades y el impacto socioeducativo que la figura del PSA tiene en la sociedad educativa del siglo XXI. Al mismo tiempo, el conocimiento de estas barreras también nos permite obtener una pequeña imagen de la importancia de la labor educativa, no sólo de los docentes, sino también del apoyo de los PSA que en algunos casos se ha visto devaluada. A través del estudio publicado en 2012 *Breaking Down Barriers*, en el evento “Teach First’s Challenge” se mencionaron las principales barreras que estos dos agentes tienen en su ambiente de trabajo. Entre ellas podemos destacar:

1.- El mal comportamiento en las clases, en parte motivado, por los cuestionables mensajes subliminales que los adolescentes absorben a través de las redes sociales, donde el contenido, en algunos casos, es abundante en violencia y falta de valores, lo que provoca no solo que algunos alumnos pierdan la atención por el seguimiento de la clase, sino que también dificulta la enseñanza de los otros. Por ello, la figura del PSA es cada vez más necesaria en las aulas, para que también de una manera general pueda ayudar a hacer un seguimiento educativo.

2.- Otra de las barreras destacadas fue la escasez por parte del alumnado en términos de confianza y motivación, aspectos, sin duda, donde el PSA puede jugar un papel fundamental en

la formación y afianzamiento de la personalidad, especialmente si el alumno y el PSA comparten mismos orígenes y lengua. Una vez consciente de estos datos, nos hacemos la siguiente reflexión ¿Cómo puede el centro educativo hacer frente a tal diversidad de barreras educativas?

Está claro que este nuevo contexto sociocultural que sufren las escuelas escocesas ha provocado la aparición de barreras educativas dentro de los centros escolares, influidas principalmente por las relaciones psicosociales que se producen en el aula.

En la actualidad, los docentes por lo general no cuentan con una formación académica que les permita atender a las necesidades educativas de todos los alumnos que se encuentran en el aula, en especial los alumnos con NEE, EAL o con diversidad funcional, lo que hace que la presencia del PSA sea cada vez más demandada entre ellos, ya que su presencia y apoyo en las aulas, favorece no sólo la atención e intervención más personalizada para aquellos alumnos que lo requieren, sino también para el desarrollo progresivo de la enseñanza, porque el docente podría delegar tareas al PSA y disminuir la carga laboral a la que muchos docentes están acostumbrados a tener. Esto significa una mejora en la relación entre el binomio “docente profesor-PSA”, que potenciaría la comunicación entre ellos y, de ese modo, podrían abordar las posibles situaciones existentes en el aula de una manera más eficiente, flexible y eficaz y, eliminar el desgaste emocional en los docentes que en muchos casos desembocan en episodios de ansiedad y depresión.

Centrándonos en la relación profesor-PSA, queremos aclarar conceptualmente la ubicación espacial, así como las diferentes relaciones interactivas, que no es otro lugar que la escuela ordinaria, también conocida como aquel espacio donde los niños vivencian experiencias complejas, pero al mismo tiempo satisfactorias. La presencia de una figura adulta favorece que, a través del trabajo y las interacciones con los alumnos, sea más sencillo alcanzar un conocimiento más preciso de las características del alumnado, no solo en el ámbito cognitivo y

social sino también en el cultural, religioso y étnico, localizado de una manera más fácil y anticipada los posibles casos de frustración, estrés, ansiedad y baja autoestima que suelen aparecer en el contexto del aula.

Una vez conocida la realidad educativa en la que se encuentran, tanto los profesores, como los PSA, hemos de tener en cuenta todos los posibles focos en el hecho que este problema puede proyectar, ya que no solo hemos de contemplar y actuar frente a las diferentes y variadas barreras que hemos mencionado, sino también en la posible realidad que las circunstancias vivenciadas por el triste y horrible suceso provocado por la COVID-19, que puede acentuar y provocar indirectamente un retroceso o desconexión en los procesos de aclimatación y propulsión del estudio y consecución de objetivos académicos que se fijan con el alumnado en procesos o situaciones adversas al aprendizaje cotidiano y ordinario. Tanto el trabajo como la presencia de esta figura, puede ser hoy más que nunca esencial, no solo con los alumnos que presentan NEE, EAL o diversidad funcional, sino también con los alumnos que han perdido el hábito y rutina de trabajo.

3.4 Estado de la cuestión

Para comenzar este apartado de la investigación, hemos indudablemente comenzar hablando de números. Datos que nos arrojan realidades cuantitativas de la importante presencia que este rol ha tenido en las aulas en los últimos años.

Un dato interesante porcentual, lo obtenemos del The Scottish Government (2010) quienes destacan que la presencia de esta figura ha supuesto un fortalecimiento de la respuesta educativa en un 24% representado en las aulas primarias y el 9% en las aulas secundarias escocesas mostrando una realidad innegable del valor y el impacto socioeducativo que esta figura realiza en los centros educativos escoceses. Aun así y siendo conscientes de su positiva

presencia, es importante representar cuál ha sido la evolución y el crecimiento de esta figura en Escocia.

Como hemos mencionado anteriormente en la literatura, hemos de situarnos en 1933, para conocer las primeras menciones de la necesidad de una mayor participación y presencia de los *classroom assistant* para apoyar a los maestros (Swann & Loxley, 1998). En Escocia, el número de *classroom assistant* aumentó alrededor de 1000 en la década de 1970 (Wilson et al. 2003) a aproximadamente 15,000 en 2007 (Equal Opportunities Commission [EOC], 2007).

La razón de este crecimiento muestra la importancia de la inclusión y la presencia de esta figura. Una situación que se ha establecido y percibido de una manera más amplia en otros países. Es el caso de Inglaterra y Gales donde diseñaron una serie de perfiles para los asistentes de enseñanza, divididos en dos categorías: la actividad en el aula, la orientación y el apoyo en situaciones conductuales.

Mientras que en Inglaterra hay un reconocimiento explícito de los niveles de habilidad potencialmente diferentes en los que trabajan los asistentes de clase, en Escocia este tema ha sido más confuso y, no ha sido hasta octubre de 2020 donde hemos visto, una extensión y crecimiento de esta figura denominada Pupil Support Officer (PSO). Como hemos mencionado previamente, es en la década de 1970, donde el número y presencia del PSA empieza a crecer como resultado de la inclusión de niños con necesidades adicionales como parte de una agenda de integración (Wilson et al. 2003). Sin embargo, fue a finales de la década de 1990, donde pudimos observar la mayor expansión en Escocia de esta figura de la mano del gobierno quién proporcionó fondos para 5000 nuevos puestos. Desde la (Scottish Office Education and Industry Department [SOEID], 1999) y otros documentos de política posteriores, más obviamente el llamado 'Acuerdo McCrone' (SE, 2001), se llegó a un acuerdo entre el entonces Ejecutivo escocés, las autoridades locales y los sindicatos de maestros escoceses de establecer y describir las tareas que deben de llevar a cabo el personal de apoyo, incluidos los asistentes

del aula y, los deberes y responsabilidades asociados con estas tareas, recogido en el General Teaching Council of Scotland [GTCS], (2002). Otro importante episodio en 1998 vino de la mano del Cost Assessment Working Group (CAWG), que se había establecido para supervisar la expansión y crecimiento numérico de los PSA en Escocia. Un crecimiento que no se reflejaba en todos los ámbitos, debido a la subvaloración de la fijación de salarios para trabajos de asistente de aula en Escocia que se produjo como resultado de la inercia gubernamental (Gilbert et al. 2012).

Como resultado, el papel de los asistentes de clase escoceses sigue siendo ferozmente debatido, con reclamos de discriminación y subvaloración (Carrell, 2009; Gentleman, 2009). Sin embargo, a diferencia de Inglaterra y Gales, la investigación realizada a principio de la implementación de los asistentes de clase en el aula escocesa podría favorecer el "proceso de aprendizaje" y las "tareas de enseñanza" (págs. 191, 196), pero el análisis de Wilson et al. (2003) de este trabajo fue metodológicamente firme, preguntando a los encuestados sólo sobre "apoyar el aprendizaje de los alumnos" y 'trabajando con alumnos individuales'. A pesar de señalar que el papel de los asistentes de clase en Escocia es dinámico y en evolución, (Wilson et al. 2003) además, hizo hincapié en la percepción de los directores, quienes destacaron tener una interiorización y conocimiento "claro" (pág.203) sobre el rol del PSA. En Inglaterra, Gales y Escocia, las explicaciones sobre las distintas funciones que los PSA tienen (ya sea de manera general, personal o realizando tareas rutinarias) se han centrado en razones relacionadas con la escuela, el aula y el maestro o PSA.

Escocia experimentó desde finales de la década de 1990, el crecimiento del PSA, en las escuelas primarias escocesas, por ejemplo, el papel del asistente del aula se desarrolló a partir de las actividades de tipo cuidado y limpieza para una mayor participación en el proceso de aprendizaje. Otros factores que podrían influir en la forma en que los maestros utilizaron a los asistentes de clase ha sido el tamaño de la clase, la etapa y las necesidades de los alumnos, por

ejemplo, tener dificultades de aprendizaje, comportamiento o específicas (Hancock et al. 2002; Bach et al. 2006). Al mismo tiempo se señaló que los maestros a menudo tendrán en cuenta las fortalezas y habilidades de sus asistentes de clase; sus habilidades y experiencia de trabajar con maestros y por consiguiente familiaridad con la escuela "(p. 199) Hancock y col. (2002). En relación a su aplicación profesional, la mayoría de los asistentes del aula también informan que trabajan sin supervisión, lo que no es sorprendente dado que estas tareas deberían poder llevarse a cabo después de una "inducción breve" y una "orientación directa" de los maestros (SOEID, 1999). Estos datos nos invitan a obtener un juicio de valor positivo por parte de los docentes frente al apoyo y presencia de los PSA en el aula escoces. Sin embargo, los resultados indican claramente que algunos trabajos de los asistentes de clase han alcanzado objetivos y actividades, más allá de sus funciones, mostrando de este modo, una favorable y acertada aplicación profesional que favorece el acercamiento del estatus laboral entre los docentes de aula y los PSA. En consecuencia, algunos asistentes de clase no apoyan, sino que sustituyen a los maestros, aunque estas actuaciones se verán sujetas a las características particulares de la escuela, la práctica en el aula y las características individuales del asistente.

La mayoría de los asistentes de clase en Escocia trabajan según lo previsto, apoyando a los maestros. En este rol, los asistentes de clase participan en la organización y el uso de los recursos, el cuidado y el bienestar de los alumnos y el apoyo al maestro; Todas las tareas son claramente compatibles con el mandato de la política inicial. Sin embargo, contrario a los hallazgos anteriores (Wilson et al. 2003), se puede observar un positivo crecimiento actitudinal y presencial de los PSA en Escocia, lo que indica un desenfoque involuntario de la frontera entre el trabajo de algunos asistentes de clase y maestros, con una pequeña minoría de asistentes de clase que no apoyan, pero sustituyen a los maestros.

Sin embargo, también encontramos diferencias en el contexto de la política y, por lo tanto, su justificación/explicación en Escocia. En Inglaterra, el estatus de esta figura adquirió

desde principio una destacada expansión de los asistentes de docentes y una respuesta política abierta, la cual fue abordada inteligentemente mediante la creación de HLTA, que tienen un papel distinto y una estructura salarial y profesional más cómoda y mejor valorada. No obstante, esta política parece haber tenido un éxito práctico limitado con otros asistentes de enseñanza que posteriormente emprendieron el trabajo de los maestros por razones operativas. Sin embargo, en Escocia no existió esta circunstancia debido a la falta de intervención política del gobierno central.

Un claro ejemplo, se establece en la categoría en la que su figura está reconocida en el aula. Un problema que todavía persigue a este rol es el inadecuado reconocimiento social por parte de algunos docentes, que no otorgan un rol pedagógico significativo a la figura del PSA en el aula, devaluando de esta manera, frente al alumnado y, favoreciendo a la confusión actitudinal y el fortalecimiento emocional y profesional de esta figura. Esta realidad está presente, principalmente por la escasez y vago conocimiento de las cualidades y actitudes del PSA por parte de los docentes, que se ve condicionada por la pobre comunicación existente en algunos casos entre estas dos figuras y, que repercute directamente en la atención y en el apoyo educativo. No obstante, estos escenarios o barreras podrían desaparecer paulatinamente, si esta figura ha ido adquiriendo mayor prestigio social dentro de la comunidad educativa, circunstancia por otro lado complicada, ya que la devaluación social no es la única que se puede apreciar respecto a este rol, sino también la preocupante y baja valoración salarial al que este rol está expuesto.

Posiblemente, esta circunstancia es uno de los principales detonantes que provocan que esta figura no sea vista como un oficio estable o atractivo, ya que es una figura educativa que no requiere formación académica especializada, no cuenta con una adecuada remuneración, circunstancia que nació en el pasado, cuando esta figura no estaba tan presente en las aulas como está ahora, no obstante, esta circunstancia empieza a ser contradictoria, debido a que no

sólo su presencia es más frecuente, sino que también su intervención se ha visto condicionada por las diferentes características y hándicaps que representan la sociedad actual. Desafortunadamente, esta realidad no ha presenciado ni vivenciado ningún cambio significativo, por lo que este rol aun siendo llamativamente importante para la inclusión social, cultural y académica en los centros educativos. Esta figura, sigue siendo vista como un rol temporal, una consecuencia que afecta tanto a la comunidad educativa como al desarrollo y apoyo del alumno especializado, que afronta una realidad que viene siendo denunciada desde hace tiempo. De hecho, podemos ver un claro ejemplo en el artículo de la BBC News (2013) donde la huelga de los PSA en Glasgow amenazó con cerrar centros educativos, debido a la poca formación y retribución salarial que esta figura recibió en relación con las responsabilidades y actuaciones que desempeñaba.

Esta nueva situación amplía las funciones que debe abordar el docente cada día, entre otras las nuevas formas de comunicación e interactuar profesor-alumnos y familias ante los nuevos roles que debe asumir el profesor en las aulas. Lo cierto es que indudablemente, la realidad esconde notorios escenarios para el PSA que pueden suponer retos significativos que condicionan la actuación de esta figura y que por consiguiente afecten directamente en la educación de los alumnos. Uno de los principales problemas que esta figura siempre ha tenido presente, es su influencia positiva en los alumnos, en su contexto del aula. Es ampliamente conocido, que la figura del PSA está cada vez más en concierto con el trabajo individual con alumnos disruptivos, los cuales pueden en muchas ocasiones enmárcales en procesos de marginación social, lo que hace que su comportamiento en el aula sea para los agentes educativos otro hándicap que afrontar. La sociedad y la educación contemporánea da la oportunidad de conocer nuevos escenarios donde el PSA está expuesto a un alto y exigente alumnado donde los comportamientos disruptivos son cada vez más frecuentes, por lo cual, hace que esta figura tenga la principal necesidad de conocer y poder controlar escenarios

complejos en los que el alumnado puede dificultar la acción y el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto provoca indudablemente que esta figura resulte vulnerable en algunos casos, donde los simples casos de confrontación con los alumnos pueden no sólo devaluar esta figura sino también deteriorar su rol para futuras generaciones que vean la figura del PSA como insegura e infravalorada. Lamentablemente, esta devaluación social, se ha visto condicionada y afecta al comportamiento que algunos alumnos han mostrado frente a esta figura, llegando en algunos casos al contacto físico o verbal. A partir de este estudio se evidencia la necesidad de los agentes de la comunidad educativa de generar un mayor reconocimiento y respaldo por esta figura y de ese modo evitar los sucesos que Doward (2017) destacando el artículo apuntando que, hasta el 54% de los PSA habían manifestado haber sufrido un abuso o ataque físico, circunstancia que dificulta la importancia de la figura de apoyo en la comunidad educativa.

Un punto interesante a tener en cuenta es el relacionado con la presencia e influencia en las aulas. Los PSA, cada vez resultan más demandados de forma indirecta por parte de la comunidad educativa, es el rol llamado a liderar y ejercer una destacada influencia en determinadas circunstancias educativas. Este escenario nace de la ventajosa situación que esta figura tiene frente a los alumnos, su interacción y comunicación puede suponer un apoyo muy favorecedor para el desarrollo social y académico de los alumnos, adquiriendo un importante rol intermediario, que ayude al profesor del aula a conocer más detalladamente y descifrar las necesidades educativas específicas en determinados casos. Esta labor es especialmente demandada por las características que engloban y describen a la sociedad intercultural actual, donde la globalización y la inclusión potencia un escenario educativo pluricultural no exento de barreras comunicativas, sociales y culturales. No obstante, con la presencia cada vez más frecuente de un perfil de PSA con inglés como segunda lengua, esta realidad puede verse paliada en cierta medida, ya que su percepción cultural más amplia puede apoyar a aquellos

grupos de alumnos vulnerables que sufren una adaptación compleja debido a las dificultades que los ambientes sociales y culturales presentan.

Otra interesante faceta donde el PSA tiene una importante labor profesional es a través de la atención e intervención educativa con los alumnos NEE, debido especialmente a que la dislexia está siendo el trastorno de aprendizaje más frecuente y común en las diferentes áreas y estos alumnos presentan una necesidad de apoyo cada vez más evidente.

Antes de sumergirnos en las características de la metodología que afectan al tema, hemos de destacar algunos puntos clave que recoge la literatura relativa al tema. Como investigadores, es esencial conocer qué se ha trabajado y en qué se ha investigado, así seremos conocedores de una realidad actual del tema en cuestión y, de ese modo, podremos elaborar las cuestiones correctas y necesarias de esta investigación.

No obstante, debido al cambio que la sociedad está sufriendo y la educación en este caso en particular, hemos de ser conscientes que hoy en día este profesional necesita una formación acorde con las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento para no quedarse desfasado en las necesidades y características presentes en la comunidad educativa actual. Uno de esos cambios sociales, lo podemos encontrar en el crecimiento de la población extranjera. Es justo decir, que en términos europeos Gran Bretaña ha pasado a ser una sociedad conocida por el crecimiento en la diversidad cultural y lingüística en los últimos cincuenta años, creando de ese modo un incremento de la ratio de alumnado inmigrante. Circunstancia que podemos ver representada por ejemplo en el centro educativo edimburgués Trinity Academy que registró entre sus alumnos más de cuarenta y siete idiomas diferentes como bien se recoge en The Newroom (2018).

Otro dato importante que destacar se basa en la importancia de esta figura del PSA en las aulas de hoy en día, para fomentar la adaptación, tanto educativa, como social. Esta información la encontramos en los datos recogidos, desde las estadísticas escocesas, que

destacan que el alumnado con inglés como idioma adicional (EAL), se sitúa en los 40.000 en Escocia el cual es considerado el 6% de la población actual y ha sido una constante de crecimiento desde el 2004. Debido al alto crecimiento migratorio representado principalmente por países del este como Polonia, es el polaco el idioma más hablado después del inglés, seguido por el urdu, escocés y punjabi (Gardham, 2012). El número de estudiantes con inglés como idioma adicional ha aumentado en más del 30% desde 2013.

Esta situación donde, en algunos casos, los centros educativos no cuentan con los suficientes recursos, para procesar una comunicación estable con el alumno o sus familias, provoca que esta figura adquiere un nuevo rol y pueda hacer las mismas funciones de intérprete, favoreciendo la aclimatación a las familias y a los alumnos, dado que en algunas ocasiones estas experiencias pueden ser difíciles de llevar a cabo. Respecto a la consideración de imprescindible de esta figura para el desarrollo cognitivo, social y educativo de todos los alumnos se lleve adecuadamente en el aula, la presencia del PSA es tan importante como cualquier otro elemento personal que hace posible el arte de la enseñanza.

Es importante destacar otro punto que vuelve a singularizar la importancia de esta figura. De acuerdo con los datos estadísticos del National Statistics for Scotland, existe un porcentaje muy bajo 1,4% de profesorado procedente de otras nacionalidades, que no sea la británica The Scottish Government (2021) por lo que esto nos hace presagiar que en algunos centros la comunicación entre profesor-alumno puede verse comprometida debida a la barrera del lenguaje. Esta situación se agrava si resaltamos las características principales que presenta en este caso el alumnado escocés donde de los 693.251 alumnos 44.311 tienen el inglés como segundo idioma mientras 71.900 son denominados con necesidades educativas especiales, lo que supone que la presencia en las aulas por parte de los PSA es necesaria para lograr un funcionamiento adecuado del aula, donde el docente, no vea interrumpida su enseñanza debido a tener que multiplicarse para responder a las necesidades educativas de los alumnos.

Parece justo reconocer que el abanico de habilidades ha crecido paralelamente con el crecimiento o demanda de esta figura en las aulas. Una de las realidades que mejor responde a la pregunta es ¿Por qué el PSA ha crecido exponencialmente en los últimos años? La encontramos, si observamos detenidamente las cualidades que esconden estos agentes educativos. El primer ejemplo o escenario, donde la figura del PSA ha tomado una mayor presencia es con el colectivo o alumnado que tiene la lengua inglesa como lengua adicional, denominados alumnos EAL (English additional language), en estos casos, podemos ver cómo este rol, está adquiriendo cada vez un perfil bilingüe que no sólo ayuda a las barreras de la comunicación, sino también a las culturales. Además, si existe una coincidencia cultural y de lenguaje entre el alumnado EAL y esta figura, podemos decir que la presencia del PSA puede favorecer a la integración social y académica de este alumnado al contar con esas habilidades especiales de poder identificar con cierta rapidez relevante información socioemocional del alumnado y que debe de ser procesada y compartida entre los responsables educativos para poder ofrecer el apoyo más adecuado. De esta manera, se ha podido conocer recientemente la inversión económica que el gobierno ha hecho para poder ofrecer una mayor presencia de PSA en las aulas escocesas como bien se recoge en BBC News (2019).

Para concluir el análisis reflexivo elaborado por Breyer et al. (2019) nos ofrece un buen reflejo de la realidad de esta situación educativa que podemos encontrar hoy en día, ya que como ya es sabida la falta de recursos tanto materiales como de personal ha provocado que las escuelas se vean en algunos momentos sobrepasadas por el arduo y amplio trabajo presente en las aulas. Como bien destaca Lübeck (2018) la falta de recursos de personal (en este caso, maestros de educación especial) se vincula con actitudes negativas hacia la inclusión. Esto provoca que muchas escuelas tienden a utilizar al PSA para cubrir las necesidades educativas, sociales y laborales más allá de su función principal, lo cual los sitúa con una pieza clave en los centros educativos al ser buenos conocedores del centro y del alumnado y poder ofrecer una

flexibilidad laboral de calidad. Esta situación ha provocado que recientemente, Morgan (2020) llevará a cabo una revisión del rol de PSA denominado The Pupil Support Staff Working Group (PSSWG) en su informe Support for Learning: All our Children and All their Potential y con la intención de establecer un esquema profesional de esta figura. En este documento, se recoge entre otros aspectos, el análisis del apoyo adicional en la práctica en las etapas de guarderías, primaria, escuelas secundarias y especiales, centrándose en los diferentes enfoques como la planificación y evaluación necesaria para satisfacer las necesidades de los niños y las funciones y responsabilidades de personal de apoyo, personal docente y el papel de liderazgo en centro escolar. Para ello, se nutre de la opinión de alumnos, padres y agentes educativos pertenecientes al centro escolar.

La realidad actual refleja una posible problemática en términos de gestión, debido a que esta figura trabaja y comparte el mismo lugar de trabajo que el docente de aula, pero su coordinador superior es la figura del “Line Manager” que por lo general mantienen una comunicación poco fluida entre los dos profesionales y que puede llevar a errores y contradicción en el desarrollo de tareas, deberes y funciones del PSA el aula.

Esta situación puede afectar a la toma de decisiones, que en algunas situaciones se puede ver alterada dibujado y acordado entre la figura del profesor y el Line Manager, para que, de ese modo, no surja un conflicto de poder o gestión.

A continuación, en la tabla 19 se reflejan los principales “momentos” que han supuesto para la figura del PSA un hecho destacable en su desarrollo y evolución como figura educativa.

Tabla 19.*Función educativa del PSA.*

1998	Cost Assessment Working Group (CAWG)	En 1998, el Cost Assessment Working Group (CAWG), estableció la supervisión de la expansión y crecimiento numérico de los PSA en Escocia.
1999	SOEID	A finales de la década de 1990, para observar la mayor expansión en Escocia de esta figura de la mano del gobierno quién proporcionó fondos para 5000 nuevos puestos. Desde la Scottish Office Education and Industry Department (SOEID, 1999).
2001	Scottish Executive	'Acuerdo McCrone' (Scottish Executive, 2001a), se llegó a un acuerdo entre el entonces Ejecutivo escocés, las autoridades locales y los sindicatos de maestros escoceses de establecer y describir las tareas que deben de llevar a cabo el personal de apoyo, incluidos los asistentes del aula, los deberes y responsabilidades asociados con estas tareas.
2003	(Wilson et al. 2003).	A mediados de la década de 1970, el número y presencia del PSA, empieza a crecer como resultado de la inclusión de niños con necesidades adicionales como parte de una agenda de integración.
2003	Wilson et al. (2003)	Señaló que los maestros a menudo tendrían en cuenta las fortalezas y habilidades de sus asistentes de clase; sus habilidades y experiencia de trabajar con maestros, por consiguiente, la familiaridad con la escuela.
2002-2006	(Hancock et al. 2002; Bach et al. 2006)	Ciertos factores podrían influir en la forma en que los maestros utilizan a los PSA dependiendo del tamaño de la clase y la etapa y las necesidades de los alumnos, por ejemplo, tener dificultades de aprendizaje, comportamiento o específicas.

2007	EOC	En Escocia, el número de classroom assistant aumentó aproximadamente 15,000 en 2007 (EOC, 2007).
2010	The Scottish Government	The Scottish Government (2010) destacan la favorable presencia del PSA en el aula, ha supuesto un fortalecimiento de la respuesta educativa en un 24% en las aulas primarias y el 9% en las aulas secundarias escocesas.
2013	(BBC, 2013)	Huelga de los PSA en Glasgow amenazando con cerrar centros educativos, debido a la poca formación y retribución salarial que esta figura recibió en relación a las responsabilidades y actuaciones que desempeñaba.
2019	(BBC, 2019)	El artículo “School support staff: Scottish government announces £15m funding” explica la intención de contar con mayor presencia de PSA en las aulas.
2020	Morgan	Informe de revisión del rol de PSA denominado The Pupil Support Staff Working Group (PSSWG) en su informe <i>Support for Learning: All our Children and All their Potential</i> y con la intención de establecer un esquema profesional de esta figura.
2020	Stunell (2020)	Artículo “Supporting student-teachers in the multicultural classroom” Apoyo a los estudiantes-maestros en el aula multicultural.

Nota. La tabla representa los últimos avances/hitos en el desarrollo de la función de la figura del PSA en el aula.

Otro punto de interés es el estudio que sirve para conocer y comprender el análisis empírico de la investigación que tiene como objetivo conocer hasta qué punto el PSA ha adquirido un grado de profesionalidad a través de las diferentes reformas educativas en los últimos años. Este análisis recoge una imagen más sólida de los términos de actuación del PSA en la nueva realidad cultural y educativa. La literatura del tema, nos planteamos las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es la situación socio laboral del profesor asistente en la actualidad?
2. ¿Cómo son los aprendizajes de los alumnos con los que trabaja el profesor asistente?
3. ¿Qué tipo de apoyo tienen los PSA a la hora de actuar en el centro de secundaria?
4. ¿Qué rango de autoridad tiene el PSA con los alumnos en el aula?
5. ¿El PSA suele trabajar en el aula ordinaria o fuera del aula con los alumnos?
6. ¿Cómo influyen las variables sociodemográficas en el uso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por el PSA?
7. ¿Existe diferencia en el uso de las TIC entre los aprendices exitosos y no exitosos?
8. ¿Facilita el apoyo del PSA la utilización de las TIC?
9. ¿Cuáles son las estrategias más frecuentes que los PSA llevan a cabo en la intervención con alumnos NEE?
10. ¿Tiene el PSA autonomía para enseñar?
11. ¿Existe una evolución del PSA en términos de inclusión y reconocimiento con los demás miembros de la comunidad educativa?
12. ¿Qué papel tiene el PSA en la pandemia del COVID-19?

3.5 Marco Teórico

El apoyo educativo en las aulas ha ido creciendo en los últimos años. Esta situación viene precedida por los diferentes cambios que se han ido produciendo en la sociedad. La aparición de los diferentes modelos familiares que han ido surgiendo, como las familias jóvenes con escasos recursos y diferentes tipos de modelo familiar (monoparentales, homosexuales, abiertas, etc... y familias de no habla inglesa) han provocado nuevas necesidades y requerimientos en la escuela. Este contexto familiar, que encontramos en las escuelas escocesas, ha desembocado en la aparición de barreras educativas, influidas principalmente por las relaciones psicosociales que se producen en el aula. Por ello, estas nuevas situaciones y formas de relacionarse provocan que el centro educativo se vea, indudablemente, en la labor de contar, más que nunca, con especialistas y profesionales, cada vez, con una formación más amplia y renovada, que favorezcan, de ese modo, el manejo de nuevas claves de comunicación e intervención con los alumnos.

El área donde se desarrolla esta investigación se localiza en los centros educativos de primaria y secundaria de la geografía escocesa, con el objetivo principal de aportar conocimientos acerca de la intervención de los PSA en el aula de los centros educativos en Edimburgo (Escocia, Reino Unido). En los últimos años, las principales barreras educativas surgidas entre los docentes y el alumnado han estado encabezadas por la interacción e inclusión educativa que se trata de llevar a cabo con el alumnado que tiene el inglés como lengua adicional, seguido de los alumnos con problemas sociales, emocionales y comportamientos difíciles, además de los alumnos con necesidades educativas en relación con problemas del lenguaje, la comunicación y el habla.

Esta situación se agrava, si añadimos los testimonios de muchos profesores, que han destacado el notable y preocupante problema presente en las aulas, ya que es cada vez es más

complejo llevar a cabo los objetivos académicos con esta amplia gama de alumnado, que implica un grado significativo de diversidad. Hay que hacer especial mención al elenco formado por los docentes más jóvenes, que ven como en sus primeros años de docencia, tienen que intervenir, no solo con la ardua tarea de cumplir con las expectativas que, tanto el centro educativo, como los padres esperan de ellos, sino que también con las posibles adaptaciones curriculares tanto de acceso como de desarrollo al currículo.

Nutriéndose de estos datos, resulta ineludible definir la atención a la diversidad como un elemento educativo para la cimentación de una sociedad cohesionada y la presencia del PSA como una herramienta clave en el apoyo y el desarrollo de una inclusión educativa adecuada a los modelos y tendencias presentes en las aulas del siglo XXI.

La diversidad cultural no es un concepto nuevo en el Reino Unido, porque es un país intercultural por antonomasia, debido a que los flujos migratorios venidos de todas las partes del mundo se han ido desarrollando desde el siglo XVIII. Aun así, es justo mencionar que, en los últimos 10 años, ha habido un significativo crecimiento del número de estudiantes internacionales. Es por ello, que la percepción de actitud educativa ha cambiado paulatinamente. Esta situación repercute en varios frentes que pueden afectar al desarrollo rutinario de la enseñanza.

Los docentes de hoy en día no cuentan con una formación acorde a las diferentes necesidades (normativas, comparadas, expresadas y percibidas) que se encuentra en las escuelas de Escocia tanto a nivel de conocimiento científico como en relación a la cualificación que les permita atender a las necesidades educativas de los alumnos con NEE o con EAL, lo que hace que la presencia del PSA sea cada vez más demandada entre ellos, ya que su apoyo en las aulas favorece, no solo la atención e intervención más personalizada, para aquellos alumnos que lo requieren, sino también para el desarrollo progresivo de la enseñanza, ya que el docente podría relegar tareas al PSA y disminuir la carga laboral a la que muchos de ellos están acostumbrados

a tener. Esto significa una muestra más de apoyo a esta profesión, ya que los docentes verían en los PSA un apoyo emocional de colegas, para combatir las posibles y difíciles situaciones existentes en el aula, que suelen provocar un desgaste y agotamiento mental en los docentes y que, en muchos casos, desembocan en episodios de ansiedad y depresión.

Centrándonos un poco más en esta relación profesor-PSA, hemos de definir primero donde se lleva a cabo esta interacción, que no es otro lugar que la escuela ordinaria, también conocida como aquel espacio donde los niños vivencian experiencias complejas, pero al mismo tiempo satisfactorias. Y es que lo cierto es que, la añadida presencia de una figura adulta permite que, a través del trabajo y las interacciones con los alumnos, sea más sencillo alcanzar un conocimiento más preciso de las características del alumnado, no solo en el ámbito cognitivo y social sino también en el cultural, religioso y étnico, localizado de una manera más fácil los posibles casos de frustración, estrés, ansiedad y baja autoestima que suelen aparecer entre el alumnado.

Además, es justo afirmar que la adolescencia es un periodo ya conocido como fundamental en la estructuración de la personalidad. Por lo que el apoyo en el aula siempre es bienvenido en estas edades. En los últimos años, hemos podido conocer diferentes estudios que han indicado la preocupación existente en relación con la salud mental de los jóvenes escoceses. Un estudio realizado por la Universidad de St. Andrews en 2015 mostró que las chicas tenían mayor estrés, nervios y peor humor, lo que nos hace pensar que el apoyo del PSA es cada vez más necesario y significativo en el escenario educativo, ya que esta figura no solo trabaja las áreas de conocimiento, sino que también puede ser una figura o rol, que apoye y favorezca al alumnado en ámbitos sociales o anímicos, favoreciendo la inclusión o afrontando junto al alumno las posibles barreras sociales y culturales que hay en la comunidad educativa hoy en día.

Al mismo tiempo, dicha investigación resaltó entre sus conclusiones que algunos alumnos muestran síntomas denominados Social-Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD), que caracteriza a este alumnado por tener o mostrar un comportamiento diferente al resto de sus compañeros en el centro educativo, teniendo una escasa y vaga interacción social en el ambiente académico. Entre los ejemplos más comunes de este comportamiento destacaremos la interrupción del desarrollo de la clase o bien la no atención en la misma. Circunstancias, donde el PSA podría actuar de una manera efectiva, ya que uno de los rasgos de su rol en el aula es el de ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades necesarias para el manejo de sus propias vivencias emocionales y sociales que pueden surgir durante su etapa educativa.

Siguiendo el análisis y la explicación de este proyecto de investigación, hemos de ser conscientes de la importancia que puede llegar a tener esta figura en el aula. Un ejemplo muy bueno, lo encontramos en las barreras educativas existentes hoy en día y, es que cada vez resulta más habitual encontrar alumnos con altos problemas de adaptación en el aula debido en gran parte por las barreras lingüísticas, lo que condiciona directamente a la aclimatación e interacción social y educativa. Esta situación puede provocar en el niño un sentimiento negativo hacia el aprendizaje, lo que supone que la participación o la interacción sean muy pobres o negativas, que por consecuencia acarrearía una baja valoración personal o social del alumnado y, por consiguiente, podría acabar en una progresiva y peligrosa desvinculación del aprendizaje escolar.

Sin embargo, el problema no solamente reside ahí, lo cierto es, que existe una alta probabilidad de que las interacciones con alumnos con EAL nuevos en el centro se realicen cuando estos se encuentran en “Stage 1”, es decir, de acuerdo con el “Stage of English Language Acquisition”, en la tabla 3, que se utilizan en los centros escoceses para conocer y delimitar el nivel de inglés de los alumnos EAL, el “Stage A” hace referencia al periodo comprendido entre

6 y 18 meses donde el alumno requiere un considerable apoyo educativo, debido a su pobre y en algunos casos nulo dominio del idioma. No obstante, es bastante probable que tanto la presencia como la intervención del PSA durante los primeros 2 o 3 años sea necesaria en términos de aclimatación escolar e incluso cultural, sin olvidar claro está, del apoyo educativo como la construcción e interiorización del idioma. Lo que supondría que esta figura estaría presente en los “Stage” A, B, C.

La razón por la cual el PSA suele ser una figura visible en el trabajo con este alumnado, está principalmente justificado por la demanda social y cultural que estos requieren en determinados casos, ya que lo cierto es que la figura del PSA puede en algunas ocasiones convertirse en un referente debido a principalmente a sus características: adulto, cercano y facilitador. Este apoyo se ve representado principalmente en el trabajo de la frustración, aparecido en ciertas ocasiones por la escasez de dominio del idioma, situación que en algunos casos es más sencilla de atajar, por ejemplo, cuando el PSA y el alumno comparten la misma nacionalidad, una circunstancia sea dicha de paso cada vez más frecuentes en las aulas escocesas.

Y lo cierto es que los PSA pueden establecer estrategias que favorezcan las relaciones sociales al tener una perspectiva más amplia y profunda del alumnado. Aquí surge la necesidad del mediador, figura que está cobrando un papel muy relevante en las nuevas sociedades tanto en el ámbito académico como en el social a través de las dinámicas interactivas que establecen los alumnos y la figura del “mediador” que favorece tanto el ambiente como el fortalecimiento de las relaciones sociales.

Esta situación nos hace contemplar el “Stage C” como el punto de inflexión donde el PSA “desaparece” paulatinamente de la sombra del alumno EAL, debido a que este ya muestra indicios claros de control del idioma y por lo tanto genera muestras de confianza para afrontar tanto los desafíos académicos como sociales. Ver tabla 20.

Tabla 20.

Estados de aprendizaje de la lengua.

STAGE A (new to English)	STAGE B (Early Acquisition)	STAGE C (Developing competence)	STAGE D (Competent)	STAGE E (Fluent)
Speaking and listening.				
Silent period. Copies/repeats some words and/or phrases. Uses single words or short phrases. Has very basic, limited range of vocabulary. Understands some everyday expressions and simple instructions in English.	Uses spoken English for “social” purposes. Has limited awareness of grammar syntax. Vocabulary is widening but tends to be related to familiar context. Is acquiring some topic/subject specific vocabulary. Follows day to day social communication in English. Understands simple instructions. Follows narrative/accounts with visual support.	Uses spoken English confidently but structural inaccuracies still apparent. Has a fairly wide vocabulary which includes a growing bank of subject specific words. Gives appropriate responses to a wider range of situations without the need for visual support. Able to follow more complex verbal input.	Speech is more complex and mostly demonstrates an awareness and appropriate use of the rules of grammar and Word order with fewer errors. Has a wide vocabulary with more use of abstract words. Some vocabulary gaps still evident. Usually copes with a wide range of verbal input from a variety of sources.	Is a fluent speaker of English in a full range of situations.
Reading				
Minimal or no literacy in English.	Copes with familiar words/word patters and is able to extract basic meaning from a familiar text.	Reads adequately but has difficulty interpreting complex texts related to the curriculum.	Reads and understands a wide variety of texts but struggles with suitable nuances of meaning.	Is a fluent reader of English in a full range of situations
Writing				

Minimal or no literacy in English.	<p>Can produce small amount of independent writing with support from teacher/peers.</p> <p>Has limited awareness of grammar.</p> <p>Uses basic punctuation, e.g. capital letters and full stops.</p> <p>Is becoming aware of simple spelling patterns.</p> <p>Uses basic vocabulary.</p>	<p>Strives towards more developed pieces of writing for a range of purposes.</p> <p>Demonstrates a growing awareness of grammar but continues to make mistakes.</p> <p>Generally uses basic punctuation correctly, e.g. capital letters, full stops, questions marks and is demonstrating an awareness of a wider range of punctuation.</p> <p>Is producing improved spelling for a wider range of words.</p> <p>Is developing a wider range of vocabulary.</p>	<p>Writes competently for a range of purposes.</p> <p>Writing contains only occasional errors in grammar.</p> <p>Generally uses a wider range of sentence punctuation (commas, apostrophes, inverted commas) and organisational devices accurately.</p> <p>Spells most words correctly.</p> <p>Uses a wide range of vocabulary</p>	<p>Is a fluent writer of English in a full range of situations.</p>
Needs a considerable amount of EAL support	Needs a significant amount of EAL support to access the curriculum	Requires on going EAL support to access the curriculum fully	Needs some/occasional EAL support to access complex curriculum material tasks	Operates without EAL support across the curriculum

Traducción

ETAPA A	ETAPA B	ETAPA C	ETAPA D	ETAPA E
(nuevo en inglés)	(Adquisición temprana)	(Desarrollo de competencias)	(Competente)	(Fluido)
Hablar y escuchar.				
<p>Periodo de silencio.</p> <p>Copia/repite algunas palabras y/o frases.</p> <p>Utiliza palabras sueltas o frases cortas.</p> <p>Tiene un vocabulario muy básico y limitado.</p> <p>Entiende algunas expresiones cotidianas e instrucciones simples en inglés.</p>	<p>Utiliza el inglés hablado con fines "sociales".</p> <p>Tiene un conocimiento limitado de la sintaxis gramatical.</p> <p>El vocabulario se está ampliando, pero tiende a estar relacionado con el contexto familiar.</p> <p>Adquiere algún vocabulario específico del tema / objetivo.</p>	<p>Utiliza el inglés hablado con confianza, pero las imprecisiones estructurales aún son evidentes.</p> <p>Tiene un vocabulario bastante amplio que incluye un creciente banco de palabras específicas del tema.</p> <p>Proporciona respuestas adecuadas a una gama más amplia de situaciones sin necesidad de apoyo visual.</p>	<p>El habla es más compleja y en su mayoría demuestra una conciencia y un uso apropiado de las reglas gramaticales y el orden de las palabras con menos errores.</p> <p>Tiene un vocabulario amplio con más uso de palabras abstractas.</p> <p>Algunas lagunas de vocabulario siguen siendo evidentes.</p> <p>Por lo general, hace frente a una amplia gama de aportes</p>	<p>Es un hablante fluido de inglés en una amplia gama de situaciones.</p>

Sigue el día a día de la comunicación social en inglés. Capaz de seguir una entrada verbal más compleja. verbales de una variedad de fuentes.

Entiende instrucciones simples.

Sigue la narrativa / acontecimientos con soporte visual.

Lectura.

<p>Alfabetización mínima o nula en inglés.</p>	<p>Hace frente a palabras familiares / patrones de palabras y es capaz de extraer el significado básico de un texto familiar.</p>	<p>Lee adecuadamente, pero tiene dificultades para interpretar textos complejos relacionados con el currículo.</p>	<p>Lee y entiende una amplia variedad de textos, pero lucha con los matices adecuados de significado.</p>	<p>Es un lector fluido de inglés en una amplia gama de situaciones.</p>
--	---	--	---	---

Escritura.

<p>Alfabetización mínima o nula en inglés.</p>	<p>Puede producir una pequeña cantidad de escritura independiente con el apoyo del maestro / compañeros.</p>	<p>Se esfuerza por lograr piezas de escritura más desarrolladas para una serie de propósitos.</p>	<p>Escribe de manera competente para una variedad de propósitos.</p>	<p>Es un escritor fluido de inglés en una amplia gama de situaciones.</p>
	<p>Tiene un conocimiento limitado del grammar.</p>	<p>Demuestra una creciente conciencia de la gramática, pero continúa cometiendo errores.</p>	<p>La escritura contiene sólo errores ocasionales en el grammar.</p>	
	<p>Utiliza puntuación básica, por ejemplo, letras mayúsculas y puntos completos.</p>	<p>En general utiliza correctamente la puntuación básica, por ejemplo, letras mayúsculas, puntos completos, signos de interrogación y está demostrando una conciencia de una amplia gama de puntuación.</p>	<p>Generalmente utiliza una gama más amplia de puntuación de oraciones (comas, apóstrofes, comas invertidas) y dispositivos organizativos de forma precisa.</p>	
	<p>Es tomar conciencia de los patrones de ortografía simples.</p>	<p>Está produciendo una ortografía mejorada para una gama más amplia de palabras.</p>	<p>Deletrea la mayoría de las palabras correctamente.</p>	
	<p>Utiliza vocabulario básico.</p>	<p>Está desarrollando una gama más amplia de vocabulario.</p>	<p>Utiliza una amplia gama de vocabulario.</p>	

<p>Necesita una cantidad considerable de apoyo EAL.</p>	<p>Necesita una cantidad significativa de apoyo EAL para acceder al plan de estudios.</p>	<p>Requiere apoyo continuo de EAL para acceder al currículo completamente.</p>	<p>Necesita algún apoyo de EAL / ocasional para acceder a tareas complejas de material curricular.</p>	<p>Opera sin apoyo de EAL en todo el currículo.</p>
--	--	---	---	--

Por lo tanto, se puede destacar las principales cualidades profesionales que el PSA puede ofrecer en las aulas, tabla 21.

Tabla 21.

Cualidades profesionales.

Favorecer los procesos de socialización y apoyo en la constitución de la identidad.
Estimular la inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales.
Llevar a cabo el apoyo educativo, social y anímico en los posibles focos de marginación que se encuentran en el aula.
Potenciar la mejora y socialización en relación al apego y la afectividad.
Intervenir no sólo en el proceso de aprendizaje, sino en los procesos de socialización.
Ofrecer apoyo educativo en los exámenes y apoyo en las prácticas educativas.

Estas características nos hacen llegar a la conclusión de que esta figura, ha experimentado un desarrollo tanto en el ámbito presencial, laboral y actitudinal que le ha situado en el epicentro de la atención educativa en el aula. Su labor de intervención se extiende más allá de los umbrales del aula general, para actuar e intervenir tanto dentro como fuera del recinto educativo. Hoy en día es ampliamente conocido que, a través de vivencias y experiencias de estos agentes, que su presencia e interacción favorece positivamente no sólo el apoyo académico general, sino que también son figuras que representan para los alumnos como en el centro en general como un agente cambio educativo que transmite seguridad y firmeza a través de sus actuaciones prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, observamos una mayor implicación en términos de actuación social y cultural donde el PSA transmite una mayor presencia y acción debido al crecimiento de barreras y situaciones adversas que los alumnos presentan en la comunidad educativa. En algunos aspectos esta implicación llega a extremos elevados, como por ejemplo, tomar el papel de mediador entre familias-centro o alumno-docente, debido en cierta medida, que por el alto nivel de apego que se puede presentar entre el PSA y los alumnos o bien por qué cada vez es más frecuente la coincidencia de que el PSA y el alumno presenten mismo rasgos culturales, religiosos y de lenguaje que posicionará al PSA un nexos imprescindible que favorece la comunicación y enseñanza de los alumnos EAL.

Por último, no hemos de olvidar que para que estas intervenciones se realicen de una manera más precisa y eficaz, la formación académica de esta figura tiene que actualizarse periódicamente tal y como lo hace la sociedad, para que, de ese modo, las estrategias y los modos de actuación no se queden obsoletos.

3.6 Objetivos

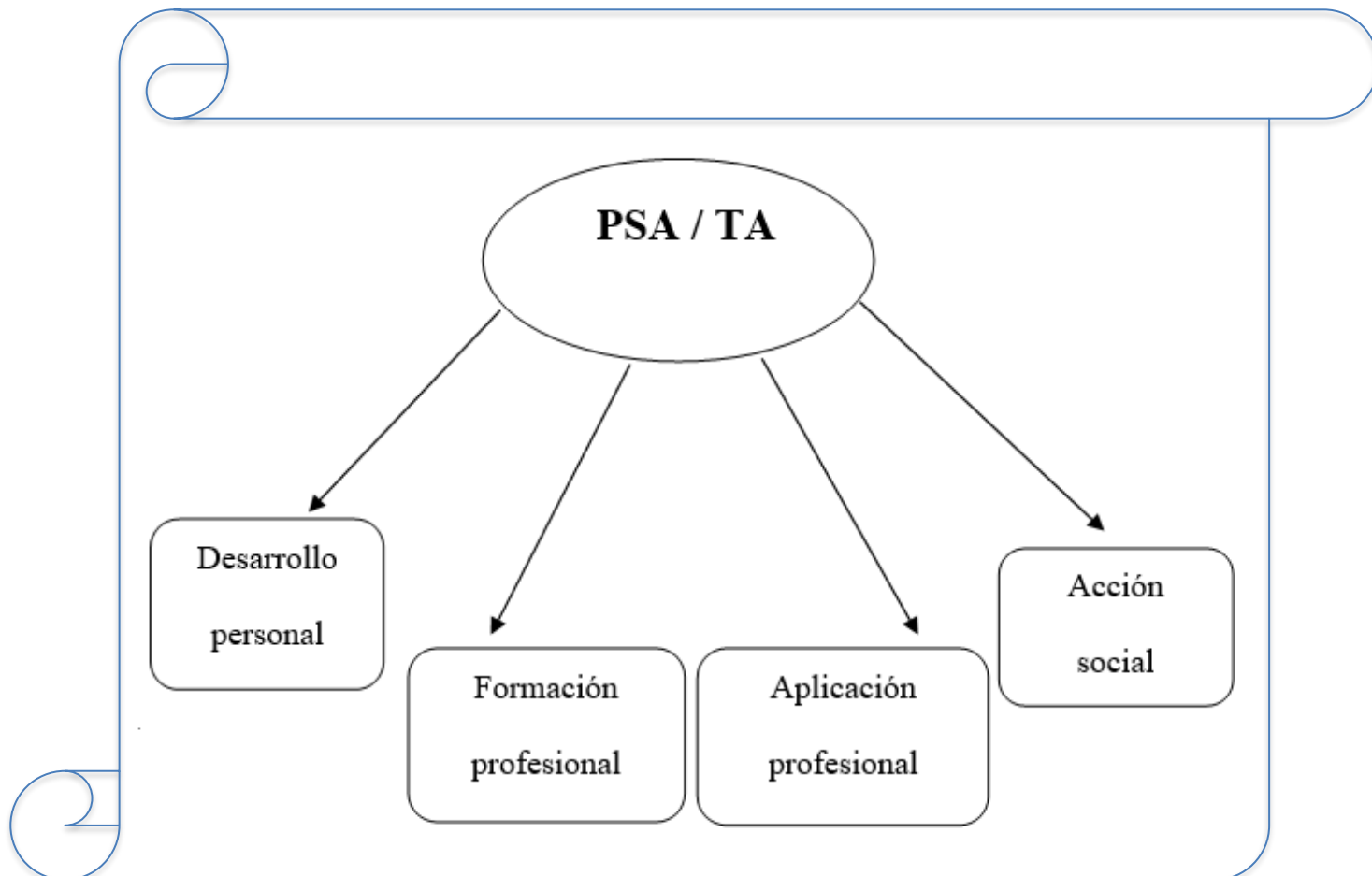
A modo de primera declaración de intenciones podemos plantearnos unos objetivos de desarrollo en nuestra investigación. Este trabajo supone el acercamiento, desde un el estudio en profundidad, para analizar el papel que dedica y desarrolla el PSA como acción educativa con los diferentes alumnos, en el aula ordinaria y que presentan necesidades algún tipo de necesidad, bien sea de tipo puntual, transitorio y/o permanente, en las diferentes áreas cognitivas, sociales, motoras sociales y afectivas. o emocionales. A partir de esta premisa nos planteamos los siguientes objetivos:

3.6.1 Objetivo principal

Determinar y comprender el impacto socioeducativo del PSA en la práctica inclusiva, para dar respuesta a las necesidades educativas presentes en el centro.

3.6.2 Objetivos específicos

La elaboración de los objetivos presentes en esta investigación, se encuentran reflejados bajo el amparo de cuatro puntos diferentes de interés, en la figura 1, que son el desarrollo personal, la formación personal, la acción social y la acción personal. A través de estos cuatro pilares pretendemos alcanzar y obtener todos los aspectos y circunstancias que engloban la actuación del PSA en el aula.

Figura 5.*Ámbitos de actuación.*

Nota. La figura representa los cuatro ámbitos, en torno a los que se formulan los objetivos específicos.

Desarrollo personal

La actuación y respuesta educativa del PSA incidirá sin ninguna duda en el desarrollo educativo y social del alumnado con el que trabaja, especialmente en los casos donde su intervención es más personalizada con un 1:1. Siendo conscientes de esta realidad, desde esta investigación el análisis y conocimiento de estos perfiles y rasgos más frecuentes que presentan estos profesionales, supondrá un reconocimiento más detallado y conciso de las cualidades que favorecen la acertada intervención de esta figura en el centro educativo y que en el futuro

pueden servir como pautas de formación académica para esta figura que actualmente no goza de reconocimiento formativo académico específico. Pretendemos con ello...

- Descubrir los patrones, cualidades y debilidades del perfil más característico que presenta la figura del PSA para conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa.

Formación profesional

En este apartado queremos conocer las principales cualidades y capacidades que esta figura educativa tiene y que le permiten actuar adecuadamente con los alumnos a nivel educativo. Analizaremos la formación académica que nos permitirá acceder y ser conscientes de las fortalezas y hándicaps que estos profesionales pueden presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, buscamos profesionales con competencias didácticas organizativas que les permitan intervenir a la hora de organizar los aprendizajes significativos.

- Analizar y conocer el grado de formación del PSA para el desarrollo de las competencias-clave que permiten abordar el trabajo efectivo e interactivo con los alumnos con diversidad funcional.

- Valorar si las interacciones socioeducativas del PSA favorecen o dificultan la práctica educativa para la inclusión.

Aplicación profesional

En este apartado abordamos las interrelaciones sociales y profesionales presentes en el aula. Estas relaciones son sin ninguna duda indispensables y esenciales para que el PSA actúe adecuadamente. Con el análisis de dichas acciones, podremos conocer las interacciones sociales

y profesionales que hacen de este agente un pilar importante en la resolución de problemas y situaciones educativas. En este sentido, nos interesa...

- Analizar y valorar la interacción educativa entre el binomio PSA - Profesor para favorecer la inclusión progresiva de los alumnos con diversidad funcional en el centro educativo.
- Conocer las interacciones sociales y educativas donde el PSA se encuentra envuelto tanto con alumnos, padres o docentes.

Acción social

La acción social nos permite ser conocedores de los resultados de sus actuaciones e interacciones. La amplia gama de alumnado provoca que el PSA tenga que realizar interacciones más complejas y sofisticadas, por lo que la preparación y el dominio de dispositivos electrónicos está cada vez más demandado, al igual que el conocimiento y asimilación de patrones culturales que permitan interiorizar mejor las actuaciones y comportamientos del alumnado. Así pues, resultará necesario...

- Considerar el impacto de las herramientas y materiales que los PSA tienen en la escuela para trabajar la comunicación con los alumnos con diversidad funcional.

Tabla 22.

Objetivos generales y específicos.

Objetivo Principal

Determinar y comprender el impacto socioeducativo del PSA en la práctica inclusiva, para dar respuesta a las necesidades educativas presentes en el centro.

Objetivos Específicos

Descubrir los patrones, cualidades y debilidades del perfil más característico que presenta la figura del PSA para conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa.

Analizar y conocer el grado de formación del PSA para el desarrollo de las competencias-clave que permiten abordar el trabajo efectivo e interactivo con los alumnos con diversidad funcional.

Valorar si las interacciones socioeducativas del PSA favorecen o dificultan la práctica educativa para la inclusión.

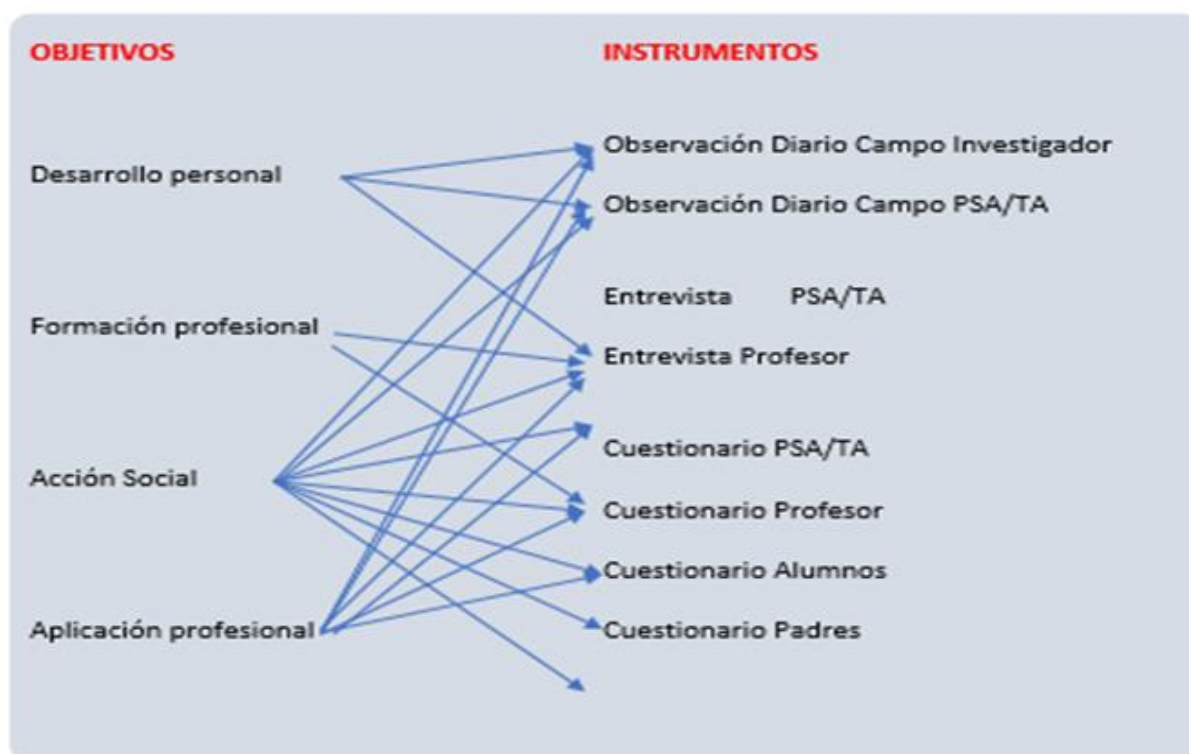
Analizar y valorar la interacción educativa entre el binomio PSA - Profesor para favorecer la inclusión progresiva de los alumnos con diversidad funcional en el centro educativo.

Conocer las interacciones sociales y educativas donde el PSA se encuentra envuelto tanto con alumnos, padres o docentes.

Considerar el impacto de las herramientas y materiales que los PSA tienen en la escuela para trabajar la comunicación con los alumnos con diversidad funcional.

Figura 6.

Objetivos e instrumentos.



Nota. La figura representa la relación entre los objetivos y los instrumentos utilizados para su estudio.

Estos instrumentos nos permitirán adquirir nítidamente la actual presencia y frecuencia de los cuatro objetivos y aspectos que engloban la actuación e interacción del PSA en el centro escolar. En términos de la operatividad de estos instrumentos, destacamos que, en primer lugar, la observación y el diario de campo nos darán la capacidad de conocer la acción social y aplicación profesional suficiente para realizar la instrumentación adecuada con las entrevistas y los cuestionarios. En el próximo capítulo se refleja detalladamente esta cronología actitudinal.

Capítulo 4

Metodología de la Investigación

4.1. Introducción

La propuesta de esta investigación ha tenido una justificación centrada en el desarrollo profesional, porque investigar no es llevar a cabo una actividad aislada de uno de los objetivos de la intervención educativa, es la acción de mejora a través de la reflexión en la acción.

La motivación que ha llevado a este trabajo tiene su origen en el interés profesional que causa el desarrollo de la figura del PSA en los centros educativos, que supone desde nuestro punto de vista, analizar y poner en valor las competencias de este profesional en el sistema educativo, en el tercer nivel de concreción curricular de aula.

4.2. Naturaleza de la investigación

Una de las claves que hemos tenido en cuenta para la elaboración de esta investigación, es la de analizar cuáles pueden ser las estrategias más recomendables, para la obtención de nuestros objetivos, en este caso, las investigaciones educativas tienen una alta connotación social y, por lo tanto, interactiva entre los diferentes miembros de este estudio. Esto provoca que favorezcan el entendimiento e interiorización de los valores y pensamientos de todos los integrantes de la comunidad educativa presente en el estudio, y, por otra parte, se facilite el ambiente comunicativo, porque es vital, en este tipo de estudios socio educativos.

Por esta razón, nos apoyamos en McMillan & Schumacher (2005) para definir de una manera más particular la investigación cualitativa interactiva, la cual, según estos autores, consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara, para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales. El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Este estudio, al tener un perfil denominado como investigación evaluativa, debido a que queremos evaluar la actuación e impacto educativo del PSA en el aula, conviene enmarcarla en un estudio cualitativo, que tiene entre sus características más relevantes los hallazgos, la búsqueda, en definitiva, el descubrimiento de

nuevos, comportamientos, intervenciones, interacciones o sucesos relacionados con la educación en este caso.

De esta manera, con esta metodología lo que pretendemos desde un principio es sumergir al investigador dentro del contexto real y vital en que tienen lugar los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que el PSA tiene directamente y con los diferentes sujetos que forman su entorno laboral y social.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el conocimiento que se pretende recoger, analizar y destacar en este modelo de investigación se encuentra incorporado en un primer momento al pensamiento o idea del investigador, junto con la acción que lleva a cabo en el aula en la primera fase, lo cual permite trazar claramente los orígenes de los posibles focos conflictivos, la forma de estudiarlos y recolectarlos para poder añadirlos en la fase dos y de esa manera tenerlos presentes para la recopilación de opinión por parte de los diferentes agentes presentes en la investigación.

Cuando hablamos de investigación educativa, hemos de ser conscientes de la complejidad que este ámbito ha ido adquiriendo en los últimos años, la educación como muchos otros aspectos en la vida, está sufriendo una transformación donde los alumnos vivencian un frenesí de experiencias. Esta situación ha provocado la aparición de diferentes focos de interés donde la presencia del PSA empieza a ser destacada. Esta investigación que tiene la figura del PSA como eje principal del estudio, persigue algo más que la mera explicación de las características del PSA, al objeto de adentrarnos en las cualidades, capacidades, limitaciones, aptitudes, recursos, evolución, el pensamiento de estos agentes, en definitiva, reproducir las claves y valor que el impacto de esta figura está realizando en las aulas escocesas. En definitiva, podemos localizar y establecer esta investigación educativa bajo el paradigma humanístico-interpretativo, que conlleva una metodología mixta.

La presencia del PSA puede ayudar a que el alumno tenga un abanico más amplio de respuesta, pueda interiorizar desde diferentes perspectivas las vivencias presentes en el aula y pueda afrontar de una manera más adecuada posibles episodios de frustración o incomodidad con el entorno educativo. Dicha interacción, permitirá al PSA ser un testigo activo y participe de la vida escolar de los alumnos y por consiguiente tendrá una mayor facilidad para comprender las posibles desavenencias que aparezcan y, de una manera implícita o indirecta ayudará a los alumnos con mayor necesidad a afrontar o interpretar la complejidad de la realidad educativa y afrontarla con mayor eficacia posible.

Este estudio adoptó y apoyó el paradigma interpretativo dado que permitiría comprender y reflexionar acerca del modelo de actuación educativa del PSA, que permitirá ver si sus actuaciones son exitosas o por el contrario no están totalmente adaptadas a las necesidades educativas demandadas por el alumnado presente en las aulas escocesas. Otra característica destacable dentro de nuestra metodología de investigación es la apuesta por el método etnográfico, que nos ofrece una alternativa efectiva para profundizar en las costumbres, reglas y valores configurados en términos generales pero también particulares y que indudablemente permitirá la construcción colectiva de una sólida imagen y perspectiva del modelo académico y social más predominante en las aulas y que facilitará en grandes rasgos la convivencia e interacción de este rol en el aula.

Una cualidad que el enfoque interpretativo tiene es la oportunidad de establecer al investigador como el principal instrumento de investigación, de ese modo, es testigo de las diferentes variables presentes en la comunidad educativa. En particular, como hemos indicado en esta primera fase de observación, el investigador cuenta con la posibilidad de definir los comportamientos de los diferentes agentes (profesores, alumnos e incluso padres) que de manera directa o indirecta interactúan e inciden en la vida rutinaria y laboral del PSA. Además, podrá analizar, actuaciones, interacciones, momentos evolutivos y de esta manera generar más

incógnitas que enriquezcan no solo el desarrollo de esta investigación sino a dilatar el conocimiento y la actuación educativa del PSA en las aulas de hoy en día. Todo lo cual, se traduce en la favorable particularidad del enfoque interpretativo, que casa a la perfección con esta investigación educativa en concreto, debido a que este rasgo de interacción social se ve como una acción necesaria en este tipo de enfoques y que definen a la perfección las tendencias de la investigación educativa. Así, inevitablemente, al haber contacto interpersonal entre diferentes variables, el ambiente se encuentra condicionado y en cierto modo alterado, aunque dicha acción no se representa en todas las fases de la investigación.

El investigador se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y observación que le permitirá contrastar cuáles son las particularidades tanto en la figura del PSA como del ambiente educativo que siguen presentes en el entorno donde se sitúa esta figura. La ventaja de este investigador en esta primera fase es que con la información adquirida sobre la figura del PSA, tendrá una mayor facilidad para captar los significados recónditos en la rutina del aula, que serán sin ninguna duda necesarios para identificar las rasgos característicos del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y reconocer con anticipación posibles escenarios que supongan una situación conflictiva o difusa entre los integrantes del centro escolar en el contexto educativo.

Dentro del enfoque interpretativo, nuestra investigación se centrará en el estudio de casos principalmente para poder interpretar adecuadamente los diferentes acontecimientos y situaciones que los PSA pueden atravesar durante su actuación en el aula, además, eso nos permite la complejidad que en algunos casos vivencian estos agentes, situando a la integración y aclimatación como uno de los objetivos de los PSA. Esto nos deja claro que desde este enfoque no se pretende llevar a cabo una predicción o control de los sujetos presentes en este estudio, sino hallar el significado explicativo del impacto educativo que este rol auxiliar de aula tiene en el aula, para que de ese modo la reflexión y conocimiento de esta figura sea más amplia

y rica. Para poder tener una mejor noción tanto de las ventajas como de los hándicaps de esta modalidad, hemos creído conveniente desarrollar la tabla 23.

Tabla 23.

Ventajas y dificultades.

Ventajas	Dificultades
Fomenta el contacto entre diferentes profesionales. Favorece el trabajo cooperativo. Favorece la visión más personal y precisa sobre posibles conflictos socioeducativos presentes en el aula. Favorece el desarrollo del juicio crítico. Tienen características heurísticas, es decir, a través de la observación o los cuestionarios elaborados podemos descubrir nuevos aspectos presentes en la realidad educativa.	Las características que representan estos procedimientos no ofrecen una visión nítida y real de la situación. Analiza datos particulares recogidos en los instrumentos de medida, por lo que son necesarios otro tipo de procedimientos para alcanzar un conocimiento de la realidad más amplia.

Nota. La tabla representa el estudio de casos como metodología de aprendizaje.

El principal motivo y reto que nos propone el estudio es la detección del impacto socioeducativo que el PSA tiene en las aulas escocesas. De esta manera, en términos metodológicos proponemos un enfoque descriptivo y exploratorio en esta investigación, de corte cualitativo y orientado a identificar y describir ciertas pautas y actuaciones del PSA en el aula, para poder enriquecer el conocimiento que tenemos de esta figura, nos permite en esta primera fase recoger información que más adelante será contrastada a través de la entrevista y las encuestas elaboradas en la fase dos.

A través del método cualitativo, la investigación puede ofrecernos una acertada imagen y explicación sobre el impacto que provoca la labor que el PSA realiza en las aulas en el contexto escolar escoces. En este caso, la utilización de las herramientas y recursos cualitativos, nos permiten a través de su aplicación en educación ser conocedores y testigos de los diferentes acontecimientos y valores de la realidad actual en las aulas, a través por ejemplo de la entrevista,

la observación en primera persona o elaboración de un diario de campo. Asimismo, la utilización de los ejercicios de triangulación de datos nos permitirá delimitar conclusiones actitudinales y laborales de esta figura en el centro educativo a través de la puesta en marcha de un procedimiento de análisis que ofrece al investigador diversas vías o caminos para contrastar diferentes perspectivas, métodos y enfoques. Estas vías ya nombradas hacen referencia a los agentes componentes de la comunidad educativa como: docentes, PSA, alumnos o padres, entre otros.

Estos resultados obtenidos, nos facilitarán la posibilidad de reducir el volumen de incógnitas y de ese modo procesar datos y conclusiones necesarias que nos muestran evidencias claras y concisas de la actuación de esta figura en el aula.

Principalmente apoyándonos en lo que Scribano (2008) alega en referencia a la integración de métodos "...no se trata de completar nuestra visión de la realidad con dos miradas diferentes, es decir, desde la lógica cuantitativa y la lógica cualitativa, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad". Y en la misma línea, Munch (2009) afirma "se puede asumir la investigación como aquel proceso que se desarrolla con el fin de lograr conocimientos nuevos, generalmente orientados en el corto o en el largo plazo a la solución de problemas o a la satisfacción de necesidades".

Hoy en día cuando hablamos de una investigación de carácter científico, somos conscientes de que no hablamos de una investigación aleatoria o desordenada, sino todo lo contrario; más bien, se caracteriza por tener un carácter riguroso y exacto, acorde a un proceso estipulado con el objetivo final de ofrecer una fiabilidad de las conclusiones y validez para su posible publicación. De esta manera y, únicamente después de saber ¿qué? es lo que quiero investigar, nos planteamos el ¿cómo? Para ello, resultará esencial conocer y distinguir los diferentes enfoques y elegir adecuadamente la metodología que queremos utilizar, ya que constituye la médula del proyecto. En esa investigación y con el principal objetivo de conocer

y desglosar todas las características, funciones, actitudes, deberes y obligaciones que el PSA tiene en el aula, hemos de contemplar estrategias y procedimientos adecuados que nos permiten sacar conclusiones estadísticas, para saber las tendencias actitudinales, sociales y laborales de este rol, pero también un conocimiento más personal, que interprete la realidad en el día a día y que por lo tanto tenga la capacidad de ofrecer no solo una explicación sobre la actual actuación del PSA en el aula, sino también de manera, más exhaustiva, personal y concisa.

La clave y el objetivo que persigue la observación es presenciar los acontecimientos anómalos y complejos presentes en esta diversidad social del mundo real del caso concreto que queremos estudiar. De esa manera, la información recogida será enriquecedora y nos permitirá comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder elaborar racionalmente los adecuados instrumentos y procedimientos oportunos para valorar el impacto educativo en el aula.

Así la vida del aula debe entenderse como un sistema abierto de intercambio de significados, un escenario vivo de interacciones que favorecen el descubrimiento, construcción y, en algunos casos, de reconstrucción de los valores morales y sociales hacia ciertos comportamientos culturales de los alumnos.

Dentro de la metodología que hemos diseñado, una de las estrategias elegidas para llevar a cabo esta investigación fue la utilización de la triangulación con las variables presentes en el estudio, de ese modo, la perspectiva adquirida y recopilada de los docentes, alumnos, padres y los propios PSA enriquecen significativamente la investigación, dando pie a una gama de contrastes y fuentes diferentes, donde la metodología, información, experiencia, vivencia y recursos presentan notorias disparidades, métodos, informaciones, recursos.

Bajo este prisma, conseguimos generar diversidad de opiniones y pareceres, lo que enriquecerá la actuación del PSA y, además conseguir provocar el intercambio de pareceres y el descubrimiento de pequeños detalles actitudinales, sociales o académicos que hacen de esta

figura un pilar clave en la inclusión educativa. Lo cierto es que esta estrategia de triangulación nos permite interpretar los acontecimientos sociales, culturales, actitudinales que se presentan entre los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa. Tampoco se puede negar que favorece y aclara las opiniones subjetivas y los juicios de valor que esta figura ha ido arrastrando como la poca formación que tienen, los escasos recursos que muestran o la difícil e intermitente aparición del PSA en los eventos sociales que se realizan en el centro educativo.

Al mismo tiempo, podemos ser testigos de los orígenes y entender de una manera más natural las interacciones sociales, pudiendo ver cuáles pueden ser los momentos o las circunstancias que generan los hándicaps actuales de enseñanza y apoyo y, valorar posibles soluciones de escenarios que puedan poner en peligro la atención educativa adecuada. De esta manera, por consiguiente, enriquecemos y ampliamos el ámbito de la reflexión educativa y ofrecemos una mayor gama de oportunidades para cimentar una mejor y más crítica meditación de su pensamiento y su acción.

Para poder llevar a cabo un adecuado y completo registro sobre la actividad diaria del PSA en el aula, el investigador utilizará un diario de campo que le permita reflexionar acerca de todos los acontecimientos y vivencias que se producen en el aula, tanto cuando interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje como cuando no. Esta información tendrá un carácter general, pero también un apartado que detalle las particularidades que tiene el aula y que el PSA debe tener en cuenta para ofrecer una adecuada respuesta educativa, además, se recogen aspectos como los recursos y materiales que el centro y el aula dispone, factores que indudablemente tendrán un peso importante y crucial en la calidad de la respuesta educativa de esta figura. Este diario de campo también facilita las impresiones de un segundo adulto frente a la diversidad social y complejidad del comportamiento juvenil, que ayudará a poder debatirlas y afrontarlas con mayor capacidad de gestión y opinión, ya que sería una interacción entre el docente y el PSA, circunstancia que, aunque no sea muy frecuente hoy en día, potenciaría sin ningún tipo

de duda la relación entre estos dos agentes educativos. Por último, este cuaderno de campo nos ofrece una interesante oportunidad de poder revisar los comportamientos y actitudes más frecuentes entre el alumnado, los patrones de comportamiento, procesos interesantes que beneficiarán tanto al PSA como al docente, para observar y modificar posibles actuaciones que les permita optimizar la actuación profesional para una adecuada intervención educativa.

La investigación educativa es famosa por ser considerada una actividad científica y, por tanto, formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. El trabajo de investigación se encamina al análisis en profundidad sobre la figura del PSA. Como ya hemos expuesto con anterioridad, los protagonistas de esta investigación son los PSA, integrantes de la comunidad educativa, por ello, nuestro punto de partida empieza allí, en el área educativa (Tejedor Tejedor, 2018).

Naturalmente, adentrándonos en el conocimiento de las particularidades de esta investigación, nuestro estudio se localiza dentro del marco descriptivo, ya que uno de los objetivos que persigue nuestra investigación es conocer e impregnarse de las capacidades y perfiles que el rol del PSA ha ido adquiriendo durante estos últimos años. El fenómeno de la globalización ha favorecido que los PSA vivencien un nuevo escenario más intercultural, por lo que el interés mostrado, desde esta investigación a lo que podríamos considerar un nuevo rol mejor preparado y con mayor capacidad de respuesta, solo se puede comprobar a través de una investigación descriptiva.

4.3. Tipología de la Investigación

Para poner en claro cuáles han sido nuestros puntos de partida para elaborar las estrategias de actuación nos apoyamos en la clasificación de estudios de casos de Stake (1995), quien recoge y matiza este tipo de estudio que concuerdan con la idea de nuestra investigación.

El estudio de casos interpretativos reúne información de un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del mismo, en este caso el rol o figura del PSA. De esta manera, podemos en una segunda fase elaborar categorías y características puntuales que nos permitan acotar más aún las herramientas, como las particularidades del objeto de estudio.

La elección de esta estrategia y su correspondiente procedimiento de actuación viene en cierta medida arropada por las ventajas que Marcelo & Parrilla (1992) señalaron respecto a esta modalidad:

Reconocen la complejidad y variedad del entramado social. Reflejando de este modo todos los elementos que componen la realidad del caso educativo como las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.

Las primeras fases son de exploración y reconocimiento donde se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información y las posibilidades que revisten dentro de los objetivos de la investigación. El investigador, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar y reestructurar las anteriores. Este procedimiento se va realizando a lo largo del tiempo que dura el estudio.

La elección de la metodología en un proceso de investigación es a nuestro entender, un aspecto de gran importancia, pues esculpirá el cuerpo, la forma, el sentido y el camino que tomará la investigación en su desarrollo.

Para hacernos una idea más técnica nos apoyamos en la opinión de Castillo (2004), quien define la metodología como “las estrategias, procedimientos, actividades y medios requeridos para cumplir los objetivos propuestos y dar respuesta al problema planteado, es decir, para pasar del estado actual al estado deseado del problema”. Teniendo en cuenta esta definición, no podemos más que confirmar que el objetivo principal que integra este capítulo reside en el conocimiento de los métodos, técnicas, instrumentos, diseño, modelo, que

conformará y trazará la senda del trabajo educativo que se ha establecido para el alcance de los resultados.

Continuando con la explicación sobre el enfoque de una investigación interpretativa, es relevante destacar que, desde esta perspectiva, no se pretende identificar únicamente patrones para tener una idea principal de la realidad, sino que esta interpretación procura sumergirse en la comprensión de los aspectos presentes, que personalicen las características y singularidades de esta investigación. De ese modo, estos aspectos no sólo ofrecen la oportunidad de conocer la nueva realidad educativa presente en las aulas escocesas, también nos lanza una brillante oportunidad de empaparnos de la riqueza de la diversidad y la diferencia individual, grupal, social y cultural, que nos permitirá comprender las diferentes actuaciones de los sujetos frente a las particularidades y acontecimientos, indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales del día a día en el aula.

Sin embargo y con intención de concluir las razones que nos han motivado para elegir esta estrategia como la más adecuada para nuestra investigación, destacaremos el enfoque interpretativo como estrategia clave en educación, debido principalmente a la naturaleza de sus particularidades que permiten al investigador en concreto sumergirse en el ambiente natural, social y cultural de la comunidad educativa. De esta forma, las acciones como indagar, observar y la formulación de incógnitas serán aspectos más fáciles de llevar a cabo e interpretar en dicha realidad. Circunstancia muy favorecedora si tenemos en cuenta que la realidad educativa hoy en día esconde un gran y amplio abanico de características que hacen al centro escolar actual definirlo como un eje social, educativo, formativo, complejo y cambiante.

Con nuestra investigación interpretativa, la aplicación de estudio de casos tiene entre uno de sus objetivos producir diferentes puntos de vista de los PSA sobre su actuación educativa y de los docentes y alumnos sobre su labor en el aula, generando de ese modo posibles

contrastes o afirmaciones sobre la actuación e impacto que estas figuras están llevando a cabo en el aula. Además, al contar con un perfil flexible y con una descripción amplia del objeto de estudio, evidenciamos entre sus cualidades un perfil descriptivo, específico y longitudinal.

Adentrándonos en el enfoque interpretativo, hemos de mencionar el proceso de cooperación entre los distintos agentes que integran la acción educativa, como una estrategia muy interesante para comprender la vida del aula y de esa manera poder convertirse en ejes de contraste de diferentes perspectivas, opiniones, actuaciones o concepciones del lugar educativo donde interactúan.

Por otro lado, los estudios correlacionales guardan una cierta cercanía o similitud con este estudio, ya que como bien sabemos, este marco de investigación se identifica por evaluar la relación existente entre dos o más conceptos o variables, en este caso, podemos definirlos en las figuras del PSA, el profesorado y el alumnado, aunque, somos conscientes que no alcanzar a medir y examinar todas las posibles correlaciones existentes entre estas variables.

Los procedimientos metodológicos utilizados en esta investigación se caracterizan por ser una investigación cualitativa, con el objetivo de responder a la incógnita planteada al principio de la investigación. Con este planteamiento metodológico, lo que se persigue es conseguir unos resultados claros y nítidos del planteamiento del problema, para tener valoraciones críticas que aumentan la posibilidad de resolver y conocer las incógnitas presentes en la investigación. Conjuntamente, esta investigación tiene un carácter diacrónico, porque atiende a fases sucesivas de la evolución de la figura del PSA, de acuerdo con la segunda acepción de la definición de la Real Academia Española (RAE) como: adj. Ling. Dicho del estudio de la estructura o del funcionamiento de una lengua o un dialecto: Que atiende a las fases sucesivas de su evolución (Real Academia Española, 2021., definición 2). Por otro lado, podríamos definir esta investigación dentro de la población objeto de estudio de casos, la cual se define como aquel grupo de individuos, en concreto los PSA, que se encargan de trabajar

con alumnos con diversidad funcional. Esta modalidad ofrece una investigación empírica que lleva a cabo un análisis de un caso en particular presente en el contexto de la vida real.

Explicando los puntos clave que hacen de esta investigación, un estudio cualitativo, nos gustaría destacar una reflexión de Marshall & Rossman (1989), quienes apuntaron que el investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. Acción que inequívocamente está presente aquí, ya que a través de los cuestionarios y sobre todo las entrevistas, pretendemos obtener enfoques, perspectivas y razones por las que esta figura es cada vez más importante en la educación escocesa.

Con esta filosofía metodológica que se ha implantado en este estudio, pretendemos obtener la máxima información presente en el ya conocido y complejo mundo de la experiencia humana: cómo interactúan los PSA en el aula, que experimentan, que interpretan en su interacción diaria y cómo construyen sus conclusiones procedentes de su experiencia en el mundo educativo. Además, uno de los puntos más interesantes que nos ofrece esta modalidad de investigación, es que los PSA tienen la oportunidad de poder expresar todas sus ideas y pensamientos sociales correspondientes a la interacción y actuación educativa con la diversidad cultural, lingüística y social que representa la sociedad polifacética actual.

Otra de las particularidades de esta investigación es que sea considerada interactiva, ya que existe un periodo de relación social, donde el investigador en la observación directa interactúa y actúa en el medio. Resulta también una investigación progresiva, ya que, al analizar los diarios de campo, podemos conocer el progreso en términos actitudinales y conceptuales de manera directa sobre la realidad social vivenciada por estas figuras educativas.

Maykut, & Morehouse (1994) señalan ocho características de la investigación cualitativa:

- 1) El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.

- 2) El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- 3) El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar los resultados.
- 4) La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas.
- 5) Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.
- 6) Los métodos de recogida de la información son cualitativos, es decir, de naturaleza interactiva.
- 7) El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- 8) El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

Desde este estudio lo que buscamos es conocer el impacto que esta figura educativa tiene en el aula, por lo que, si queremos describirlo de una manera adecuada, hemos de asegurarnos que no elaboramos una investigación incompleta, que represente adecuadamente las características, actitudes, responsabilidades y labores del PSA, de ese modo, además, podremos conocer el grado de estima o consideración laboral que tienen los docentes y los alumnos frente a esta figura. Esto nos permitirá obtener información crítica y transparente de la realidad social y cultural que está presente hoy en día en las aulas y de ese modo, se podrá extraer resultados concretos que permitan a los lectores adquirir sus propias conclusiones y que además no presenten ningún sesgo.

4.4. Diseño del trabajo

El diseño de la investigación debe ser tratado en función de diferentes criterios que definen este estudio.

En primer lugar, definiremos el alcance temporal, podríamos encuadrarla dentro de los estudios transversales, porque se focalizará en conocer y analizar la opinión de dos grupos

similares como pueden ser los PSA y los docentes, frente a un tema determinado, en este caso, la interacción con los alumnos.

Otra característica sustancial de esta investigación lo divisamos en los términos referentes al tiempo, por ejemplo en este caso, se caracteriza por tener siempre el mismo conjunto de variables durante un cierto periodo de tiempo, en este caso, los tres principales, se localizan en el centro educativo y hacen referencia a: profesorado, PSA y estudiantes, las variables se analizan en una sola instancia, un aspecto, que por el contrario no se recoge en los estudios longitudinales, donde las variables cambian durante la investigación.

La cualidad que describe el porqué del estudio transversal en nuestra investigación se encuentra en la habilidad, que esta modalidad ofrece a la captura diferentes opiniones de un grupo determinado de personas en un momento específico, lo que permite, por lo tanto, determinar y adquirir información en tiempo actual de la realidad educativa presente en las aulas.

Respecto a la profundidad u objetivo, el presente trabajo se enmarca en la investigación de tipo No-experimental, porque no contamos con ningún control sobre las variables independientes y con carácter transaccional o transversal para fundamentar esta afirmación con alguna referencia, pues lo que se pretende realizar es acceder a una información que nos permita conocer si hay variables. Es de tal modo, que la investigación se caracterizará por la observación de fenómenos en su contexto natural que no es otro que el aula, aunque también puede llevarse a cabo en un aula diferente al aula ordinaria. Al no haber ninguna variable que lo condicionen o modifiquen podremos conocer cuáles son los distintivos específicos que caracterizan la función de los PSA.

Nos situamos en un paradigma, predominantemente, descriptivo-interpretativo (Arnal et al. 1992) por las características de nuestra investigación, porque analiza la realidad desde una dinámica múltiple, debido en gran parte por el fenómeno social que supone la interacción

rutinaria en el aula. Con ello, una de nuestras finalidades es comprender e interpretar la realidad educativa. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, de alguna manera, el experimentador puede ineludiblemente sentirse influido en cierta manera por la situación de la investigación, el ambiente que provoca nuevas corrientes, reacciones, opiniones, relaciones y perspectivas relacionadas con la realidad estudiada. Por lo que entendemos el inevitable flujo de interacción que este proceso tiene, creando de ese modo una relación directa entre el investigador y lo investigado. Existe gran relación entre la teoría y la práctica, estableciendo una constante retroalimentación entre ambas. Nuestros criterios de calidad consisten en confirmar procesos, dando credibilidad a la investigación, para que sea transferible a la comunidad educativa. Nuestros métodos e instrumentos son cualitativos, utilizamos la inducción analítica para el análisis de datos. Ver tabla 24.

Tabla 24.

Paradigma Interpretativo Cualitativo.

Dimensiones	Características
Fundamentos	Fenomenología, teoría interpretativa.
Naturaleza de la realidad.	Dinámica múltiple, holística, construida, divergente.
Finalidad de la investigación.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.
Relación sujeto/objeto.	Dependencia, investigador implicado, interrelación
Valores	Explícitos. Influyen en la investigación.
Teoría / práctica.	Relacionadas, retroalimentación mutua.
Criterio de calidad.	Credibilidad, confirmación transferibilidad.
Técnicas: instrumentos y estrategias.	Cualitativos, descriptivos, investigador principal instrumento, perspectiva participante.
Análisis de datos.	Cualitativos, inducción analítica, triangulación.

Nota. La tabla representa el paradigma interpretativo de elaboración propia a partir de Arnal et al. (1992)

Esta investigación cuenta con un análisis en profundidad acerca de la función y origen de los PSA, lo que nos permite definirla como “exploratoria-descriptiva” (Martínez González,

2007), ya que se lleva a cabo una descripción y análisis de cómo actúan estas figuras dependiendo de las variables establecidas en el ámbito educativo y no es muy conocido y determinado el desarrollo de sus competencias profesionales.

Además, esta investigación es de carácter explicativo, una perspectiva nombrada por (Martínez González, 2007) y que se caracteriza por tener entre otros aspectos la búsqueda de respuestas a ciertas causas promovidas por ciertos fenómenos, en este caso la interacción del PSA con los alumnos con diversidad funcional. También, tendrá un perfil descriptivo, ya que se centrará en el análisis y explicación de cómo actúa y cuáles son las principales aptitudes que rodean esta figura.

A modo de resumen, hemos creído conveniente elaborar la tabla 25 que simplifique, pero al mismo tiempo clarifique las características que engloban esta investigación.

Tabla 25.

Características de la investigación.

Paradigma Interpretativo	
Análisis	Investigación Descriptiva-explorativa.
Investigación de carácter	Mixto
Diseño	Estudio transversal descriptivo
Método de investigación	Estudio de casos
Tipos de Estudios en la Investigación	Correlacional y descriptivo

Nota. La tabla representa las características de la investigación.

Estudio Cualitativo. Dentro de las herramientas cualitativas, hemos querido destacar y definir de la mano de Marconi & Lakatos (1996, p. 88), el cuestionario, el cual es conocido como aquel instrumento de recolección de datos constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin presencia del entrevistador. Esta herramienta ha sido utilizada en esta investigación con hasta 3 agentes educativos diferentes: Profesores, alumnos y PSA, para poder obtener información desde diferentes perspectivas sobre

asuntos relacionados con la formación, los conocimientos teóricos o la práctica educativa entre otros.

Por otro lado, tenemos el método de evaluación denominado estudio de casos, que como hemos apuntado anteriormente, tiene como objetivo principal encontrar el significado explicativo del impacto educativo que el rol del PSA tiene en el aula, a través del análisis de resultados provenientes de los cuestionarios que han sido aplicado a los diferentes agentes presentes en el estudio y a la observación misma de dichos elementos.

En términos metodológicos, nos apoyamos en el estudio de caso para llevar a cabo este estudio, el cual es considerado el instrumento más indicado para trabajar el análisis de la realidad social, desde la perspectiva cualitativa.

Siendo conscientes de la cambiante y diversa sociedad educativa presente en las aulas escocesas hoy en día, esta investigación concibe el uso de instrumentos de carácter cualitativo para poder determinar evidencias claras y fiables sobre la actuación e interacción del PSA en el aula. Tendencia que opta por darnos una faceta diferente de la investigación educativa; con ella, nos aseguramos una mayor comprensión e interpretación de la realidad educativa. De este modo, proporcionamos datos descriptivos, sobre la relación entre el PSA con las demás variantes presentes en el aula, la posible mejora en términos de actuación y presencia de esta figura, la cual en el pasado no gozaba de tanto reconocimiento como se esperaba o el conocimiento descriptivo de las posibles circunstancias diarias que pueden suponer hándicaps o beneficios actitudinales laborales y que en cierta medida son difíciles de puntuar debido al ritmo de trabajo en la escuela.

Es esta modalidad, lo que hace que esta metodología sea considerada dentro del marco de investigación social, puesto que es el investigador, tanto en la primera fase actuando como observador, como en la segunda fase realizando la entrevista, el principal instrumento de recogida de datos, quien se mantiene en constante interacción con el medio y el ambiente

educativo permitiendo de ese modo almacenar al detalle e interpretar cada situación producida en el aula.

La elección de la entrevista como una de las herramientas necesarias para la consecución de objetivos de esta investigación educativa referida a la figura del PSA en el aula, reside principalmente en la captación que esta modalidad ofrece a la hora de encontrar opiniones o juicios subjetivos. Además, en esta modalidad que permite ofrecer diferentes versiones de interacción, podemos hablar de una entrevista estructurada, semiestructurada, abierta o cerrada, que pretenden indagar en las diferentes y en algunas ocasiones enredadas situaciones que el PSA vivencia en el aula. Conocer los escenarios secundarios, los pensamientos e interacciones que el PSA tiene con los demás agentes presentes en la comunidad educativa, representan un objetivo primordial en esta investigación, además, comprobar cuáles son las actitudes de esta figura frente al mundo que le rodea, la imagen que ellos mismos quieren proyectar y que interiorizan sobre ellos a partir de la relación social y laboral que tiene con los profesores, alumnos e incluso padres.

Esta herramienta, además, nos ofrece la posibilidad de indagar un poco más sobre su situación y dejar a un lado, las “correctas” y estandarizadas respuestas sobre sus actuaciones. Y centrándonos más en la búsqueda de puntos críticos, análisis de la inclusión educativa actual, formación, globalización, estatus social dentro del centro educativo, creencias, sentimientos, etc. Estableciendo de este modo una inequívoca claridad respecto a la actuación y presencia del PSA en las aulas escocesas.

Los aspectos positivos de este método del caso residen en la posibilidad de explorar, comprobar y elaborar juicios de valor acerca de la realidad educativa que presencia.

La idea que persigue esta investigación con la realización de entrevistas es conseguir un encuentro cara a cara entre el investigador y los demás componentes de la investigación (padres, profesores) que de esta manera posibilita el testimonio personal y claro de las experiencias y

valores en torno a la actuación y papel que el PSA juega en esta realidad educativa. De esta manera, la recolección de datos y cotejo de datos no solo apoya y contrasta la información proveniente de los cuestionarios, sino también amplia y permite captar ejemplos claros y concretos presentes en la realidad acerca de la valiosa y cada vez más presente actuación del PSA.

Este proyecto fue realizado y establecido a través de un método cualitativo etnográfico, primeramente, por la descripción e identificación del entorno y ambiente sociocultural que presente el aula. Esta definición de las características sociales y culturales del contexto educativo nos permite abordar la fase 1 de la investigación donde principalmente se persigue el objetivo de ofrecer la realidad misma de la comunidad.

Como bien destaca, Albert Gómez (2007), en el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas:

- Inmersión inicial en el campo
- Recolección de los datos para el análisis

Esto supone que, en la primera fase o inmersión en el campo, el investigador cualitativo debe elegir el lugar o escenario donde pretende llevar a cabo su investigación, en este caso, el aula educativa, ya que es ahí donde podrá solo realizar el proceso de observación educativa y diario de campo, sino también podrá vivenciar la experiencia que el PSA tiene en el aula, el rol que cumple y el impacto que esto supone en todos los agentes presentes en el centro educativo. La segunda fase, supondrá una acción de progreso, que cuenta con una base sólida de planificación y actuación. En este periodo, es donde empezamos a recoger evidencias claras y concisas de la presencia y actuación del PSA en el aula.

4.5. Fases de la Investigación

La propuesta de fases de investigación implica aportar un orden a la hora de realizar investigaciones en un campo de una manera más gradual y específica. Podemos, por tanto, considerarla una secuencia organizada de generación de conocimiento, de forma, que el desarrollo de cada una está apoyado en la anterior y necesita de esa base para construir la información en los momentos adecuados, ni antes, ni después en este caso en el conocimiento del impacto educativo que el PSA realiza en el aula.

Este trabajo de investigación se propone en tres fases. Tabla 26. Una delimitación que favorece la organización de las actuaciones, de tal manera que los procesos de estudio siguen una secuencia lógica que evite la omisión o la alteración de su secuencia. La falta de sistematización puede llegar a producir errores en los resultados, porque se pone en peligro la validez y fiabilidad de estos.

Tabla 26.

Fases.

Fase 0-1	Fase 2	Fase 3
Objetivos.		
Analizar y evaluar la realidad social y cultural presente en el aula y localizar posibles problemáticas. Definir las herramientas adecuadas que nos ofrecen resultados concluyentes de la actividad del PSA en el aula.	Aplicar las herramientas elaboradas.	Difusión educativa de una conclusión sobre la actuación del PSA en el aula del s. XXI en las aulas escocesas.

Nota. La tabla representa los objetivos de las fases de la investigación.

4.5.1. Descripción Fases 0-1

La primera fase de la investigación tiene como principal objetivo aclimatarse al entorno sociocultural del centro educativo en profundidad. Dicha interacción, puede ser descrita como la parte más compleja y ardua debido en cierto modo a la complicación que el proceso de establecimiento de relaciones laborales y sociales puede causar. De este modo, una estrategia que nos permite adentrarnos y conocer el ambiente educativo escocés, será *la observación* en primera persona del investigador, que como PSA elaborará al mismo tiempo el diario personal de campo con sus vivencias y experiencias en el aula.

Este proceso, que por lo general suele ser pausado y gradual, nos permite ser conscientes y conocedores de todas las particularidades, aspectos y circunstancias a tener en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación. La utilización de estas primeras estrategias metodológicas nos conduce a testear nuestro estudio, además, nos permite contar con una primera clara y concisa noción de cuáles van a ser los principales aspectos a tener en cuenta para desarrollar el diseño de la experimentación. La observación en primera persona de un agente educativo conocedor de las necesidades educativas de los alumnos y del ambiente que le rodea, nos permite tener una idea más rica para albergar un proyecto educativo que atañe todos condicionantes donde podemos nombrar a los distintos agentes educativos, los recursos presentes en el centro o el escenario donde se lleva a cabo la intervención educativa. Esta primera intervención es sin duda, un proceso muy favorable para la fiabilidad y el desarrollo de la investigación, debido principalmente a que la experiencia en primera persona del investigador en un escenario educativo actual nos otorga una depuración en el conocimiento de la realidad, brindándonos evidencias actuales en algunos casos y eliminando falsas creencias en otros.

La planificación de establecer una primera fase de observación, diseño y validación de las herramientas viene precedido por la información leída y adquirida durante los primeros dos capítulos de esta investigación, donde podemos observar claramente que los estudios realizados

hasta la fecha, no muestran los condicionantes actuales que intervienen en la vida rutinaria del PSA y que son inevitablemente significativos para entender el impacto que esta figura puede realizar en el proceso académico y social de los alumnos. Estos condicionantes hacen referencia a aquellos aspectos como las relaciones entre los PSA-alumnos, que en estos últimos años ha crecido exponencialmente debido en parte al crecimiento de apoyo educativo provocado por el fracaso escolar, estrés, frustración y barreras del lenguaje que han provocado acontecimientos como la COVID-19, la interculturalidad o los diferentes problemas emocionales que los estereotipos transmitidos a través de las redes sociales están ocasionando problemas de inclusión y adaptación social entre los estudiantes.

Por otro lado, es importante tener en cuenta todos los factores presentes, lo que supone conocer y analizar las posibles interacciones que esta figura puede tener en la comunidad educativa, como es el caso de la relación con los docentes la cual será de gran importancia en el tratamiento e intervención educativa dentro y fuera del aula, conocer hasta qué punto el puesto del PSA es reconocido y puede tener más de una función educativa dentro del centro educativo. Los familiares, son un agente esencial en el desarrollo y bienestar del alumno que no guarda especialmente un contacto permanente con la vida rutinaria y laboral del PSA, no obstante, el crecimiento sustancial de alumnado con inglés como segunda lengua (English as Additonal Language) ha provocado que los PSA con el inglés como segunda lengua pasen a adquirir una mayor presencia en términos de comunicación con las familias. Por último y no menos importante es conocer el grado de relación que tienen con sus propios compañeros de departamento, que indudablemente jugarán un papel primordial en los primeros meses a la hora de explicar las claves de actuación educativa.

El proceso de observación que se realiza en esta fase se lleva a cabo con la intención de poder diagnosticar el contexto, el alumnado, las características, los apoyos y las tendencias que rodean al PSA y, de ese modo, poder actuar en consecuencia. Esta actividad también será

recogida a modo de diario personal de campo, que, junto a otros diarios de campo de diferentes compañeros en otros contextos, enriquecerán el conocimiento de esta figura. Esta primera fase tenía la dificultad de la precisión, desde nuestro punto de vista, pues la figura y presencia del PSA ha crecido exponencialmente y su labor y actuación es diferente dependiendo en qué centro o nivel educativo te encuentres, incluso, durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia mundial COVID-19 que ha afectado a la aplicación de nuestro estudio. Hemos podido comprobar los diferentes roles de actuación desempeñados por esta figura. Lo cual nos hace ponernos frente a la necesidad de analizar cada particularidad que el PSA ofrece, es decir, las capacidades y cualidades, los materiales y recursos que implicaría, el poder de decisión y de maniobra de actuación que tiene. De ese modo, podremos conocer no solo la actuación específica del PSA sino también hasta qué punto es efectiva. La manera de conocerlo será a través del análisis de las vivencias que los PSA reflejan en sus diarios y experiencias. De este modo, podremos medir adecuadamente si el rol de esta figura es no sólo importante para el desarrollo educativo, social y académico en los centros educativos escoceses, o por el contrario se trata también una figura con una alta participación e influencia educativa en aspectos como la intervención en procesos de inclusión social o cultural, apoyo anímico y social de los alumnos o nexo educativo entre las familias y los docentes especialmente para las familias con alumnos EAL, aunque esta tarea resulte otorgada a otros responsables de la educación en el centro educativo como la figura Guidance (Orientador) a través de los diarios personales hemos podido observar como el PSA empieza a tomar partido cada vez más en la adaptación al medio educativo.

Una razón que responde adecuadamente a la pregunta del por qué es necesario un proceso de observación la encontramos en sencilla afirmación lógica de que la investigación educativa, requiere en la mayoría de los casos, llevar a cabo una intervención física en el centro educativo, para de esta manera, comprender el medio complejo que reside y media los

intercambios sociales y culturales presentes en la rutina educativa. Así, en la primera fase, el periodo de observación nos permite comprender el complejo medio que experimentan los PSA en su actuación educativa y las peculiaridades y singularidades que componen y simbolizan los agentes y variables que interactúan con esta figura en este hábitat. Por otro lado, tendremos la oportunidad de conocer pequeñas situaciones que puede que no obtengamos con las otras herramientas o instrumentos, pero que serán sin ninguna duda importantes indicadores del impacto de esta figura en el ámbito educativo. Los comportamientos de los diferentes agentes presentes en el aula, las situaciones inesperadas, los posibles malentendidos presentes en cualquier lugar de trabajo, lo mismo que los contratiempos o la resolución de conflictos son situaciones que pueden darse con frecuencia y que influyen indudablemente en el desarrollo anímico y académico de los estudiantes, por lo que, nos planteamos como uno de nuestros objetivos, mediante la observación, conocer y entender todas las maniobras educativas y profesionales que el PSA puede llevar a cabo en su presencia e intervención educativa, midiendo de esta manera el impacto positivo o negativo que puede realizar en el aula.

Además, esta observación e interacción nos permitirá ser testigos y verificar si los contenidos aprendidos sobre esta figura se representan de una manera tangible, dando pie de este modo, al análisis y recolección de datos de las relaciones interpersonales entre estos dos agentes (PSA- alumno) lo cual es considerado uno de los puntos clave para conocer el impacto que esta figura ejerce en el progreso y apoyo educativo y anímico con los alumnos. Los sentimientos y pensamientos de la figura del PSA son aspectos que podremos conocer a través de esta herramienta y que nos permitirá tener un enfoque o perspectiva más nítida de la crucial y en algunas ocasiones espinosa labor de estos profesionales.

Cuando hablamos de un periodo de observación nos referimos a aquel donde el PSA también interactúa y participa en el medio. Esta peculiaridad, no sólo enriquecerá la investigación, sino que además permitirá conocer las nuevas tendencias, roles e interacciones

que el PSA adquiere en el aula. La diferencia del PSA en el aula primaria y secundaria, reside en su aportación, actuación e implicación se podrá analizar y conocer hasta qué punto sus habilidades o formación académica les ayuda a desenvolverse adecuadamente en el aula educativa. Por otro lado, esto nos permitirá tener un campo de visión más amplio acerca de las necesidades y características que rodean a esta figura y, de esta manera, poder constituir nuevos objetivos o hallazgos que debido a la genérica definición que esta figura tiene estipulada en estudios e investigaciones pasadas no están reflejados y dejan en cierta manera en una posición injusta e inmerecida a esta figura, ya que sin esta interacción entre estos dos agentes la mera verbalización y observación del hábitat educativo será insuficiente para la consecución de objetivos.

Otra interesante razón por la cual se lleva a cabo esta fase de observación, es porque con este primer contacto entre el PSA con los distintos componentes de la comunidad educativa, podemos observar las primeras interacciones entre ambos agentes y, lo cierto es, que sin vivencias compartidas, el proceso de comprensión e interiorización de los significados presentes en el mundo educativo pueden ser realmente complejos, debido principalmente a diversidad social y cultural de la que está compuesta la sociedad educativa hoy en día. De esta manera y, siendo consciente de las posibles complejidades que pueden presentar algunos escenarios educativos, la observación favorecerá la interacción y por consiguiente la posibilidad de crear no solo lazos afectivos que pueden surgir entre estos agentes, por la afinidad y dedicación al arte de enseñanza, sino también profesional y cultural, que favorecerá a enriquecer toda la comunidad educativa. La no observación, eliminaría esta interacción, la cual no sólo afectaría a la mejora de la respuesta educativa en el aula sino que también supondría un retroceso en el enriquecimiento del conocimiento de esta figura, que no sólo fomenta la inclusión educativa, sino que también está presente e interviene en los procesos o situaciones complejas e inexplicables que surgen entre los grupos sociales que forman la comunidad

educativa y donde en muchos casos son ellos las piezas clave que hacen de un conflicto una solución.

4.5.2. Descripción Fase 2

En esta fase, se realiza el proceso de aplicación de las herramientas seleccionadas. Una vez realizada la fase 1 y siempre teniendo en cuenta el conocimiento adquirido a través del estudio y revisión de los trabajos publicados acerca de la evolución y presencia de esta figura en las aulas, podemos poner en acción y funcionamiento las diferentes actividades que nos permitirán conocer el grado de impacto educativo que el PSA tiene. La primera actuación y herramienta que queremos explicar es la *entrevista* que nos facilitará conocer las perspectivas de cada agente presente en esta investigación. Buscamos con ello, conocer el punto de vista sobre los procesos de actuación del trabajo que organizan para potenciar la intervención educativa del PSA en el aula. Además, a través de la perspectiva que nos ofrece esta figura, seremos conocedores de cuáles son los patrones más importantes que se demandan del PSA. A través de la entrevista podremos conocer desde el punto de vista de los docentes, las diferencias tanto positivas como los posibles hándicaps que tienen tanto los PSA locales como los PSA con EAL es su actuación educativa. En primer lugar, obtendremos información en primera persona de las diferentes actuaciones y acciones que se llevan a cabo, las cuales, en ciertos escenarios guardan grandes e interesantes similitudes, especialmente en los alumnos con los que trabajan, mejora el ambiente de trabajo, permitiendo que la continua interacción se traduzca en un enriquecimiento recíproco educativo. Además, se potencia la igualdad, aspecto preocupante no hace mucho tiempo, donde la figura del PSA mostraba procesos o indicios de exclusión en los aspectos relativos a la planificación, actuación e interacción con otros miembros de la comunidad educativa. Estas características hacen que estos dos agentes, sean piezas esenciales para conocer no solo la formación profesional de esta figura, sino también la acción social.

Estos dos aspectos que reflejan dos de los cuatro cimientos u objetivos principales que persigue esta investigación, nos permiten ahondar y conocer los patrones profesionales y actitudinales de esta figura. Es importante conocer de la mano de estos profesionales, cuál es la idea o el puesto que estas figuras desempeñan, que esperan de ellos y cuáles son las particularidades que tiene en cuenta a la hora de contratar este rol en el centro educativo. Igualmente, es interesante conocer, desde su punto de vista, la evolución de esta figura, qué se espera y qué pautas les plantean para trabajar con ellos. Teniendo presente la actual situación social y cultural, es interesante conocer cuáles son las aptitudes más comunes que buscan los centros educativos en los PSA.

Esta acción no sólo enriquecerá la investigación con la perspectiva de otro agente educativo presente durante la acción e intervención educativa del PSA, sino que podremos conocer cuáles son los aspectos que han mejorado frente a su acción e interacción educativa con los PSA en el aula, una confesión que nos ayudará a generar mayores conclusiones acerca de la acción personal y acción social del PSA en el aula. Además, un aspecto que realmente encontramos interesante reside en el grado de valor, confianza e importancia que este colectivo educativo le da a esta figura, especialmente en la inclusión y el apoyo educativo, que incuestionablemente es en proceso esencial y más importante donde estas dos figuras deben de trabajar en concordancia. Asimismo, era interesante conocer cuáles son las oportunidades que el PSA ofrece al docente con su presencia, huyendo de este modo de hablar, conocer si sus interacciones son beneficiarias o por otro lado pueden causar un mayor trabajo a la actuación educativa y profesional del docente. De esta manera podremos conocer si de verdad esta figura presenta conclusiones claras que muestren su evolución actitudinal, laboral y profesional.

Por otro lado, sus opiniones y declaraciones se verán contrastadas con las entrevistas realizadas a los PSA, quienes podrán ofrecernos otro punto de vista referente a los aspectos mencionados como son la formación profesional y la aplicación profesional, sus intervenciones,

sentimientos, conocimientos, perspectiva de sí mismos, una particularidad muy interesante y que nos ayuda a tener una idea más nítida de las características del PSA actual, es la posibilidad de conocer sus propia opinión de su actuación, de sus perspectivas futuras en el campo de la educación, de la formación y los objetivos. Como hemos podido conocer en la literatura correspondiente a esta figura, los PSA fueron denominados vulgarmente “el ejército de mamás” haciendo alusión a la proliferación de madres primerizas que buscaban en el puesto de trabajo del PSA una manera fácil, rápida y sobre todo compatible con su labor como madre al volver al mundo laboral. A través de la entrevista conoceremos su formación e intención que puede variar ligeramente dependiendo del nivel de enseñanza en el que estén trabajando.

Asimismo, encontramos como interesante que un aspecto que esta entrevista nos puede ofrecer es la posibilidad de analizar la acción social y la interacción existente y necesaria entre estos dos sujetos educativos. Esta relación es sin lugar a dudas, uno de los aspectos más importantes para contar con un adecuado clima educativo, por lo que el conocimiento y análisis de la interacción social y profesional entre estas dos figuras, nos permitirá conocer el grado de impacto educativo que esta figura maneja en el aula. No olvidemos que la opinión y actuación profesional de los docentes hacia la figura de los PSA nos puede guiar acerca de las capacidades, actitudes y aptitudes que esta figura puede desarrollar en el aula. También conocer los motivos que hacen que los profesores permitan tener una mayor confianza y permisividad de estos agentes educativos en la actuación e intervención educativa en el aula de manera individual, nos permitirá saber cuáles son, desde la perspectiva de los docentes, las cualidades más interesantes y necesarias que estos agentes deben de tener para adquirir más protagonismo en las rutinas y actividades llevadas a cabo en el aula y si de tal modo observa un progreso considerable de la figura del PSA en términos actitudinales y profesionales.

Y en esta misma línea, la aplicación de la entrevista a los docentes nos dará a conocer el punto de vista de estos agentes respecto a los resultados específicos de si la intervención

social y educativa del PSA en el aula afecta o favorece las actividades grupales llevadas a cabo en el aula. Los ejemplos concretos y personales de los docentes sobre la actuación del PSA, nos permitirá conocer el grado de aceptación y confianza que esta figura tiene respecto a este rol de apoyo educativo y, cómo su evolución le ha permitido ser otorgado con labores educativas más complejas. Conocer esta opinión, nos permite además tener constancia de cuáles son las estrategias y actuaciones más comunes que realizan los PSA y comprobar si estas actuaciones tienen una relación o similitud con las positivas experiencias que los alumnos describen cuando tienen la intervención con esta figura de apoyo docente. No obstante, no hemos de olvidar otro interesante aspecto que puede generar cierta influencia tanto en el docente como en el PSA a la hora de su actuación educativa, la cual no es otra que la idea o “imagen” tienen los docentes respecto a la actuación educativa de esta figura. Es importante ser conscientes, del grado de apreciación existe entre profesorado y la figura del PSA, ya que, de este modo, muchas actuaciones y opiniones presentes y llevadas a cabo entre estas dos figuras podrán ser analizadas con la premisa y perspectiva más idónea y concretada que cada agente tiene del otro. Conocer esta opinión por parte de los docentes podrá ser contrastada, con las opiniones y sentimientos de los PSA y de este modo comprobar si existe una similitud o parecido entre las opiniones y sentimientos de confianza, seguridad y actuación satisfactoria laboral de esta figura con las mismas asignaturas donde los docentes afirman sentir y observar una correcta actuación e intervención educativa por parte de estos agentes. Esta situación nos permite abarcar otra interesante faceta que puede influir decisivamente en la relación entre profesor y PSA y, que indirectamente influye en el impacto educativo que esta figura tiene en el centro escolar. En la entrevista trabajaremos y conoceremos la formación académica específica que los docentes tienen en relación a la inclusión, diversidad o incluso, cursos de liderazgo y manejo de grupos, los cuales nos permitirán conocer qué grado de experiencia y conocimiento tienen los docentes respecto a la educación especial y el manejo de grupos, un punto de partida que nos permitirá

justificar los casos donde el PSA puede mostrar ciertos episodios de inseguridad respecto a su actuación, rol y papel en el aula. Es significativamente importante que los docentes sean conscientes de la importancia y presencia que esta figura tiene hoy en día en el aula, ya que, sin esa aptitud, muchas actuaciones de los PSA podrían ser erróneas, incompletas o insuficientes debido al posible conflicto surgido entre estas dos figuras.

Estos resultados indudablemente nos mostrarán dónde esta figura es más necesaria o tienen mejor preparación para llevar a cabo su función educativa o, por el contrario, las asignaturas donde el PSA necesita reconducir su actuación o mejorar su formación. En este punto, ya tenemos más información sobre el tema que queremos investigar, tanto de manera teórica como presencial o práctica, es momento de atajar las posibles problemáticas y clarificar las claves actitudinales que esta figura ejerce y que por tanto le hacen ser en este momento una pieza clave para el desarrollo social, cultural y académico de los alumnos con los que trabaja.

Para llegar a estos resultados, la entrevista a los alumnos será indudablemente una fuente de información precisa sobre la acción social y actuación profesional que la figura del PSA tiene en el aula. Conjuntamente, una de las características más interesantes que esta investigación persigue es conocer cuáles son las técnicas y estrategias que estos agentes educativos llevan a cabo de manera más frecuente para responder las necesidades educativas especiales presentes en las aulas escocés. No hemos de olvidar, que las opiniones de los alumnos pueden darnos claras señales de las correctas intervenciones educativas.

Por otro lado, una de las circunstancias más a tener en cuenta para ofrecer una adecuada atención educativa, un aspecto primordial cuando actuamos como profesionales, es entender con quién estamos trabajando. A través de la entrevista y del cuestionario al alumnado, podremos establecer una clara distinción sobre cuáles son, los grupos y los cursos donde la intervención del PSA es más efectiva. No podemos olvidar diversos factores que pueden dificultar o interacción con los alumnos, como el encontrarse en plena adolescencia, una etapa

conocida como ese período de transición social y psicológica entre la niñez y la edad adulta, donde se experimentan nuevas adaptaciones y cambios psicológicos y sociales. Sumado al propio desarrollo hormonal e influencia de los patrones presentes en el ambiente diario, el adolescente puede presentar comportamientos más reservados, introvertidos o de rechazo frente a una figura externa de apoyo educativo, lo que puede dificultar la intervención de esta figura con los alumnos debido en cierta parte al sentimiento de incomodidad y vergüenza que puede generar en los adolescentes su presencia. De esta manera, es indispensable que la comunicación y el trabajo entre el profesor de aula y el PSA sea continua y permanente, para que, llegados a esta circunstancia, ambos agentes educativos puedan establecer y llevar a cabo la estrategia más oportuna y necesaria para responder las necesidades educativas de los alumnos. Igualmente, la sociedad actual esconde un amplio abanico de barreras educativas como por ejemplo la interculturalidad, que dificulta en algunos escenarios la inclusión y aclimatación de diversos alumnos y que puede desembocar en la aparición de procesos de marginación. También están los conocidos problemas de salud y desequilibrio mental denominado “mental health” que son, sin lugar a duda, una de las mayores preocupaciones que más ha crecido entre los estudiantes escoceses, provocando principalmente la frustración, el acoso escolar o los problemas ocasionados provocados por la pandemia mundial COVID-19 haciendo que muchos estudiantes perdieran el ritmo, la motivación y el apoyo necesario para progresar en sus estudios. Por estos motivos a través de la entrevista a los alumnos conoceremos el impacto educativo y social que esta figura ha realizado en el desarrollo social académico y emocional durante su intervención con ellos.

No podemos pasar por alto otro interesante aspecto que podremos analizar y conocer detenidamente a través de la aplicación de la entrevista, como son las particularidades, estrategias, situaciones y ejemplos actuales que hacen de este agente una figura importante para la resolución de conflictos, apoyo académico, mejora de la inclusión social, cultural y apoyo

emocional. No tendremos que olvidar, que esta figura está incuestionablemente en un proceso de expansión profesional, por lo que su implicación y participación con los alumnos es cada vez más trascendental, amplia y compleja. Por último, nos planteamos conocer la opinión tanto de los docentes como de los alumnos acerca de cuáles son sus preferencias sobre cómo, cuándo y dónde estos agentes educativos entienden que la presencia del PSA es más efectiva, supondrá nuevos e interesantes focos de información acerca de la aplicación profesional y acción social de esta figura en el centro educativo.

En un primer momento, la dificultad de esta fase residía en la dificultad y precisión de “limar” adecuadamente las herramientas y procedimientos que íbamos a elaborar en esta investigación educativa para poder realizar la fase de aplicación de los instrumentos. No obstante, dadas las primeras premisas de actuación de PSA, las cuales han mostrado claros indicios de que su presencia y actuación hoy en día cuenta con una capacidad cada vez más amplia y densa en términos de actuación y respuesta educativa, nos permitió establecer unos objetivos más ambiciosos claros y precisos de quienes iban a ser las piezas claves que nos permitieran conocer el grado de impacto educativo que esta figura tiene en las aulas.

Ésta es la razón, que hace de la entrevista una herramienta de aplicación fiable y segura para obtener datos más específicos sobre la intervención del PSA en el centro educativo. La oportunidad de entrevista tanto a profesores como a los PSA, de diferentes centros niveles educativos nos aloja indiscutiblemente comparativas, pero también similitudes no sólo de la importancia de esta figura en el centro educativo, sino también de las particularidades que han provocado en el crecimiento y su presencia en las aulas.

Indudablemente, la principal ventaja de la fase 1, es la posibilidad de conocer todos los posibles nuevos hándicaps presentes en la educación escocesa. Al igual que las nuevas tendencias, las nuevas variantes, las capacidades y aptitudes predominantes que definen y acotan las tendencias y patrones educativos en los centros educativos.

Además, relacionándolo con la aplicación del diario de campo, también nos aportará, enriquecedores, aspectos y documentación de esta figura. La particularidad que tiene esta herramienta es la narración en primera persona de las interacciones e intervenciones que esta figura realiza en su rutina diaria con el alumnado.

A través de la lectura y el análisis de este instrumento, podremos ver las diferencias de trato, entre los el PSA con los alumnos y los docentes, la cual puede variar sustancialmente si hablamos de un escenario u otro como por ejemplo la presencia en un aula de primaria, no es igual que si la persona se encuentra localizada en un aula de secundaria o de educación especial. Existen varios factores que hemos de tener en cuenta y que pueden ofrecernos claros indicios de la formación personal, por ejemplo, analizando cómo desde su propia perspectiva realizan una intervención educativa específica con alumnos que pueden tener trastorno de aprendizaje como la dislexia, dispraxia, discalculia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o con EAL. Esta variedad de necesidades educativas en el aula hace, como hemos mencionado anteriormente, que esta figura tenga cada vez más la necesidad de contar con una formación académica más fuerte y específica que favorezca su intervención educativa.

De este modo, la descripción de sentimientos, procedimientos y actuaciones del PSA en el aula, nos permitirá ser conocedores del grado de su formación, así como las actitudes que esta figura tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo. Además, tendremos la oportunidad de conocer no sólo las diferencias sustanciales en términos de formación personal y acción social de la figura del PSA en los diferentes ciclos educativos, sino que también podremos conocer cuáles son las aptitudes necesarias y más recomendadas para poder realizar una adecuada intervención educativa en el aula dependiendo de la asignatura, el alumno, o el curso en el que se trabaja. No menos importante es conocer a través de la escritura personal de esta figura (en el diario), los sentimientos, emociones y perspectivas que manifiestan en su actuación educativa. Especialmente, en estos últimos años donde no sólo los

cambios provocados por la interculturalidad y la globalización ha generado que esta figura será más necesaria en las aulas, sino también el sentimiento y perspectiva que esta figura tienen sobre su situación laboral frente a la crisis sanitaria COVID-19, la cual ha puesto en cierto modo al PSA en una situación comprometida. Si su principal labor requiere una atención 1:1, normalmente trabajan con más de tres o cuatro alumnos diferentes, lo que convierte su labor en una tarea ardua. Precisamente, una de las particularidades y razones por las cuales este estudio recoge muestras de actuaciones educativas por parte de agentes que se encuentran repartidos en los diferentes centros educativos escoceses, es para poder conocer y entender cuáles son los motivos y las razones que hacen que la intervención educativa del PSA pueda ser más compleja en un ciclo que en otro debido a los factores y circunstancias específicas presentes en el ámbito educativo.

Además, una de las particularidades y aspectos que queremos conocer acerca de esta figura, se refleja tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, donde se buscará conocer la opinión crítica de personal de esta figura sobre su actuación en determinadas asignaturas. Teniendo en cuenta la evolución de esta figura en educación, es interesante ser conscientes de cuáles son las claves y las asignaturas, donde el impacto de este agente educativo es más trascendental. Con este objetivo, elaboramos preguntas que reflejen cuáles son las asignaturas donde esta figura está más presente y además cuáles son las asignaturas donde ellos sienten que su actuación educativa es más necesaria y cuáles son las estrategias más comunes y frecuente es que llevar a cabo en ellas.

Por último, con la aplicación de estas dos herramientas durante esta fase, podremos complementar y contrastar todos los indicios e hipótesis establecidas y adquiridas durante el proceso de recolección de información de la literatura acerca de la figura del PSA.

4.5.3. Descripción Fase 3

En esta última fase, el objetivo principal que seguimos es el tratamiento de los datos obtenidos a través de las herramientas utilizadas en la fase de dos. Siendo conscientes de la información que nos brindarán las diferentes herramientas aplicadas como la observación, la entrevista o el cuestionario. Nos permitirán ofrecer conclusiones concisas y actuales sobre el impacto educativo de esta figura en el centro educativo.

La entrevista nos permitirá conocer el estado anímico y las expectativas de futuro que los PSA tienen respecto a su persona, pudiendo de esta manera conocer su evolución en aspectos tan importantes como el desarrollo personal y acción social que inequívocamente certificarán no solo, la importancia que esta figura tiene en el aula hoy en día, sino también las diferentes actuaciones que hacen que su presencia e impacto educativo sea una de las claves más importantes hoy en día para potenciar la inclusión y el apoyo educativo adecuado para responder las necesidades educativas de los alumnos. Además, ofreceremos a través de sus resultados, una actualización de las circunstancias, aspectos, características y particularidades en la que todos los agentes educativos presentes en el aula tienen en su día a día. La entrevista también nos permitirá valorar la relación entre los docentes y los PSA, sus experiencias personales con esta figura, conocer su intervención, peso y relación con la figura del docente, una relación no especialmente constante en todos los casos, pero que ha experimentado una cierta evolución debido a la presencia cada vez más notable del PSA en el aula.

No obstante, los resultados que ofrece la entrevista a los alumnos nos permitirán obtener conclusiones esclarecedoras sobre la correcta actuación del PSA con el alumnado, cuáles son las estrategias más efectivas o cuáles son los procedimientos que favorecen una inclusión e intervención educativa. Asimismo, podremos conocer qué tipo de estrategias son las más recomendables dependiendo del curso, la asignatura o la necesidad educativa específica del

alumno, para adquirir resultados positivos y favorecedores que situó al alumnado en una situación deficitaria para su aprendizaje en el aula.

Es desde nuestro punto de vista enriquecedor, tener la oportunidad de conocer los testimonios de diferentes figuras educativas presentes en diferentes puntos educativos. De esta manera, los tratamientos de los resultados obtenidos en esta investigación serán más precisos en términos de adjudicación sobre las características y particularidades de cada agente en su puesto de trabajo. Siendo conscientes de la generalidad presente en la literatura sobre esta figura, resulta indispensable ofrecer una clara y concisa explicación de los resultados obtenidos sobre el impacto de esta figura en el aula.

En términos de observación, los resultados nos ofrecerán conclusiones determinadas sobre los nuevos aspectos y variables que representan y caracterizan las particularidades y patrones más dominantes e influenciados presentes en la educación escocesa. Siendo conscientes de los cambios acontecidos en los últimos años que han incidido decididamente en el ambiente educativo, como pueden ser factores como la interculturalidad, los trastornos de aprendizaje cada vez más acentuados entre la juventud, la influencia de las redes sociales en los alumnos o las devastadoras consecuencias que produjeron la crisis sanitaria provocada por la pandemia mundial COVID-19 o la proliferación de trastornos mentales podremos proyectar una inequívoca imagen de la realidad educativa que describan las características y acciones destacables.

En cuanto a los cuestionarios, una vez almacenados y organizados todos los datos correspondientes a los aplicados a profesores y PSA, podremos sacar conclusiones determinantes que nos ofrezcan a través de porcentajes y gráficas, indicándonos cuáles son los aspectos que resultan más efectivos para los PSA. En estos cuestionarios queremos no solo reflejar el impacto educativo que éstos realizan en los alumnos, sino también en los profesores; por ejemplo, el grado de estrés que pueden eliminar para labor docente o cuáles son las

particularidades que el gremio del profesorado aprecia más de esta figura. También otro tipo de información que será reflejada en los resultados de estos cuestionarios serán aspectos como el grado de confianza entre estas dos figuras y el conocimiento, cuestiones que no han sido tomados en consideración en estudios anteriores.

Con el tratamiento de estos resultados podremos generar conclusiones precisas y generales de las diferentes estrategias o actuaciones que se llevan a cabo en el aula y que indudablemente son claros indicios de que esta figura es en estos momentos una de las herramientas más recomendables y utilizadas para poder lidiar y vencer a las barreras educativas.

Por otro lado, teniendo presente que los participantes de este estudio pertenecen a diferentes países y ambientes, tendremos la oportunidad de conocer cuándo la figura del PSA es más efectiva y, cómo y por qué el impacto educativo que esta figura realiza en el centro escolar es en algunos lugares más trascendental e importante que otros, al igual, que podremos conocer las diferencias entre los diferentes recursos materiales y apoyos que tiene en su actuación.

Igualmente, podremos ofrecer datos concluyentes que nos permitan dibujar cuáles son los motivos y las actuaciones que hacen que esta figura consiga eliminar las barreras educativas actuales a través de su intervención, así como el impacto educativo que generan.

Para concluir, con el establecimiento de estas tres fases enfatizamos la necesidad de construir y elaborar un estudio adecuado y acertado, ofreciendo no sólo datos esclarecedores, sino también una mejor y más amplia imagen de la importancia que esta figura tiene en el marco educativo y en la sociedad, en general. Esos resultados establecen inequívocamente las barreras educativas que se han superado a través de las diversas actuaciones e intervenciones llevadas a cabo en educación en los últimos años y, cuáles son hoy en día los retos educativos presentes en la educación actual.

En esta fase se realiza la recogida de información y análisis de resultados para la consiguiente elaboración de conclusiones. Las estadísticas y las gráficas nos ofrecerán unas evidencias claras del retroceso evolución en términos actitudinales, mientras que la entrevistas nos ofrecerán datos nuevos y actuales sobre esta figura, que favorecerá a una mayor expansión y reconocimiento social de esta figura en las aulas.

Con el objetivo de clarificar todos estos pasos explicados con anterioridad, se ha llevado a cabo la elaboración de la tabla 27 que recoge todos los pasos, requisitos, intervención, temporalización y conclusiones que engloban esta investigación educativa.

4.5.4. Secuencialidad del Estudio.

Tabla 27.

Cronograma.

Fases	Requisitos	Intervención	Temporalización	Conclusiones
FASE 0				
Recogida de información.	Intención de llevar a cabo un estudio educativo.	Elección del tema.	2 meses y medio.	Manejo de posibles temas educativos para trabajar.
Acotamiento de los ámbitos educativos a investigar.	Recopilación de información sobre la figura del PSA.	Discusión de la validez y alcance del estudio.	1 mes y medio.	Interiorización de cómo actuar y evaluar la realidad social y cultural presente en la rutina del PSA.
Puesta en marcha de la fase 0.	Presencia en el centro educativo.	Elaboración del protocolo de investigación.	12 meses.	Validación del protocolo de investigación.
Aplicación de la fase 0.	Presencia en el centro educativo.	Observación y recopilación de información: Diario de Campo.	12 meses.	Conocimiento de las particularidades del PSA en el centro educativo.
0.5 Identificación de variables.	Presencia en el centro educativo.	Conocimiento del entorno educativo a través de la observación y la recopilación de información.	12 meses.	Variables: Conocimiento de las particularidades del PSA en el centro educativo.
Análisis del diario de campo.	Recopilación y evaluación.	Análisis y valoración de la recogida de datos de la fase 0.	1 mes.	Toma de decisiones de la recogida de datos a través de este instrumento para la siguiente fase.
Fases	Requisitos	Intervención	Temporalización	Conclusiones
FASE 1				
Planificación de la intervención del estudio	Finalización de la fase 0. Dominio, control y delimitación de las fases de actuación e intervención del estudio.	Planificar, proponer y establecer ideas sobre el tema	3 meses y medio.	Disponibilidad de realizar el estudio

Rediseño del diario de campo (Observación)	Herramienta de recolección de datos (Diario)	Acomodo de los Diarios de colegas al modelo propio. Observación	1 mes.	Elaborar una herramienta acorde con los objetivos de la investigación.
Desarrollo del Diario de Campo	Tener la herramienta adaptada	Observar y recoger información en un Diario de campo	4 meses.	Conocer las interacciones sociales y educativas donde el PSA se encuentra envuelto tanto con alumnos, padres o docentes.
Diseño de cuestionarios 4 cuestionarios.	Conocimiento de las herramientas cualitativas	Elaboración de las herramientas	3 semanas	Desarrollar el instrumento adecuadamente que ayude a responder los objetivos establecidos
Diseño de las 4 entrevistas	Conocimiento de las herramientas cualitativas	Elaboración de las herramientas	3 semanas	Desarrollar el instrumento adecuadamente que ayude a responder los objetivos establecidos
Testeo del cuestionario	Selección de un caso único	Estudio de un caso	1 semana	Verificar la aplicación del caso
Testeo de la entrevista.	Selección de un caso único.	Estudio de un caso.	1 semana.	Verificar la aplicación del caso.
Fases	Requisitos	Intervención	Temporalización	Conclusiones
Análisis de los resultados del testeo Posibles modificaciones	Control de herramientas	Puesta a punto de las herramientas Comprobación de la eficacia de la herramienta	1 semana	Conocimiento de las posibles modificaciones de las herramientas Disponibilidad de trabajar
Validación de las herramientas (Entrevista y cuestionario)	Finalización del diseño del instrumento	Especialistas externos	1 mes	Construcción de un cuestionario fiable para medir/evaluar el impacto del PSA en un centro
Gestión de cartas de autorización para la	Finalización del diseño del instrumento	Organismos educativos y padres o tutores legales	Entre 1 y 2 semanas	Aplicación de las herramientas a menores.

aplicación de herramientas				
Conclusiones Fase 1	Planificación del desarrollo del estudio finalizada	Conocimiento y control de las pautas que se van a realizar.	2 semanas.	Instrumentos diseñados y validados
FASE 2 Aplicación de herramientas				
2.1. Desarrollo de la fase 2	Control de las ventajas y los hándicaps presentes en la acción educativa del PSA.	Ejecución y aplicación de los cuestionarios y entrevistas.	4 meses	Recoger información concluyente a través de las herramientas que nos ofrezcan resultados concluyentes de la actividad del PSA en el aula.
2.2. Aplicación Cuestionario Profesores.	Control de la población a la que se le va efectuar el cuestionario	Proceso comunicativo para el desarrollo de la recolección de información	3 meses.	Descubrir los patrones, cualidades y debilidades del perfil más característico que presenta la figura del PSA para conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa.
Fases	Requisitos	Intervención	Temporalización	Conclusiones
2.3. Aplicación Cuestionario Alumnos.	Control de la población a la que se le va a efectuar el cuestionario	Proceso comunicativo para el desarrollo de la recolección de información	3 meses	Conocer las interacciones sociales y educativas donde el PSA se encuentra envuelto tanto con alumnos, padres o docentes.
2.4. Aplicación Cuestionario PSA	Control de la población a la que se le va a aplicar el cuestionario	Proceso comunicativo para el desarrollo de la recogida de información	3 meses	Descubrir los patrones, cualidades y debilidades del perfil más característico que presenta la figura del PSA para conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa.

2.5. Entrevista Profesores	Control de la población a la que se le va a aplicar el cuestionario	Proceso comunicativo para el desarrollo de la recogida de información	2 meses.	Valorar si las interacciones socioeducativas del PSA favorecen o dificultan la práctica educativa para la inclusión.
2.6. Entrevistas PSA	Control de la población a la que se le va a aplicar el cuestionario	Proceso comunicativo para el desarrollo de la recogida de información	2 meses	Descubrir los patrones, cualidades y debilidades del perfil más característico que presenta la figura del PSA para conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa.
2.7. Conclusiones fase II	Control de datos	Recogida de datos	2 semanas	Nuevos datos académicos sobre la figura del PSA
Fases	Requisitos	Intervención	Temporalización	Conclusiones
FASE 3				
3.1. Desarrollo fase 3	Tratamiento de datos	Análisis de la información recogida	4 meses.	Recogida y evaluación de resultados provenientes de los instrumentos utilizados.
3.2. Análisis de datos	Tener la información completada	Tratamiento de la información.	2 meses.	Sacar conclusiones concluyentes de la actuación e impacto educativo del PSA.
3.3. Discusión de los resultados obtenidos	Conocimiento completo de los datos	Evaluación de resultados procedentes de los instrumentos utilizados.	1 mes.	Discusión y conclusión de hallazgos.
3.4. Generar conclusiones	Conocer descubrimientos	los Aportar nuevos datos de la figura del PSA	1 mes.	Conocer la faceta y valor que el PSA tiene en el aula.
3.5. Elaboración del informe final	Conclusiones de la investigación	Aportar nuevos datos de la figura del PSA	1 mes.	Conocer la faceta y valor que el PSA tiene en el aula.
3.6. Conclusiones fase 3			2 semanas.	Redacción de conclusiones sobre la figura del PSA en la educación actual y propuestas de mejora.

4.5.5. Cronogramas de Acciones

En esta investigación podemos diferenciar distintas fases de actuación e intervención. En primer lugar, hemos de destacar la FASE 0 donde se recogen y se realizan cuatro pasos diferentes.

Fase 0

Esta fase comenzó en agosto de 2018, ese fue el mes donde se inició mi nuevo puesto de trabajo como PSA en un centro educativo de educación secundaria en Escocia. Esta posibilidad supuso, no solo la oportunidad de trabajar en educación en otro país, sino también conocer una nueva cultura educativa que desembocará en un enriquecimiento formativo, profesional y personal.

Estos primeros tres meses representan un periodo de conocimiento, reflexión, aprendizaje y recopilación de información sobre cuál es el rol, características y actuación de la figura PSA en el centro educativo. Mediante este período de interiorización, tendremos una imagen más nítida de esta figura, huyendo, de esta manera, de tener un control más específico y real de cuáles son las características, necesidades y particularidades que engloban este rol. Se realiza la recopilación de la información y el acotamiento de los ámbitos educativos a investigar.

En el mes de noviembre y, teniendo un período de tiempo adecuado para recopilar información, nos centramos en realizar las acotaciones oportunas referentes a los ámbitos educativos que queremos investigar para poder perfilar más concisa y adecuadamente nuestra investigación. Además, en este periodo es donde comenzamos a la elaboración de un estilo propio y personal del diario de campo, donde de presentaremos y destacaremos las diferentes funciones, actuaciones y vivencias acontecidas durante la actuación propia como PSA. Este periodo que estará comprendido desde noviembre del 2018 hasta diciembre de 2020 producirá una información muy valiosa para poder establecer las principales directrices de esta

investigación, asimismo, este espacio de tiempo cuenta con amplitud suficiente para poder observar, investigar y reflexionar sobre la rutina que este rol realiza en el aula. Este instrumento nos permitirá llevar a cabo la identificación de posibles variables que puedan aparecer, mejorar y aportar algo nuevo y diferente a la investigación, relacionadas con el impacto educativo que el PSA realiza en el aula. Esta fase terminará con el análisis del diario de campo realizado para que éste pueda adaptarse y transmitir la información recogida en él. Con esta primera fase denominada “FASE 0” conseguimos establecer lo que serían unas primeras conclusiones claras sobre cómo podemos enfocar la planificación de la investigación de una manera más clara y atrayente.

Fase 1

Esta fase comienza en enero del 2021, se caracteriza principalmente por la importancia que tiene en todas las acciones claves de la investigación, que se definen, como la planificación y diseño de actividades. Durante los primeros meses del año 2021 se establece la planificación de la investigación, el diseño de los objetivos generales y específicos que se han seleccionado a través de la observación y la recogida de información, llevados a cabo en la anterior fase. Asimismo, estableceremos y definiremos lo que son las herramientas que se utilizarán para poder alcanzar los objetivos que esta investigación persigue. Dichos pasos se llevarán a cabo durante el primer mes del año. A continuación y, con la intención de seguir un procedimiento adecuado y ordenado, se desarrollará en el mes de febrero la elaboración de las herramientas que se aplicarán en este estudio. Esta intervención comprenderá un espacio de tiempo de hasta un mes, debido en parte por la densidad y el número de herramientas que se van a llevar a cabo en la investigación del impacto educativo del PSA. Estas herramientas son las entrevistas y los cuestionarios que aplicaremos a los diferentes agentes presentes en esta investigación. El

proceso de diseño de herramientas tiene un componente fundamental, que es el testeado del cuestionario y la entrevista, para poder analizar resultados y proponer las modificaciones convenientes, paso previo para llegar a la fase de validación. Termina esta fase la gestión de cartas de autorización para la aplicación de las herramientas y finalmente las conclusiones.

Fase 2

En este momento se trata de recoger información concluyente, a través de la aplicación de las herramientas diseñadas en la fase anterior, para recoger resultados concluyentes que se pueden obtener respecto a la actividad del PSA. Se trata de descubrir los patrones, cualidades y debilidades más característicos, del perfil, que presenta esta figura y así conocer el impacto social, cognitivo y emocional que tienen en la interacción educativa en el aula.

En la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas, se llega a valorar si las interacciones socioeducativas del PSA favorecen o dificultan la práctica educativa, para la inclusión. Analizar y conocer el grado de formación del PSA, es otro aspecto fundamental que se recoge en las entrevistas, donde queda puesto de manifiesto el desarrollo de las competencias clave que permiten abordar el trabajo efectivo e interactivo con los alumnos con diversidad funcional. En relación a los cuestionarios, es importante destacar la aportación de los padres, donde no se han encontrado grandes hallazgos de participación en este asunto y donde su contribución, indudablemente permitirá conocer las interacciones sociales y educativas entre esta figura y la comunidad educativa al completo. El punto de vista de la familia es muy importante en todo el trabajo educativo, los padres son imprescindibles para hacer el acompañamiento a los docentes en la formación de sus hijos, de modo que, sin ellos, la educación integral e inclusiva, no es posible, más aún, en los casos en los que los alumnos presentan diversidad funcional o necesidades específicas educativas. Para completar esta fase,

se procederá a la recopilación de datos de toda la información mediante las herramientas citadas.

Fase 3

Esta fase es primordial, dentro de todo el proceso de investigación, pues es en ella donde se realiza la evaluación, el análisis de datos y la discusión de estos resultados obtenidos, con el fin de elaborar un informe final. En nuestro caso necesitamos conocer la función y el valor que tiene la figura del PSA en el aula para llegar a unas conclusiones y propuestas de mejora. El análisis, tratamiento y evaluación de la información recopilada a través de los instrumentos utilizados nos proporcionará y aportará datos que nos hacen profundizar en esta figura, para proponer las conclusiones esenciales y elaborar un informe final, que sirva, no solamente para tener un mapa en profundidad de la figura educativa, sino que, además, genera un campo de nuevas expectativas para seguir investigando, para proporcionarle el estatus profesional que se merece.

Las fases de la investigación están representadas en un diagrama de Gantt para facilitar su seguimiento cronológico, figura 7.

FASE 3	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
3.1. Desarrollo fase 3												
3.2. Análisis de datos												
3.3. Discusión de los resultados obtenidos												
3.4. Generar conclusiones												
3.5. Elaboración del informe final												
3.6. Conclusiones fase 3												

Nota. La figura representa las fases con sus correspondientes acciones en el tiempo de investigación.

4.6. Instrumentos y Procedimientos

En primer lugar, resulta básico determinar cuáles serán las técnicas de recogida de datos (entrevistas, observación participante, grupos de discusión, análisis de documentos, historias de vida) y, paralelamente, qué estrategias metodológicas se aplicarán (etnografía, estudios de campo, fenomenología, etnometodología, teoría fundamentada) o la triangulación como estrategia. Será necesario efectuar un análisis en profundidad de cada categoría, establecimiento de relaciones entre las mismas y/o entre propiedades o subcategorías y sus dimensiones

La selección de instrumentos para el desarrollo del estudio fue sin ninguna duda uno de los procesos más cuidadosos y discutidos del proceso. Había que tener en cuenta todas las variables, el rol que suponían, las particularidades de cada una y sobre todo elaborar preguntas concretas que nos den una información clara y concisa sobre la realidad educativa. Las técnicas asociadas a este tipo de investigación fueron, en principio, adjudicadas solo al cuestionario y la entrevista, no obstante, con intención de adquirir una imagen o una perspectiva más personal y actual de la actuación de estas figuras en el aula, la elección de un periodo de observación personal durante la primera fase, que nos permitirá ser conscientes de cuáles serán las mejores estrategias para alcanzar nuestros objetivos de investigación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recogida de información, se utilizó no solo la revisión de documentos, sino también la investigación de los estudios y avances que este rol había experimentado en los últimos años. De ese modo, esta técnica nos permitió realizar un análisis previo y profundizar en los cambios que el PSA había tenido y habían supuesto un avance en términos de actuación, pero también de reconocimiento social por parte de los diferentes miembros que componen la comunidad educativa.

En el apartado de procedimientos e instrumentos, la observación inicial sentó los cimientos de sabiduría y control de la rutina del PSA, que en líneas generales nos permite

conocer las dinámicas y actuaciones más frecuentes de este agente en el aula. Dicha observación, además, nos permite identificar y recoger, los pequeños detalles que esta figura está realizando en el aula y, que inequívocamente están potenciando la inclusión y la mejora de los estándares académicos y sociales de diversos alumnos. Estas pequeñas circunstancias podemos encontrarlas, en las interacciones más personificadas que subyacen en la relación académica entre el PSA y el alumnado, donde la confianza, la constancia y asertividad son elementos fundamentales para que se lleve a cabo. Por otro lado, el contar con un agente en primera persona, nos ofreció la propicia oportunidad de ser conocedores de las rutinas de grupo y del propio docente, de los diferentes tiempos de trabajo, donde en algunos momentos la enseñanza se realiza a través de las TIC, otras de manera grupal y otras de manera individual, las características del currículo aplicado. Esto nos brindó la oportunidad de conocer donde el PSA suele ser más solicitado, especialmente en el currículo escocés, una figura que guarda relación estrecha con una amplia gama de asignaturas como Lengua Inglesa, Matemáticas, Idiomas o Ciencias de la Salud. Incuestionablemente, todas muestran claros indicios de la importancia y la seguridad que la presencia de estos agentes aporta en el aula, no sólo en términos de supervisión general y apoyo al docente, sino también en la actuación educativa individual. Además, muestran una clara mejoría en términos de habilidad y adaptación a las exigencias del currículo por parte de los PSA que seguramente hace unos años no contemplaban tener que enfrentarse a este tipo de situaciones.

Este proceso de construcción, interpretación, análisis y reflexión sobre la realidad de la escuela se registró en un formato de entrevista, que nos permite conocer de primera mano los eventos relevantes a los que los PSA trabajan, además, nos sirvió como escenario perfecto para abordar y resolver las dudas y las problemáticas que se han podido localizar durante la primera fase de observación. Con las entrevistas podemos conocer de primera mano las diferentes necesidades y dificultades que se generan en la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta todas las características que engloban esta investigación y, siendo conscientes del perfil cualitativo que salvaguarda esta investigación, hemos creído conveniente destacar cuales han sido las claves y particularidades que definen la utilización de las herramientas cualitativas y cuantitativas en este estudio.

Con intención de ofrecer una explicación exhaustiva y justificada de las diferentes funciones que las herramientas elegidas van a ofrecer a esta investigación me dispongo a describirlas.

Una de las particularidades que este diseño de investigación tiene es que podemos ir analizando a través de la observación el proceso y desarrollo de la investigación.

Cuando hablamos de instrumentos y de procedimientos nos referimos al proceso de recogida de datos, que se crea y se establece al contestar tres incógnitas claves; *el dónde*, en este caso hablamos del contexto de las aulas, *el qué*, haciendo referencia a la acción que queremos realizar, en nuestro caso el conocimiento y entendimiento del rol del PSA y *el cuándo*, donde especificamos el tiempo que vamos a invertir para realizar esta investigación. No obstante, este tipo de investigaciones no requiere una estricta reproducción lineal de sucesos, sino que por el contrario al tener un carácter exploratoria y no-lineal, el investigador tiene en este caso una relación más cercana y estrecha con los sujetos, debido a que comparte vivencias y contextos durante la primera fase de recogida de información, lo que provoca que, entre ellos, aparezcan significados, opiniones, apoyos, diferencias, acuerdos y apoyos.

Es esta particularidad presente en la fase 1 de la investigación, lo que nos permite definir y enmarcar esta investigación dentro de un método etnográfico, donde nos sumergimos como investigadores en el escenario objeto de estudio y que nos permite ser partícipes de la vida cotidiana y rutinaria de los sujetos presentes en la atmósfera social y cultural del centro educativo. De esta manera y apoyándonos en las diversas modalidades que Colas (1997) elaboró, podemos tildar esta investigación del carácter diferenciador de la etnografía

interpretativa. Este modelo promueve amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto cultural. Pretende sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.

Esta presencia y en definitiva interacción en el aula, hace que nuestra investigación también pueda ser considerada una “investigación social”, lo cual enlaza a la perfección con una de las particularidades y tendencias cada vez más presentes en educación: el desarrollo, conocimiento y descubrimiento de las nuevas tendencias sociales.

Esta investigación educativa debida a las características que ofrece su origen y su meta lleva a efecto una serie de procedimientos muy frecuentados y utilizados en los procesos de investigación educativa. Primeramente, tenemos un periodo de observación (en la fase 1), que nos ofrece una reflexión, una recogida de información y una primera impresión acerca del ambiente educativo que caracteriza contextualmente a nuestro PSA.

Así pues, nos movemos en el marco de una tendencia muy positiva y proliferante en las metodologías cualitativas en investigación, especialmente en el desarrollo de perspectivas que se centran más en el interior de la educación. Se ocupa de saber cómo ésta se construye a través de las interpretaciones e interacciones de los sujetos presentes en el ámbito educativo.

Por último, no podemos ignorar el planteamiento que ofrecen el desarrollo y la explicación de cada herramienta utilizada. Es importante destacar y explicar las diferentes fases que esta investigación ha tenido. Los orígenes, conocimientos y pautas que no han llevado a diseñar esta investigación con las características que tiene. Este proceso dividido en diferentes fases ofrece la siguiente secuencia de desarrollo.

4.6.1. Fase Exploratoria de Reflexión

Para poder describir adecuadamente los instrumentos y procesos que se han utilizado para desarrollar esta investigación educativa, como investigador, mis primeras cuestiones estuvieron relacionadas con la detención y búsqueda de pautas de intervención para poder resolver las incertidumbres, los dilemas y paradojas que el inicio de una investigación plantea. El rol del PSA es claramente la figura donde giran todas las incógnitas y aspectos tales como: Las circunstancias o desavenencias que el estudio puede presentar, el aula o escenario donde la interacción se llevará a cabo, recordemos que el PSA lleva a cabo su intervención tanto en el aula, en una aula contigua de manera más personalizada con un 1:1 o en actividades educativas fuera del centro escolar, una modalidad que se está potenciando bastante para mejorar aspectos como la frustración escolar, control de emociones y actuaciones.

Las historias personales en general, pueden ser muy útiles en ciertas etapas de la investigación a lo largo de todo el proceso de investigación la técnica puede servir para complementar otros métodos y "compensar" el objetivismo del experimento, la encuesta y la observación activa de los elementos internos, ocultos y reflexivos de la experiencia y la conducta sociales.

4.6.2. Identificación del Problema

En términos de intervención, es después de la primera fase donde intentamos adquirir una mayor comprensión de la situación actual y los deberes y obligaciones que esta figura tiene en la actualidad educativa. En este periodo de la investigación buscamos analizar y reflexionar las vivencias y experiencias que el PSA, para de ese modo perfilar de una manera más nítida y correcta el proceso de elaboración de las herramientas cualitativas (entrevista y cuestionario)

El principal modo de actuación que se pretende llevar a cabo en esta fase es la de buscar cuales son las claves que han modificado o alterado, tanto la presencia como la actuación de estas figuras en el aula. En esta fase se busca exponer claramente las líneas relevantes y significativas que han formado esta investigación, cuáles han sido los cambios y los intereses que han suscitado la consecución de esta investigación. Que conocemos, pero también que pretendemos conocer a través de los agentes y herramientas que utilizamos en esta investigación.

Una circunstancia y variable que todos los investigadores hemos de tener en cuenta reflexivamente es la localización dónde se realizará el estudio, qué tipo de características tiene el escenario y que nos puede ofrecer para alcanzar nuestros objetivos.

Con el diario de campo pretendemos obtener una información descriptiva que nos haga obtener información de cómo las características del medio y del PSA influyen decididamente o no en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La descripción por parte del PSA sobre el ambiente nos permite conocer su punto de vista del fenómeno educativo presente, condicionado por la interculturalidad muy presente en las aulas escocesas.

Igualmente, también podremos sustraer indicios y evidencias de la comprensión que esta figura tiene en cuanto a la intervención educativa con alumnos con NEE o EAL. El tipo de estrategias que llevan a cabo cómo y cuándo. Estas actuaciones educativas son una de las facetas más importantes y necesarias hoy en día para esta figura, por lo que el dominio y control supondrá una interesante información para nuestra investigación.

La elección de estas estrategias persigue la consecución de objetivos sólidos que permitan ofrecer a los lectores una noción clara y concisa de esta figura, para ello es antes cerciorarse de que nuestros instrumentos aportarán la información necesaria para la comprensión del fenómeno. Además, buscamos adquirir diferentes perspectivas sobre el tema,

por ello, la entrevista nos permite conocer diferentes puntos de vista desde distintas perspectivas de la educación.

Con este proceso descriptivo, queremos alejarnos de las hipótesis previas, creencias y estereotipos que se han creado alrededor de esta figura en estos últimos años y destacar y mostrar la innovación surgida en su actuación y formación. Esta modalidad nos ofrece sin lugar a dudas un proceso más personal, seguro y fiable de recogida de información a partir de las nociones educativas y sociales que tenemos acerca de este rol educativo.

El principal motivo por el que esta investigación presenta diferentes herramientas reside en la disparidad del tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad de cada variable. Esto provoca que esta modalidad, permite a los sujetos de esta investigación relatar narraciones parciales de ciertas etapas o momentos específicos, que pueden no ser vitales al principio pero que sin ninguna duda pueden ofrecer pistas e ideas clave para entender los comportamientos y actuaciones que aparecen en el aula.

Una parte interesante del análisis cualitativo y que ha resultado muy favorecedora para nuestro estudio, es la particularidad de tener una modalidad progresiva, es decir, como bien apuntan Tójar Hurtado (2006) y León & Montero (2010) el análisis cualitativo no comienza al finalizar la recogida, se trata de un proceso que se lleva a cabo desde los inicios del estudio y que interactúa y se retroalimenta con otras fases.

4.7. Análisis de Contenido

4.7.1. Antecedentes

Se puede establecer el comienzo del análisis de contenido a finales del siglo XVII, cuando la iglesia establecía indagaciones empíricas sobre el contenido de los temas de índole no religiosa que aparecían en los periódicos, porque estaba inquieta por el tipo de información

que contenían; fue a partir de ese momento cuando comenzó a aplicarse a distintos ámbitos y disciplinas.

Más adelante, en Loeb (1903) publicó la “estructura interna o de contenido” a través de un esquema clasificatorio en alemán, aunque dicha publicación no llegó a tener el impacto que se esperaba en ninguna investigación empírica.

Otro hito importante en la utilización del análisis de contenido fue la propuesta de Max Weber en 1910 en la primera reunión de la Sociedad Sociológica Alemana, propuso realizarlo a través de los medios de prensa, pero al final, no pudo realizarse tal como señala Krippendorff (1990: 15) que analiza los principales estudios que, metodológicamente utilizan el análisis de contenido.

Según Porta & Silva (2003), a finales del siglo XIX y principios del XX, aumenta de manera significativa la producción de material impreso, lo que provoca que varios estudios, entre los que podemos considerar a Speed (1893), Mathews (1910), Street (1909), Wilcox (1900), Fenton (1910), White (1924), Albright (1938), utilicen el análisis de contenido como metodología de trabajo, en estos primeros pasos, ligados al análisis cuantitativo de periódicos.

La investigación desarrollada como la que presentamos en este estudio sólo puede realizarse desde planteamientos fundamentados en la antropología, donde el estudio del ser humano pasa a ser el punto de partida, en este caso la figura del PSA, ya que responde al estilo de estudio un modelo cualitativo, que surge como alternativa a un modelo basado en una metodología cuantitativa del paradigma racionalista. Ya que, en las disciplinas de ámbito social, el análisis realizado debe profundizar en cuestiones y problemas de ámbito social en el que sólo los instrumentos de tipo cualitativo pueden abarcar en profundidad la realidad estudiada.

Para realizar este análisis, es necesario contar con una metodología, que proporcione datos fiables y válidos porque es necesario reunir la información y las evidencias suficientes que conduzcan a respuestas y conclusiones que repercutan en una mejora de la

profesionalización docente del PSA. El tipo de investigación que responde a esta necesidad es la investigación social.

La utilización de software específicos, para el análisis de contenido, es una de las formas más productivas para contemplar las grandes cantidades de datos, que se obtienen en entrevistas y/o en cuestionarios en las investigaciones cualitativas, que utilizan principalmente estos tipos de instrumentos, es una forma de optimizar la obtención de datos en este tipo de investigaciones.

Pinheiro & Tigre (2016) explican que, debido al aumento en el contenido de la información, se ha estimulado el desarrollo de empresas que trabajan con softwares especializados en servicios de conocimiento intensivo. La eficacia de este tipo de software, especializados en el análisis de contenido, ha sido tal, que ha estimulado el crecimiento y desarrollo de empresas que los trabajan.

Los Qualitative Data Analysis (QDA) permiten al investigador desarrollar ideas teóricas, hacer comparaciones e hipótesis de prueba, además de proporcionar una mayor transparencia al proceso de investigación, porque cuentan con los instrumentos necesarios (Flick, 2009; Gibbs, 2009).

Por otra parte, los “software QDA” han beneficiado a muchos campos de investigación, como sociología, psicología, ciencias políticas, medicina, pedagogía, economía, administración, derecho, marketing y estudios de mercado, ya que permiten al investigador organizar, clasificar, filtrar y analizar grandes cantidades de datos cualitativos, según Flick (2009), facilitando la gestión de los resultados de la investigación y sus interpretaciones.

El software seleccionado, en este estudio en particular, es Atlas.ti. Fue desarrollado en la Technical University de Berlín por Thomas Muhr en el contexto del proyecto ATLAS (1989-1992), cuya primera versión fue vendida en 1993 por Scientific Software Development. Sus raíces metodológicas están en la teoría fundamentada, el análisis de contenido y la obtención

de conocimiento. Se utiliza principalmente, pero no exclusivamente, en investigación cualitativa en diversas áreas del conocimiento.

En esta investigación se ha hecho la sistematización de datos mediante redes comparativas, comentarios y análisis de cada uno de los ítems, por tanto, nuestro objetivo es encontrar un instrumento que nos permita identificar con claridad y validez los elementos obtenidos.

Como bien destacan Mayring (2000) y Pérez (1994) las técnicas y métodos tradicionales pueden estar a disposición y hacer aportes de las personas que hacen investigación, sí se adaptan a sus paradigmas de estudio científico, en este sentido, son un instrumento, que ayuda a la sistematización y robustez del quehacer científico, de cara a resolver interrogantes, siempre relacionados con la validez y la confiabilidad.

De esta manera, Mayring (2000) destaca que “El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo, dentro de este marco de trabajo, como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio”.

4.7.2. Definición de Análisis de contenido

Dar un marco y una construcción teórica al análisis de contenido, no ha sido una tarea fácil. Es un proceso que se ha desarrollado, principalmente, en la investigación social del siglo XX, en los ámbitos de estudio e investigadores con perfil social, es muy necesario que se dé una perspectiva de legitimación teórica a este instrumento de investigación, para validarlo y que pueda ser utilizado con fines evaluadores de realidades que queremos estudiar.

Es necesario establecer y diseñar estrategias de actuación tal como señala Pérez (1994) a la hora de realizar un estudio de investigación, porque sin un modelo conceptual previo. Los

datos que se pueden obtener serán dudosos y posiblemente no servirán para ofrecer información y toma de decisiones en un ámbito de estudio, pero los investigadores tienen que buscar aquellas estrategias que consideren más adecuadas a su estudio y que estén acordes con el modelo conceptual, que apoya la consecución de los mejores resultados, para la posterior difusión para la posible implementación, después de su interpretación y análisis.

Para poder entender y comprender bien la función que desarrolla el análisis de contenido en una investigación, hemos creído conveniente apoyarnos en las definiciones de autores que mejor expresan, la función y objetivo de este proceso.

El análisis de contenido que se lleva a cabo en este estudio pretende destacar a través de la codificación, las características relevantes de esta figura en la práctica educativa. Teniendo constancia que esta figura educativa ha crecido exponencialmente en los últimos veinte años, es justo destacar, que el abanico de escenarios donde esta figura educativa está presente es cada vez más amplio. Según Ruíz (2012), el análisis de contenido abarca una gama amplísima de conceptos, técnicas y contenidos que es preciso delimitar. Otra interesante descripción viene de la mano de Bardin (2002, pág. 32), quien define el análisis de contenido, como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes”. Para Arbeláez & Onrubia (2014, pág. 19), quienes definen el objeto del análisis de contenido cualitativo es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto”.

Se suele llamar análisis de contenido, según indica Piñuel (2002, p.2), (...) al “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades),

a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), que tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”. E igualmente, Krippendorff (1980) nos plantea que “el análisis de contenido está considerado como una de las metodologías más importantes de la investigación sobre comunicación, estableciendo que su objetivo descansa en estudiar de manera rigurosa y sistemática la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación que realizamos.” La comunicación, por tanto, se convierte en pieza fundamental para la investigación, en el análisis de contenido. En nuestro caso es un aliado perfecto, puesto que esta investigación se lleva a cabo en el campo educativo, donde la comunicación es herramienta básica del acto didáctico. Además, este mismo autor definió el análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto.

Cáceres (2003) nos indica que la intención del análisis de contenido es llevar a cabo un estudio del contenido manifiesto y posteriormente latente aplicado a diferentes tópicos y temas. También podemos conocer este tipo de análisis como análisis temático, mientras que Bernete (2013) define este proceso de análisis de contenido como un conjunto de operaciones que tienen por finalidad develar un sentido no explícito en un producto narrativo.

Por último, nos quedamos con Porta & Silva (2003) quienes destacan que se trata de una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Esto significa, que dicha técnica puede ser:

OBJETIVA: Emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.

SISTEMÁTICA: Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.

CUANTITATIVA: Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.

CUALITATIVA: Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.

REPRESENTATIVA: Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.

EXHAUSTIVA: Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.

GENERALIZABLE: Tiene unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación.

Una vez presente y conocida una amplia variedad terminológica de este proceso, nos adentramos a conocer una variedad más amplia en cuanto a sus características. El análisis de contenido cuenta con un enfoque crítico que, a través del método científico y la técnica de interpretación de textos, lleva a cabo un proceso de estudio sobre un tema determinado de una forma sistemática y objetiva, alejándose de esta manera de los posibles prejuicios, opiniones subjetivas, estereotipos, o conclusiones extraídas de experiencias de investigación cualitativas.

Mediante métodos cuantitativos de análisis, tenemos la oportunidad de generar resultados concluyentes, procedentes de las herramientas utilizadas en esta investigación. Para ofrecer una explicación más clara sobre las diferencias notables entre una investigación cualitativa y otra cuantitativa, hemos querido apoyarnos en la tabla 28.

Tabla 28.

Diferencias investigación cualitativa versus cuantitativa.

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
----------------------------------	-----------------------------------

Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico, funcionalismo
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada.
Exploratoria inductiva y descriptiva. Inferencias de sus datos.	Confirmatoria deductiva. Inferencias más allá de los datos
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos “ricos y profundos”	Datos “sólidos y repetibles”
No generalizable.	Generalizable.
Holista.	Particularista.
Realidad dinámica.	Realidad estática.

Nota. Síntesis descriptiva realizada por Rodríguez & Pino (2013).

Los hechos sociales, las opiniones o las actitudes individuales que los autores reflejan en ejercicios como el diario de campo pueden ser analizados a través de este proceso, que permite llevar a cabo un análisis más controlado y sujeto a través de una serie de pautas que generen resultados concluyentes y comparativos. De esta manera, ofrecemos a esta investigación la posibilidad de analizar y cuantificar la realidad social que vivencian los PSA, al igual que las posibles relaciones causales presentes en este estudio. Además, esta herramienta, permite vincular códigos específicos en un texto no estructurado como puede ser el diario de campo en un elemento organizado y esquemático, a través de un trato cuantitativo que favorezca el establecimiento de estructuras claras y esquemáticas y que den valor e identidad al ejercicio.

Teniendo claro este mecanismo y conociendo los procedimientos de actuación, hemos de diferenciar la amplia, rica y variedad interpretativa que el uso que esta herramienta o método puede dar al estudio, es decir, la acción de generar un valor determinado a una palabra o expresión, puede simbolizar y atribuir un valor importante e interesante del estudio que de otra manera puede ser no observado o interiorizado por parte del lector y que puede condicionar el análisis y entendimiento actitudinal del PSA en un determinado escenario o acción particular.

Siendo consciente de ello, podemos destacar una serie de diferentes usos, que favorece a la consecución de objetivos e intenciones de los investigadores:

Determinar el estado psicológico de los PSA frente a los distintos escenarios a los que se enfrenta.

Conocer la frecuencia con que los hándicaps educativos están presentes en la rutina y escenario laboral del PSA.

Conocer el grado de comunicación presente entre los dos agentes encargados de la acción e interacción educativa.

Desvelar tendencias y semejanzas presentes en la acción educativa del PSA.

Identificar pensamientos, creencias, opiniones, valores, centros de interés, objetivos y reflexiones de los PSA en su acción educativa.

Comparar y recoger la evolución que el PSA relata en el diario de campo.

Por otro lado, es importante destacar que el uso analítico de este proceso en herramientas cualitativas como el diario de campo, nos permite adjudicar valor a segmentos del texto de la explicación personal con relación a experiencias con sentimientos pueden representar o albergar más de un significado o aspecto social, cultural o personal. De esta manera, esta herramienta nos permite interiorizar todos los mensajes y significados que el texto guarda.

En cuanto a los objetivos que proporciona el análisis de contenido con relación a la figura del PSA, nos ayuda a analizar la contribución que realiza esta figura en el centro educativo, demuestra las ventajas de su contribución educativa y al tiempo es un instrumento cuya utilización es viable y aplicable en el estudio que se está realizando.

Uno de los instrumentos con los que cuentan las investigaciones sociales para llevar a cabo el análisis de contenido, es una técnica de análisis y estudio de los grupos sociales respecto a sus percepciones, creencias, valores, actitudes, expresiones... En concreto, analizando las expresiones y el vocabulario de un colectivo, en un estudio lingüístico, se puede hacer un mapa muy fiable y concreto de ese grupo social. De este modo, el análisis de contenido aporta a la investigación datos significativos del problema en estudio.

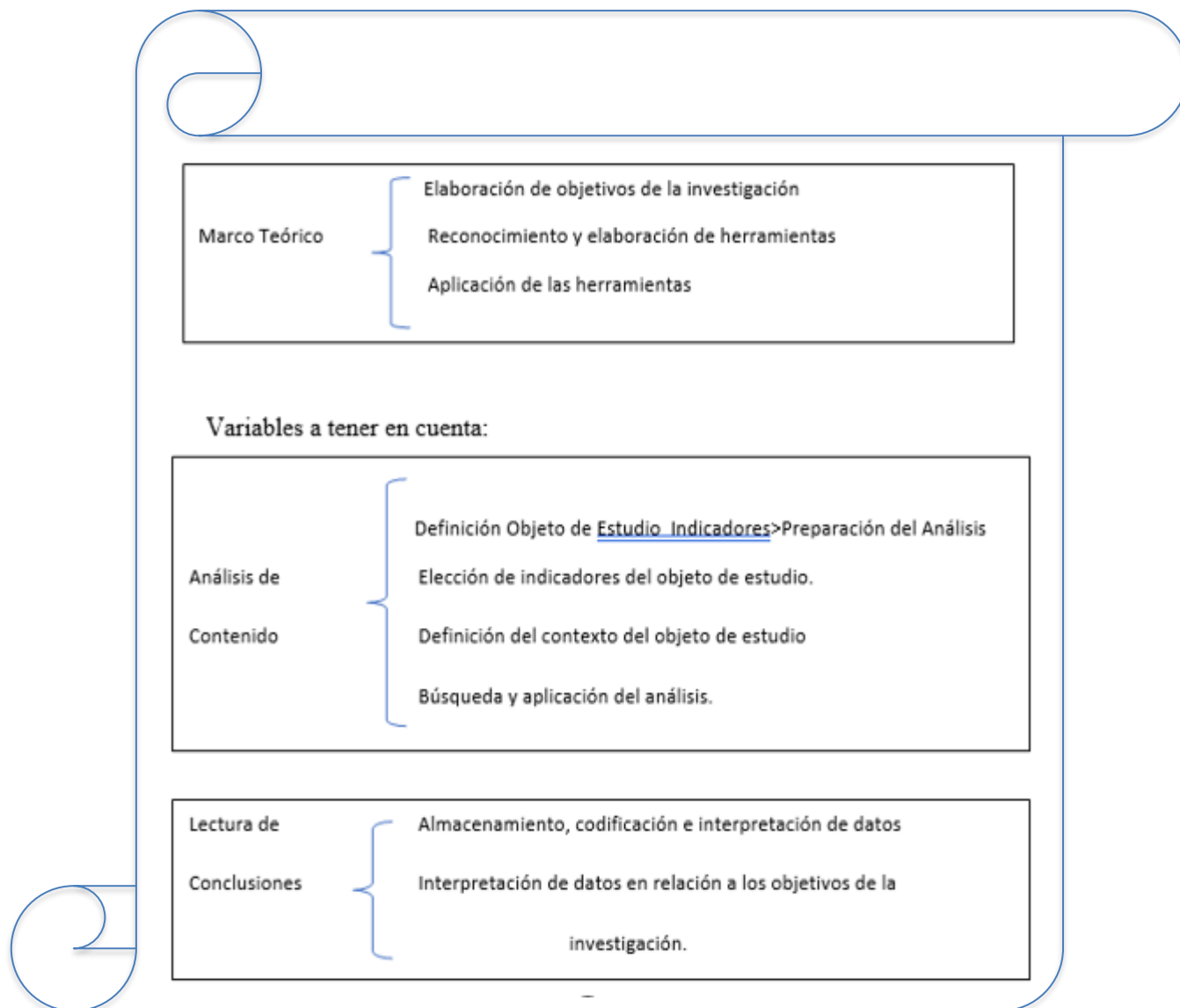
Podemos entender el análisis de contenido como la herramienta que nos permite medir la claridad de los mensajes o reflejar las tendencias, valores y actitudes que hacen del PSA una figura importante en la comunidad educativa. Mediante un estudio minucioso, podremos conocer las diferencias sustanciales que hacen de la actuación de esta figura educativa una de las más demandadas en la actualidad.

Con el objetivo de generar claras evidencias del cambio actitudinal e impacto que esta figura está realizando en las aulas, resulta fundamental para esta investigación aplicar esta técnica que permite sistematizar y categorizar las actuaciones y tendencias que rodean y otorgan a esta figura un rol fundamental en la cada vez y más ardua misión de ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Para poder entender esta actuación de una manera más clara, se representa en la figura 8, un esquema con las fases elaboradas, que simplifican cuales son las principales fases que forman los elementos presentes en un análisis de contenido.

Figura 8.

Análisis de contenido.



Nota. La figura representa el esquema de las fases a tener en cuenta en el análisis de contenido.

4.7.3. Categorías

Una vez que tenemos una clara imagen de la definición de este concepto y somos conscientes del proceso que se lleva a cabo, nos centramos en la segmentación y agrupación de los datos conforme a las reglas de análisis, generando un identificador para el análisis del texto. Estos identificadores reciben el nombre de códigos y, pueden adoptar la forma de un concepto conocido, una palabra o símbolo alfanumérico cualquiera de carácter distintivo

Se espera que las categorías representen nuevas aproximaciones teóricas, nuevas formas de entenderla información recogida de una manera más concisa y clara para la lectura del análisis.

De esta manera y, con la intención de establecer una clara explicación acerca del proceso de categorización en un análisis de contenido, nos apoyamos en diferentes definiciones de autores que nos ofrecerán una adecuada definición de este proceso.

Según Bardín (2002, pág. 90), la categorización:

“Es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de dos caracteres comunes de estos elementos”.

Por otro lado, podemos reconocer el análisis de contenido por medio de categorización, como “la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (Aigner, 1999, pág. 4).

Con relación a las categorías, para Bernete (2013), las entiende como construcciones conceptuales que recoge el investigador y que establece a priori y, que en cuyo caso las expresiones que tengan valor informativo irían vinculándose a medida que se las encuentre en el texto.

Las categorías conceptuales se agrupan, para poder llegar a establecer ciertas tendencias y grupos, para detectar los temas prioritarios, que nos permitan identificar significados, que pueden ser interpretados en un período determinado.

Cáceres (2003), además añade, que la capacidad de agrupar ideas o componentes de forma integrada y coherente es tarea fundamental del analista, que, a través de su decisión

subjetiva e interpretativa, profundizará en las particularidades del tema investigado, en este caso el impacto del PSA en el centro escolar y de esta manera poder ofrecer una mayor veracidad, validez rigor a la investigación.

Por otro lado, el desarrollo de categorías de codificación consistirá en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material de estudio. La identificación de las categorías emergentes es un proceso relacionado no sólo con el material de análisis sino con la formación y el propio marco teórico de la investigación y que deberán de ser adecuadas para poder abarcar y vincular textos con el tema determinado.

No será necesario que todas las categorías queden integradas entre sí, a manera de una última y gran interpretación. Las mismas pueden representar en sí varias interpretaciones que complementan la comprensión de la realidad investigada o, más modestamente, de un conjunto de datos con cierta afinidad, consiste en ofrecer una clara y esquemática imagen de la realidad, que permita al lector, entender los conectores, pero también las diferencias sustanciales entre los códigos.

La validez, por su parte, es un tema complejo y difícil de constatar. De acuerdo a Nieto en Pérez (1994, pp. 154-155), “un análisis de contenido es válido en la medida en que sus inferencias se sostengan frente a otros datos obtenidos de forma independiente”. Esto nos permite la única solución de realizar comparativas con otros documentos que nos permitan ver las diferencias de trato y uso. No obstante, esta situación alberga un problema si hablamos de análisis cualitativos, ya que los resultados son frutos subjetivos procedentes de opiniones de las propias experiencias de los investigadores, por lo cual, únicamente un debate triangular puede ofrecerse como una consulta o solución justa entre los participantes.

Para poder indagar adecuadamente en la búsqueda de los indicadores necesarios para llevar a cabo el análisis de contenido, hay que retroceder al marco teórico donde podremos

comprobar y ser conscientes de los objetivos que persigue esta investigación y de ese modo seleccionar los indicadores que más se ajustan a las metas que este estudio persigue. Por esta razón se definen a continuación los indicadores seleccionados para realizar el análisis de contenido. Es decir, en este estudio hablamos de categorías deductivas, formuladas a partir de la teoría y que permiten la construcción paso a paso de los distintos códigos y categorías que se vincularon al texto y por consiguiente permitirán la creación de redes de códigos que ofrecerán una vistosa y clara explicación de la conexión existente entre los indicadores presentes en esta investigación.

La tarea prioritaria del preanálisis es definir el universo adecuado, sobre el cual vamos a aplicar la técnica de Hernández Moreno (1994). Se trata de obedecer criterios de selección más o menos precisos, es decir, estar en consonancia con las guías iniciales o supuestos de la investigación en su conjunto. Por tanto, supone obtener contenido homogéneo. Tiene que ser también un contenido exhaustivo, es decir, una vez definido el corpus, se debe tener en cuenta todos los elementos que lo componen (Bardin, 2002).

Es necesario buscar los indicadores representativos de los temas tratados, pues supone establecer qué elementos presentes en el corpus indican la evidencia de lo que se busca dentro del texto analizado, esto da lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes (Bardin, 1996). Las unidades de análisis presentan bastante relación con la determinación de los objetivos de análisis, que en un contexto cualitativo están sometidos, en parte, a la dirección que tomará la investigación.

Se pueden destacar dos niveles distintos de unidades de análisis:

Los vocablos o palabras generales se determinan según su disposición dentro del texto y su significado conjunto. Se trata de palabras claves respecto a un tema o significado particular, que hacen referencia a la unidad de análisis, que de una manera directa ejecutan un valor

conceptual del texto terminado, permitiendo de esta manera dar una identidad personal al documento que se está analizando.

El siguiente nivel son las frases, el párrafo o tema, en este caso la unidad de análisis es un grupo de palabras que adquieren significado por el conjunto que forman y no aisladas. Por tanto, para reconocer la unidad es necesario que este conjunto de palabras esté separado convenientemente, para poder reconocerla.

Por otro lado, existen las unidades de análisis de base no gramatical, se basan en el estudio de personajes, rasgos de carácter de personajes o personalidades. Se centran en un individuo o mejor dicho en el carácter de un individuo, real o imaginario, que influye en el medio en el que aparece, de manera que se puede recoger información escrita, fotografías, filmaciones. Se trata de recoger los datos significativos de la personalidad, que están influyendo en el contexto en el que se desenvuelve. Los ejemplos de este tipo de análisis son estudios de políticos, religiosos, directivos, presidentes actores...(Duverger, 1972; Leavy, 2000).

Siendo consciente de este elemento del proceso de análisis de contenido, es fácil preguntarse ¿Qué nos aportan los indicadores a nuestra investigación? La respuesta es clara, con estas unidades el investigador puede generar la fase de preanálisis con las palabras clave que le permitan obtener información y material para poder finalmente categorizar su investigación adecuadamente. En este sentido, hay que tener en cuenta que dichas unidades representan segmentos de información y tienen que ser elegidas con un criterio particular y único para que puedan codificarse.

Porta & Silva (2003) destacan que se describen distintas unidades para realizar el análisis de contenido permitiendo de esa manera al investigador alcanzar los objetivos determinados en este estudio. Entre dichas unidades podemos destacar:

a. UNIDADES GENÉRICAS: Representadas por estar relacionadas con las unidades de observación genérica. El material o documento se analiza o estudia a partir de una unidad genérica para medir la frecuencia de los conceptos definidos.

b. UNIDADES DE CONTEXTO: Se centra en el conocimiento del cuerpo del contenido y sirve para captar el significado de la unidad de registro.

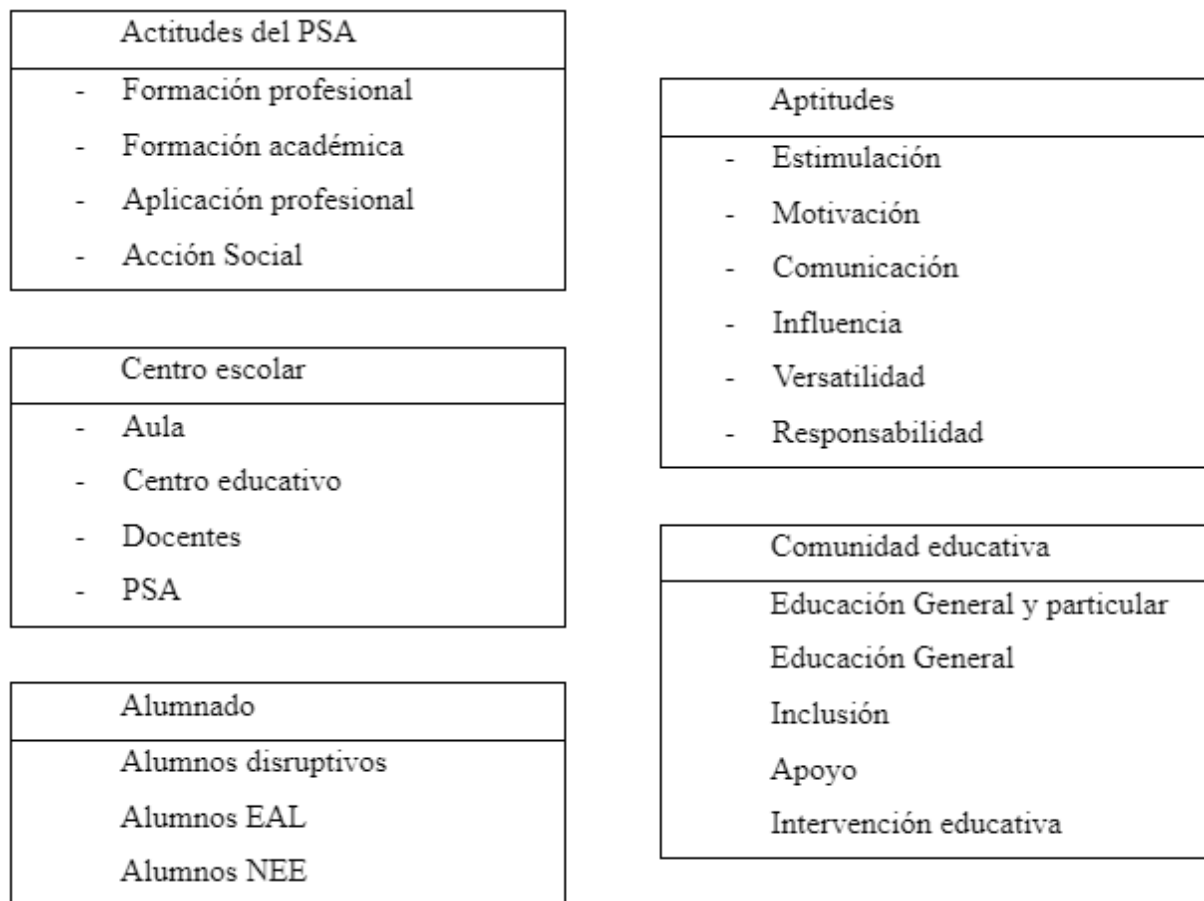
c. UNIDADES DE REGISTRO: Es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría. A través de estas unidades puede realizar la codificación y el recuento de frecuencias que está representada en texto para generar resultados concluyentes. Esta codificación suele estar relacionada con los objetivos de análisis.

Teniendo presentes estas tres unidades y siendo ya conscientes de la importancia y el valor que tienen los indicadores en un análisis de contenido, nos disponemos a nombrar y definir los indicadores o códigos que representan este estudio y que representará la unidad de registro de este proceso y, de esta manera gran valor cuantitativo a esta herramienta cualitativa.

A continuación, figura 9, se describirán los indicadores o códigos que formarán parte de la red de códigos y análisis de contenido de esta investigación y, que representan y juegan un papel determinado en la rutina y acción educativa y social del PSA. Para poder entender el significado de cada uno, se han agrupado dentro de pequeños grupos que faciliten el cometido y motivo de su presencia.

Figura 9.

Indicadores.



Nota. La figura describe los indicadores de análisis de contenido de la investigación.

4.7.4. El análisis de contenido en el impacto educativo del PSA

Para hablar de análisis o evaluación, es inevitable no mencionar a Devés (2016) quien apunta la necesidad de realizar una evaluación a la producción intelectual en ciencias sociales. Para ello, son necesarias estrategias, dentro de las cuales se consideran la cantidad de publicaciones o evaluar la trayectoria del trabajo, es decir, la forma en cómo algunos científicos sociales han generado una densidad intelectual, a través de un quehacer conceptualizado del área de estudio y que permita generar nuevas problemáticas e ideas que logren trascender y proyectarse en el tiempo.

La investigación en ciencias sociales tiene que estar relacionada con los contextos sociales políticos y económicos en los que se desarrolla. Por tanto, es un planteamiento de tipo cualitativo, evitando teorías criticadas funcionalistas y sus métodos de investigación (De Sierra et al. 2007).

En este estudio, encontramos el impacto educativo del PSA como una de las ventajas más gratificantes que el docente cuenta en el aula. Es justo destacar que esta figura ha crecido exponencialmente en los últimos años, triplicando en algunos lugares el número de PSA debido a la alta demanda de su figura.

Esta necesidad y auge vino alimentada por las características que la sociedad y los cambios sociales y culturales estaban surgiendo como señas de identidad de la sociedad contemporánea.

Siendo cada vez más conscientes de que la interculturalidad no solo se encuentra reflejada en cada centro educativo, sino que esta figura ha mostrado a través de claras evidencias que es una figura con un claro perfil que favorece la inclusión y apoyo docente, dos aspectos que han abanderado los principales hándicaps de la comunidad educativa.

Teniendo de este modo una contextualización clara sobre nuestro objeto de estudio, es necesario establecer una clara definición sobre el siguiente proceso llevado a cabo en esta investigación denominado análisis de contenido.

Siendo conscientes de esta premisa, hemos de diferenciar que este proceso analítico está presente tanto en el ámbito cualitativo como en el cuantitativo, no obstante y, como bien destacan Bardin (1996, p. 78); Cea D'Ancona (1998, p.352) o López-Aranguren (1993) en el análisis de contenido cuantitativo el investigador se concentra en la frecuencia de aparición (el número de veces) de ciertas características del contenido, en tanto que en el análisis cualitativo el investigador se concentra meramente en la presencia (o ausencia) de determinadas características del contenido.

Uno de los objetivos de nuestra investigación pretende alcanzar la explicación de la realidad que el PSA tiene en su rutina diaria educativa a través de la observación y la descripción de las diferentes experiencias que esta figura vivencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta esta faceta, nos interesa analizar cuál es el impacto de las funciones e intervenciones que este rol tiene sobre los alumnos con los que trabaja directa e indirectamente en la comunidad educativa. Siendo conscientes en términos generales, que el entorno educativo ha sufrido un cambio sustancial con relación a las características del alumnado, las necesidades, los recursos, las tendencias y sobre todo por importante aportación social y cultural que ha otorgado la multiculturalidad en el ámbito educativo. De esta manera y, siempre teniendo en mente el objetivo principal de esta investigación, nos embarcamos en la importante labor que es elegir los indicadores correctos que aporten viabilidad, claridad y pertinencia del impacto que tiene este rol y de la huella que su interacción tiene con los alumnos con los que trabaja.

4.7.5. Fases del análisis de contenido

No obstante, hemos de ser conscientes que, aunque el campo de actuación es claro, teniendo en cuenta una serie de pasos a seguir para que este proceso de análisis de contenido se lleve a cabo de la manera más adecuada. Uno de los primeros objetivos que tenemos que tener claro son las categorías que vamos a analizar y qué valor le vamos a otorgar.

Los instrumentos utilizados en este estudio almacenan un considerable alto número de información respecto a los diferentes agentes educativos presentes en el centro escolar y que influyen directa o indirectamente en la actuación del PSA. Por este motivo, hemos de definir dicho análisis como un proceso complicado, de forma especial, que requiere un respaldo con una técnica que pueda garantizar la máxima rentabilidad de obtención de datos.

Se expresa por etapas cada uno de los procedimientos llevados a cabo para la reducción de dimensiones, tabla 29, con el objeto de comenzar desde la construcción del listado inicial,

hasta finalizar con la creación de etiquetas o dimensiones posicionadas jerárquicamente, las que emanan de un proceso de categorización y recategorización cualitativa, gracias a una reducción de categorías mediante un procesamiento inferencial e interpretativo.

Tabla 29.

Pasos.

Pasos	Descripción
Selección	En este primer paso, se llevará a cabo la composición de un listado de las posibles palabras claves que pueden ser interesantes para el análisis del diario de campo.
Configuración de categorías	Una vez clarificado cuáles son los términos más indicados, se establecen las unidades de registro más elementales y que de esta manera puedan ofrecer un significado adecuado y describir apropiadamente el significado del texto con el que se le vincula. Este procedimiento puede verificarse a través de la lectura o revisión de la literatura y del diario de campo, que nos permitirá tener un conocimiento más amplio de la terminología clave que engloba el tema en cuestión y de esa forma realizar un análisis de una manera más acertada.
Asignación de categorías al texto	En este apartado nos centramos en agrupar las categorías y establecerlas en el texto para poder dar un significado conceptuales más concreto, detallado y emergente de las actuaciones del PSA en su vivencia diaria. Estas etiquetas ofrecen una clara distinción del predominio actitudinal, social y laboral a que estos profesionales están expuestos y permiten vincular experiencias y escenarios del PSA con una terminología más clara.
Creación de redes	Construcción de significado a través de la unión de las diferentes categorías que componen el análisis de contenido. A través de este proceso, podemos darle significado y explicar la realidad a la que los PSA están expuestos de una manera más esquemática.
Elaboración de conclusiones	Generación de resultados del análisis de contenido. A través de las comparativas y lectura de los esquemas que se presentan a través de las redes de códigos, tenemos la oportunidad de analizar los resultados y de esta manera conocer los hándicaps a los que esta figura está expuesta y, las diferentes particularidades que condicionan la actuación del PSA en el centro educativo.

Nota. La tabla representa los pasos seguidos para la reducción de dimensiones.

Indudablemente la lectura y análisis de documentos como el diario de campo, permite obtener una imagen más amplia del rol del PSA y ser más reflexivos y responsables frente a la imagen que tenemos de esta figura. Además, la oportunidad de conocer profundamente todas las características que rodean la actividad de esta figura en el centro educativo nos permitirá identificar más componentes específicos que hacen que este rol sea un importante activo en las relaciones sociales y culturales en la comunidad educativa.

Por otro lado, hemos de ser conscientes que el uso de estas técnicas en disciplinas sociales puede en cierto modo no clarificar completamente el contenido presente en ellas, de esta manera, es cada vez más necesario que interpretar el sentido presente en los textos a través de training as cuantitativas, que permitan interiorizar y categorizar a través de términos la realidad social presente en el ámbito.

Para poder llevar a cabo este proceso, primeramente, hemos de realizar la codificación, que como hemos indicado anteriormente se extraerá a través de la identificación de los términos referentes relacionados con el término en concreto. En este caso, será una revisión exhaustiva sobre la literatura relacionada con la figura del PSA.

Una vez identificados los indicadores o categorías que van a llevar a cabo en esta investigación, nos disponemos a aplicar el análisis del texto. En este proceso, se buscará vincular y dedicar todos los posibles elementos del texto que guardan una similitud notable con relación a las categorías seleccionadas.

Una vez categorizado todo el texto, se realizará el análisis de redes de códigos, que servirá como ejemplo gráfico para poder entender y comprender de una forma más esquemática y sistemática las conexiones entre los diferentes códigos del texto. Como destaca, Piñuel (2002) los “esquemas”, en tanto que estructuras de conocimiento, son estructuras de categorías o variables de naturaleza “difusa”, es decir, sin límites exactos y absolutos, cuya relación

estructural impone una cierta variación a los valores de cada una de las variables o categorías que constituyen específicamente un esquema determinado, dentro de un amplio y flexible umbral de valores posibles (p. 5), por lo que es significativamente importante elegir y vincular los códigos adecuadamente para que su interiorización sea adecuada. Además, este ejercicio permitirá al lector conocer la frecuencia con la que las categorías se repiten en el texto ofreciendo valores cuantitativos a la investigación y generando resultados concluyentes y concisos sobre la acción del PSA en el centro educativo.

Uno de los autores que mejor explica la categorización en el texto es Hoey (1991, p. 8) quien menciona que la ocurrencia de un elemento léxico en un discurso conlleva su propia historia textual, que se construye al crear el texto y que explicita el contexto en el cual dicho elemento se inserta.

Esta red léxica ideológicamente significativa que impregna el discurso, puede justificar y explicar esquemáticamente la secuencia y relación existente entre las diferentes categorías presentes en la red. Además, esta aplicación permite describir y mostrar el tipo de relaciones que hay entre los términos o conceptos presentes en el estudio.

Atlas.ti es un software, que nos permite de manera indirecta la organización clara de ideas respecto a la figura del PSA en el aula, representando estructuralmente cada escenario con sus categorías determinadas.

4.8. Observación

Es una técnica utilizada en las ciencias sociales para analizar la información que se obtiene de los seres vivos en su medio natural, en donde el investigador comparte contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer datos sobre las distintas realidades sociales. Se trata de obtener datos de los procesos investigados de un grupo, desde su interior.

Por otra parte, constituye, dentro de la etnología, la más característica de las herramientas de obtención de información, quizá la principal. Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo (Del Rincón et al. 1995). Hay que considerar una acción global del etnógrafo, porque, no solo realiza observación participante o no participante, también pregunta, interviene, interactúa, examina (Wolcott, 1997). La observación es un proceso en el que el investigador elige la realidad que quiere estudiar, según las teorías y categorías que marcan los objetivos de su estudio. En este sentido, se puede decir que hablamos de una clasificación como estudio fenomenológico porque describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998).

Para la recogida de información, en la técnica de la observación, es necesario tener instrumentos que faciliten la misión del observador como llevar una agenda o diario de campo, de esta manera los PSA pueden anotar perspectivas o sentimientos existentes durante su participación. Uno de los motivos de esta directriz reside en la atareada y ocupada jornada laboral de los PSA los cuales no suelen tener periodos libres para recoger toda la información interesante vivida durante el día, por lo que un blog de notas suele ser la herramienta más recomendada para poder anotar cualquier experiencia interesante, momento específico, signos verbales y no olvidarlo al final del día para que de ese modo la narración sea lo más concreta y fiel posible. Es necesario registrar la información de manera sistemática después de cada observación para recabar el mayor número de detalles.

La observación participante supone que el investigador está dentro del fenómeno a observar. Para ello, tiene que establecer relaciones de colaboración y confianza en el ámbito donde se desarrolla a través de la participación, esta circunstancia es en parte beneficiosa en la

figura del PSA debido a que, en ciertos casos, su relación con los alumnos tiende a ser más fuerte y constante, por lo que la observación, objeción o curiosidad puede ser más intensa o personal debido a la buena relación social que se ha ido formando entre estos sujetos en el periodo lectivo.

Somos conscientes de que, en nuestra investigación, la observación era sin duda una de las principales herramientas necesarias para llevar a cabo el estudio, principalmente justificado porque como investigador tanto nuestro deber como nuestro privilegio era el conocer la situación actual presente en las aulas. Como hemos indicado con anterioridad, la sociedad y en definitiva la comunidad educativa ha evolucionado a pasos agigantados en estos últimos años, repercutiendo incisivamente en las características y singularidades del alumnado y figuras docentes. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, la observación supuso para nosotros la principal fuente de enriquecimiento y sustracción de información fiable. A nuestro entender, esta primera fase de observación supondría el yacimiento de nuevas fuentes de conocimiento y respuestas a hipótesis y dudas generadas por la literatura y opiniones leídas durante el proceso de formación de esta investigación.

Este proceso, se realizó durante la fase 1 por parte del PSA con el principal objetivo de conocer las características, peculiaridades, comportamientos, actuaciones, sensaciones y rutinas presentes en las interrelaciones educativas entre los docentes, alumnos y PSA. Mediante la observación podemos conocer las tendencias más actuales de los alumnos, las estrategias de los docentes, las nuevas metodologías, comportamientos y actuaciones de los agentes educativos con la actual crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

Sin ninguna duda, esta herramienta también nos permite de una u otra manera tener cierta presencia en las aulas, circunstancia que puede ser favorable o desfavorable pero que sin ninguna duda supondrá una variable para la actuación y comportamiento de los diferentes agentes presentes en el escenario educativo. Sin embargo, como hemos apuntado anteriormente,

la realidad educativa nos descubre al PSA como una figura cada vez más fuerte y frecuente en las aulas, por lo cual, su observación no debiera ser un impedimento o hándicap para los docentes y alumnos, sino en algunos casos puede ser hasta satisfactoria.

Para terminar, hemos de destacar la observación apoya el conocimiento del PSA de las actuaciones e interacciones, en cuanto a la disposición y preparación de dispositivos electrónicos, con los que trabajan los alumnos con diversidad funcional, en la comunicación, dentro del desarrollo de acción social. Por otra parte, con este instrumento podemos analizar la interacción PSA-Profesor, para favorecer la inclusión en el aula, así como conocer las relaciones de esta figura con la comunidad educativa en la aplicación profesional.

La observación se llevará a cabo de manera diferida, en los distintos medios donde el PSA desarrolle su función docente con los alumnos. El objetivo es recopilar información, sobre las situaciones y actividades que se desarrollan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que conducen a la adquisición de competencias, para la inclusión educativa, gracias a la intervención de este profesional. Teniendo presente todas estas características y particularidades que esconde esta herramienta, es preciso y acertado describir aspectos enriquecedores como el tratamiento de la información que esta herramienta aporta a esta investigación. La recopilación de información será sin duda, una poderosa fuente de conocimiento que nos permitirá conocer cómo los alumnos afrontan las diversas materias y cómo de ese modo el papel del PSA juega un papel más determinante en unas asignaturas que en otras. Además, este periodo también será muy útil para conocer cómo los alumnos con NEE actúan cuando el PSA observa o trabaja en términos generales con toda la clase. Es en estos casos, cuando podemos ver el impacto de esta figura, de la verdadera importancia de su presencia, de su intervención. Es interesante conocer también la actuación de los docentes con los alumnos con NEE o EAL sin el apoyo del PSA.

A través de la investigación podemos responder a muchas incógnitas sobre la actuación y presencia del PSA en el aula. *Dónde y Por qué* es importante en el aula. Ver tabla 30.

Tabla 30.

Observación Diferida del PSA.

PTA.
Analizar información de personas en su medio natural.
Conocer datos sobre distintas realidades sociales.
Obtener datos de procesos investigados en un grupo, desde el interior del mismo.
Es la más característica de las herramientas de obtención de información de la etnología.
Objetivo fundamental: descripción de grupos sociales y escenas culturales.
Describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno.
Conocer la situación actual presente en las aulas.
Fuente de enriquecimiento y sustracción de información fiable.
Conocimiento y respuestas a hipótesis y dudas generadas por la literatura y opiniones leídas durante el proceso de formación de esta investigación.
Conocer, las tendencias más actuales de los alumnos, las estrategias de los docentes, las nuevas metodologías, comportamientos y actuaciones de los agentes educativos con la actual crisis sanitaria provocada por la COVID-19.
Apoya el conocimiento del PSA de las actuaciones e interacciones.
Analizar la interacción PSA-Profesor, para favorecer la inclusión en el aula.

Nota. La tabla representa la información que recoge el PSA a través de la observación diferida.

4.9. Diario de Campo

Podemos definir al diario de campo como un viejo conocido de los trabajos sociales, donde solía estar presente como requisito para analizar el desarrollo y comportamiento social. Este instrumento puede entenderse como un cuaderno de campo, con la pequeña diferencia de que este instrumento cuenta con una organización metodológica clara respecto a la información que recoge.

Esta herramienta ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico (Azalte et al. 2008). En la apropiación del conocimiento, vemos reflejado lo que el investigador ha aprendido y las nuevas

incógnitas que se le presentan; en la metacognición, en el diario de campo, se observa las acciones que el investigador en primera persona lleva a cabo dependiendo del escenario que se le presenta; la competencia escritural queda registrada en el diario de campo a través del contenido y forma de las anotaciones que el investigador realiza en el desarrollo de este documento. Por último, el sentido se puede observar analizando las diferentes situaciones y el modo en el que el investigador interactúa con ellas.

Esta herramienta está relacionada con el estudio de casos, el cual es un método de investigación cualitativa que se utiliza con la intención de comprender en profundidad la realidad social y educativa. Con los objetivos estipulados desde esta investigación, nuestro estudio de casos sigue como bien hemos indicado anteriormente una metodología etnográfica, ya que suelen ser muy efectivas para el estudio de estos escenarios, como puede ser el aula.

Nosotros presentamos 3 diferentes diarios de campo de distintas personas con variadas perspectivas, clases, culturas y etapas educativas. De esta manera, nos aseguramos tener una imagen más nítida de la realidad educativa, que nos enriquezca de los sentimientos, actuaciones y vivencias del día a día, de las diferentes rutinas y actuaciones que los PSA van adquiriendo en el aula y que nos permiten conocer el grado de actuación y efectividad que tienen sus intervenciones.

Para el PSA la utilización del diario de campo le permite acceder a los comportamientos, actividades y otros detalles que suceden en el desarrollo de la práctica educativa, porque supone registrar las observaciones de manera sistemática, crítica, descriptiva y analítica. De esta forma puede contrastar sus conocimientos teóricos con la implementación.

Este instrumento de análisis de la realidad facilita la descripción y reflexión en dos ámbitos de la actuación didáctica por una parte permite valorar el desarrollo del currículo y sus elementos en conceptos, actitudes y procedimientos de los alumnos al tiempo que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

El investigador puede verificar los logros de procesos de interrelación en el aula, porque es una propuesta que se realiza desde unos criterios establecidos desde el campo de estudio, por tanto, es una herramienta de evaluación muy importante para la evaluación educativa.

Se puede tomar referencia en Spradley (1980) citado en Wolfinger (2002) a la hora de planificar la recogida de datos a través del diario de campo, para garantizar que la información sea lo más útil posible para los objetivos de la investigación en desarrollo. Hay que tener en cuenta los elementos representados en la tabla 31.

Tabla 31.

Elementos del diario.

Objetivo	Determinar que necesitamos anotar de acuerdo con la investigación
Lugar	Establecer los lugares en los que vamos a realizar las observaciones para la anotación.
Personas	Alumnos, padres, profesores
Actividades	Registrar y determinar aquellas significativas para la investigación.
Eventos	Aquellas actividades que se destacan por las personas que las llevan a cabo.
Temporalización	Secuenciar y anotar los momentos recogidos.
Actitudes	Emociones que sienten los observados y el observador
Procedimiento	Rutinas, operaciones con el apoyo del PSA.
Conceptos	Desarrollo de nociones, conocimientos con la actuación de PSA.

Nota. La tabla representa los elementos a tener en cuenta en el diario de campo.

Por tanto, el diario permite expresar las ideas de las observaciones del investigador, porque en él recoge datos de las actitudes, inquietudes, procesos, dificultades, intereses y comportamientos que suceden en la relación que se establece entre el PSA y la comunidad educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La investigación necesita de este instrumento de recogida de datos porque facilita una evaluación de tipo formativo, de carácter cualitativo, ya que, a partir de las apreciaciones en

proceso, éste, se puede retomar y proponer alternativas a situaciones que requieren diversificar estrategias, porque no son eficaces o no producen el desarrollo óptimo de la relación entre PSA y comunidad educativa. Otro tipo de evaluación de tipo más cuantitativo que permite es la sumativa, porque nos cuenta actuaciones, eventos para su estudio sistemático posterior.

El PSA cuenta con el diario para un análisis de su práctica educativa que le proporciona datos para su propia autoevaluación y posterior toma de decisiones en posteriores actuaciones, tanto en el ámbito de su actuación con alumnos como en su colaboración con otros profesionales y la intervención familiar.

Una de las incógnitas que hemos de puntualizar y explicar claramente en estos apartados son el ¿Por qué? y ¿Cómo? vamos a utilizar estas herramientas. En nuestra investigación la utilización del Diario de campo nos brinda una inequívoca oportunidad de conocer los sentimientos, rutinas, oportunidad, saberes y opiniones de diferentes PSA en diferentes etapas y centros educativos. Con esta herramienta, pretendemos conocer cuáles son las pautas que estas figuras adquieren y reciben en su actuación educativa. Además, la expresión emocional y personal de cada diario nos permite comprender los puntos de vista, las emociones, los objetivos, las perspectivas, conocimiento y sobre todo los estados de ánimo que pueden verse condicionados por la actitud y relación con el docente del aula, la relación e interacción con el o los alumnos con los que trabaja o con el dominio y confianza de la asignatura. Por otro lado, una de las particularidades interesante que nos ofrece la recogida de los diarios de campo es la opción de poder observar las diferencias existentes entre los PSA, ya que, en dichos diarios, estas figuras representarán lo que a su juicio es lo más relevante de su actuación educativa, lo cual no significa que para todos sea la misma, o que tengan la misma rutina, interacción e intervención con los alumnos. La disparidad y el crecimiento del alumnado ha provocado por otro lado, que las cualidades del PSA hayan experimentado un desarrollo en términos de actuación y actitud, por lo que, a través de estos diarios podemos conocer y entender mejor

cómo esta figura ha ido adquiriendo un mayor protagonismo y actuación en el centro educativo, e incluso conocer las estrategias que lleva a cabo y lo que es más importante, con el diario de campo puedes observar a través de la escritura la evolución existente entre las relaciones socioeducativas entre los diferentes agentes presentes en el aula, los momentos clave que han favorecido o entorpecido la rutina educativa representados en la tabla 32.

Tabla 32.

Diario de Campo.

¿Quién?	PSA
¿Qué?	Comprender en profundidad la realidad social y educativa. Observaciones de manera sistemática, crítica, descriptiva y analítica. Patrones, cualidades y debilidades del PSA. Sentimientos, rutinas, actuaciones y vivencias del día a día. Valorar la práctica educativa en el aula. Grado de efectividad de las intervenciones. Contrastar conocimientos teóricos con la implementación educativa. Valorar el desarrollo del currículo. Información desde la autoevaluación.
¿Cuándo?	En las 0º, 1ª y 2ª Fases.
¿Evaluación?	Formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación.
¿Datos?	Cuantitativos y cualitativos.

Nota. La tabla representa la respuesta a los interrogantes que definen la técnica del diario de campo.

Por último, en cuanto al diario de campo, hemos de mencionar que a través de su elaboración descubre patrones, cualidades y debilidades del PSA, desde su propia reflexión en su desarrollo personal y le ayuda a valorar la práctica educativa en el aula, para la inclusión, dentro de la implementación de su formación profesional.

Nos proporciona Información de los PSA desde su propia autoevaluación porque a través de este instrumento se hace un seguimiento de actuación que permite la reflexión sobre la acción.

4.10. Entrevista

La elección de esta herramienta en investigaciones sociales ha sido muy frecuente en los últimos años, debido principalmente a la fiabilidad que transmite al ser un procedimiento cara a cara que permite la adquisición y almacenamiento de información de una manera más flexible y versátil.

Esta herramienta nos permite indagar con profundidad sobre las vivencias y rutinas del PSA, además, teniendo ya un conocimiento previo de su estatus y actuación, el carácter abierto, cercano y flexible de la entrevista nos permite indagar en pequeños detalles presentes en el actuación social, cultural y educativa de esta figura.

De esta manera, indagando con profundidad en cuestiones que están relacionadas con aspectos tan delicados como pueden ser los sentimientos o las reflexiones que surgen en el trabajo, obtenemos a través de la calidez social que aparece y representa la interacción entre dos personas en una entrevista, la obtención de respuestas directas, claras, libres, que supondrán un enriquecimiento de información para la investigación.

La entrevista tiene que ser conversacional, es decir, no se pretende seguir un guión estricto, debido a que eso minimizaría el conocimiento de situaciones sociales, culturales o educativas del PSA presentes en el aula y que no siempre somos conocedoras de ellas. Con esta directriz, pretendemos eliminar los juicios de valor que los entrevistados pueden percibir a la hora de relatar y compartir sus vivencias y actuaciones, las cuales pueden ser más complejas de lo que pensamos, especialmente siendo conscientes de la amplitud en términos culturales y sociales que el alumnado ha experimentado en los últimos años. Siguiendo estas pautas y filosofía de actuación, pretendemos crear un ambiente cómodo y cercano, donde los entrevistados puedan sentirse arropados y preparados para relatar las situaciones más notorias y actuales de su actuación educativa.

La entrevista consiste en una serie de preguntas que realiza un entrevistador a un entrevistado. Se caracteriza por su profundidad, ya que permite llegar de forma amplia a aquellos aspectos que más lo necesite la investigación.

La entrevista puede ser:

Estructurada, las preguntas que se realizan están previamente estructuradas.

No estructurada, se establecen los objetivos de la entrevista, pero no las preguntas concretas.

Semiestructurada, existe una guía de preguntas, pero el entrevistador amplía según va considerando la necesidad de profundizar en algún aspecto.

El carácter cualitativo de nuestra investigación necesita que la técnica de entrevista no se base en cuestiones cerradas y altamente estructuradas, sino que se pueden utilizar preguntas más abiertas para obtener máxima información que dé respuesta a la obtención de información para nuestros objetivos de estudio. Para poder recoger la información que necesitamos es necesario cuidar nuestra técnica de entrevista, no en vano para Denzin & Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En la tabla 33 se puede ver el proceso de elaboración de entrevista.

Tabla 33.

Proceso de elaboración de entrevista.

Condiciones previas	Seleccionar a los entrevistados Confirmación de los entrevistados Guión
Lugar	Lugar neutro Momento concertado y tiempo suficiente
Material	Instrumentos de recogida de datos: cuaderno, o móvil si es necesario
Desarrollo	Pautar las condiciones Entrevista semiestructurada
Final	Agradecimiento y mantener la vía abierta, por si es necesario
Después.	Trabajar de forma inmediata para máxima información

Nota. La tabla representa los detalles de la propuesta de entrevista.

Teniendo en cuenta estas características, las entrevistas se realizan en privado con algunas preguntas cerradas, pero contando con la mayoría de ellas de carácter abierto, de este modo analizaremos todas las respuestas y podremos valorar cada respuesta de una manera más eficaz.

Siendo consciente de todas las particularidades que esta herramienta cuenta en nuestra investigación. Nuestro último apartado es explicar los motivos y razones que nos han llevado a elegir este método como uno de los pilares para la recolección de información.

En este estudio, la entrevista se ve representada en tres de los cuatro pilares u objetivos que pretendemos analizar; desarrollo personal, acción social, formación personal. El ¿Por qué? debido principalmente a la innegable ventaja que supone el poder adquirir información más personal y nítida a través de la entrevista.

Un ejemplo claro lo observamos en el desarrollo profesional o la actuación social, es en nuestra opinión una vía fiable y oportuna utilizar una herramienta como es la entrevista para poder analizar y conocer cuáles son las claves y peculiaridades de la acción social que los PSA desarrollan en el aula, además, con la entrevista personal puedes divisar aspectos, sensaciones, sentimientos, prioridades de actuación educativa por parte de los docentes, sentimientos de actuación de los PSA.

Sin ninguna duda una de las características más atractivas que esconde esta herramienta es la de poder diseñar las preguntas a través de las percepciones que adquirimos de la fase 1 de observación, lo que nos da sin duda una mayor claridad y precisión de la realidad y por consiguiente una mayor facilidad para encontrar la “llave” para elaborar las preguntas indicadas y necesarias.

No obstante, no fueron únicamente estas razones las que nos convencieron de la utilización de esta herramienta, la entrevista también nos permite mejorar el trato, la relación y la interacción.

El ser humano como ser social, tiende a mostrar más interés y relajación durante el transcurso de relaciones sociales, por ello, esta interacción supondrá un mayor avance en el periodo de recolección de información. La interacción, especialmente entre dos agentes conocedores de la educación supondrá la creación de un ambiente más armónico donde incluso se podrá producir no solo una absorción y recogida de información a través del relato de su experiencia sino también un enriquecimiento mutuo a través de relación social y profesional que se crea, donde la entrevista puede transformarse en algunos puntos en “charla” una situación favorable para el mejor entendimiento y recopilación detallada de sentimientos, situaciones y escenarios.

Profundizando un poco más sobre las técnicas y motivos que han hecho de esta herramienta cualitativa la elegida para recoger información.

Hemos de considerar la técnica denominada “Historia de vida” una modalidad de carácter biográfico, que se define como un instrumento de reflexión teórica y de práctica metodológica y que comenzó a ser muy útil en los 80. Esta estrategia que por muchos puede ser confundida con otras estrategias como la bibliografía o autobiografía, describe la historia de una vida tal y como la persona narra sus experiencias y opiniones sobre un tema o vivencia determinada a otra persona, en este caso el investigador, el cual será el responsable de recoger toda esta información de la manera más cercana a la realidad.

Otra circunstancia que se puede dar durante la entrevista entre el investigador y el sujeto es lo que, denominados, “Relato de Vida”, que consiste en aquella técnica de estudio donde el investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida es obtener información relevante que pueda ser utilizada en futuras investigaciones. Como señala Pujadas (1992: p. 62): " los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-

diacrónico". Este fenómeno se pretende llevar a cabo debido a la afinidad existente entre los dos sujetos presentes en la entrevista, los cuales ambos son conocedores del campo de la educación y guardan fuertes similitudes laborales, lo que facilitará la espontaneidad y amplitud de información en término de experiencias y detalles, ya que el factor de "prejuicios" labores que en algunas entrevistas puede aparecer, en este caso se verá bloqueado por la igualdad y semejanza entre estas dos figuras.

Con estas cualidades, la entrevista nos permite una idílica situación para conocer rasgos más personales y profundos de los agentes presentes en esta investigación. Un ejemplo claro, lo podemos ver en el caso los PSA, los cuales han mostrado y "denunciado" en los últimos años, diversas desavenencias actitudinales de ciertos alumnos hacia ellos, esta circunstancia cada vez más común preocupa dentro de la comunidad educativa, que ve como estos casos siguen estando presentes en las aulas. Aun así, muchas de estas afirmaciones son muy genéricas, por lo cual, es complicado conocer el grado de gravedad en el que los PSA se encuentran, por lo que una entrevista ofrecerá a esta investigación la oportunidad de ser un hilo seguro de información acerca de las situaciones presentes que hay en las aulas.

Además, con la entrevista conocemos cuales son los motivos que han movido a estos profesionales trabajar en una posición que hoy en día no goza de grandes beneficios salariales. Esto provoca que la posición del PSA no cuente generalmente con un fuerte bloque de profesionales fijos, es decir, la mayoría de los PSA que forman el equipo de educativo, cuentan con cualificaciones de nivel inferior o de otra rama, lo que provoca que se vea esta profesión como un periodo temporal, debido a las condiciones salariales y laborales.

Centrándonos, en términos laborales, con la entrevista y el relato de vida, podemos obtener información muy valiosa que enriquecerá nuestra investigación a manera de conocer si la descripción del trabajo del PSA se corresponde o ajusta al propósito establecido, o por el contrario representa sólo una fracción de lo que hacen. También nos permitirá conocer un poco

su rutina extracurricular, como, por ejemplo, qué clases o con qué frecuencia realizan diferentes tareas, su relación con los docentes o participación en viajes escolares. Todas estas facetas pueden ser focos de estrés o frustración para el PSA o los docentes y a través de esta herramienta la explicación, entendimiento e interiorización de los sucesos que ocurren en la vida diaria escolar.

Además, a través de la entrevista podemos conocer más detalles, opiniones, casos y justificaciones por lo que este rol educativo, muestra una inestabilidad continua de trabajadores, ya que los salarios y el prestigio suelen tener cotas muy bajas.

Creo que la importancia de conocer los diferentes roles que el PSA adquiere en el aula es vital para entender los principales problemas que aparecen y surgen a la hora de desempeñar este rol. Es conocido que la acción de desempeñar diferentes labores o funciones puede ser un foco de estrés, una clave de acceso a ese conocimiento será a través de las entrevistas realizadas a los PSA y docentes, los cuales podrán informarnos detalladamente, las funciones, directrices, metodologías, actuaciones e intervenciones que realizan y qué impacto según ellos tiene en el PSA o profesor y en el transcurso del aula. Por otro lado, esta interacción más personal, nos permite conocer el grado de responsabilidad, si, por ejemplo, el PSA adquiere un periodo de tiempo más amplio para planificar, preparar o evaluar y, si es así conocer las razones o las particularidades, las cuales pueden estar sujetas a una mayor formación académica, o un dominio más avanzado de los idiomas, particularidad que hoy en día en la sociedad intercultural en la que vivimos es de vital importancia para mejorar tanto la inclusión educativa como la mejora de la comunicación.

Por último, dándole una gran importancia a este factor, la situación personal que nos arroja la realización de una entrevista, nos permite conocer el grado de actuación en términos de estrategias educativas con los alumnos con NEE, circunstancia significativa, que podrá darnos de interesante información acerca del impacto educativo que esta figura realiza en el

centro educativo. A través de la entrevista, en tabla 34, se pueden conocer, escenarios, circunstancias y particularidades que detallan y personalizan la actuación de esta figura. Conocer los diferentes desafíos educativos que estos agentes se encuentran en la rutina diaria y conocer cómo lo enfocan y actúan, es sin ninguna duda, uno de los objetivos más interesantes que esta investigación educativa nos puede ofrecer.

Tabla 34.

Entrevista.

¿Quién?	PTA, profesores.
¿Qué?	<p>Información sobre las actuaciones del PSA, desde distintos puntos de vista.</p> <p>Adquisición y almacenamiento de información de una manera flexible y versátil.</p> <p>Permite indagar con profundidad sobre las vivencias y rutinas del PSA.</p> <p>Información más personal y nítida</p> <p>Profundizar en pequeños detalles presentes en la actuación social, cultural y educativa de esta figura.</p> <p>Analizar y conocer cuáles son las claves y peculiaridades de la acción social que los PSA.</p> <p>Obtención de respuestas directas, claras, libres, que suponen un enriquecimiento de información.</p> <p>Relatos de las situaciones más notorias y actuales de la actuación educativa del PSA.</p> <p>Puede llegar de forma amplia a aquellos aspectos que más lo necesita la investigación.</p> <p>Proporciona datos significativos sobre el desarrollo de la actuación del PSA con los docentes de aula.</p> <p>Divisar aspectos, sensaciones, sentimientos, prioridades de actuación educativa por parte de los docentes.</p> <p>Sentimientos de actuación de los PSA.</p> <p>Perspectivas e ideas de los alumnos sobre esta figura.</p> <p>Nociones, preocupaciones y dudas de los padres frente a este rol.</p> <p>Permite mejorar el trato, la relación y la interacción.</p> <p>Enriquecimiento mutuo a través de la relación social y profesional que se crea.</p> <p>Entendimiento y recopilación detallada de sentimientos, situaciones y escenarios.</p> <p>Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social.</p> <p>Conocer rasgos más personales y profundos de los agentes presentes en esta investigación.</p>

	<p>Conocer cuáles son los motivos que han movido a estos profesionales a trabajar en una posición que hoy en día no goza de grandes beneficios salariales.</p> <p>Conocer la descripción del trabajo del PSA.</p> <p>Funciones, directrices, metodologías, actuaciones e intervenciones que realiza esta figura.</p> <p>Desarrollo de actividades como planificar, preparar o evaluar el acto educativo.</p> <p>Grado de actuación en término de estrategias educativas con los alumnos con NEE del PSA.</p>
¿Cuándo?	En la 2ª Fase.
¿Evaluación?	Formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación.
¿Datos?	Cuantitativos y cualitativos.

Nota. La tabla representa la respuesta a los interrogantes que definen la técnica de la entrevista.

4.11. Cuestionario

Es uno de los instrumentos utilizados, supone una serie de preguntas organizadas y relativas al interés de nuestros objetivos de investigación, dirigidas a una población concreta relacionada con los datos que queremos obtener. En concreto consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito (Del Rincón, 1995)

Para su elaboración seguimos los pasos sugeridos por Bisquerra et al. (2004)

Definición de los objetivos

Planificación

Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas)

Análisis de la calidad de las preguntas

Redacción final

En concreto su función es la de establecer enlace entre los objetivos de la investigación y la población observada, de tal forma que el cuestionario permite obtener información en los cuatro ámbitos en los que se desarrolla nuestro trabajo, para descubrir patrones y debilidades

de la figura del PSA en el desarrollo personal; analizar y conocer el grado de cualificación en su formación profesional; valorar y conocer las interacciones sociales y educativas en la aplicación profesional con la comunidad educativa y poder establecer el impacto de las herramientas que tienen en la escuela, para trabajar la comunicación en la acción social.

Se tratará de traducir los objetivos de la investigación en preguntas, para obtener información, en nuestro caso de nuestros compañeros PSA y de la comunidad educativa con la que nos relacionamos en nuestro trabajo. Por tanto, establece una relación entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada.

Con este instrumento recogemos diversos tipos de información que nos permite comprender los elementos asociados y las interacciones docentes en el entorno del trabajo del PSA y la incidencia que tienen en los procesos de inclusión educativa.

Se pasan en cuatro cuestionarios diferentes dependiendo de las personas a las que va dirigido a PSA, profesorado, alumnos y padres.

Los cuestionarios y las entrevistas se realizan a cuatro colectivos: PSA, profesores, alumnos y padres. Se trata de obtener información, desde distintos puntos de vista. El PSA, nos da información en primera persona, dentro de su protagonismo de acción educativa, el objetivo es analizar la actuación reflexiva de estos profesionales, para determinar sus fortalezas y debilidades.

Los profesores son quienes nos ofrecen información de cómo es la relación con los PSA, si existe colaboración entre ambos, si facilita su docencia, si necesitan de esta figura para atender a la diversidad y, por tanto, le apoya en su docencia de los procesos de inclusión. Por otra parte, también nos brindan datos de la labor que realiza el PSA, cuando se convierte en puente de comunicación entre los alumnos y los profesores, rompiendo barreras afectivas y de comunicación, sobre todo en los casos de alumnos con diversidad funcional, con dificultades de comunicación y de incorporación tardía al sistema educativo. El objetivo es que el

profesorado que trabaja con el PSA nos comunique las aportaciones que supone el trabajo con este especialista y los beneficios de la colaboración con él, por otra parte, también nos proporciona información de las dificultades del trabajo en común, para poder establecer pautas de mejora.

Los alumnos dan información de cómo es su relación con el PSA respecto al apoyo recibido en los procesos de enseñanza y, sobre todo, a nivel emocional, cómo facilita su inclusión en el centro. El objetivo es recoger los aspectos positivos que hacen que los alumnos vean sus procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos y facilitados, también detectar las dificultades de relación y comunicación o conocer las preferencias de donde sienten que su trabajo es más productivo dentro o fuera del aula para establecer cauces y formación que potencie la labor de intervención del PSA.

Los padres brindan una información a través de los cuestionarios, que nos dan su visión desde fuera del aula, respecto a la intervención que tienen los PSA con sus hijos y la relación que tienen con ellos, porque les comunican sus sentimientos en la escuela, respecto al aprendizaje y emociones. Por otra parte, ellos, a menudo, se comunican con el centro escolar a través de estos profesionales, por tanto, nos dan información de la eficacia que tienen en este sentido los PSA. El objetivo es recoger información del papel que desempeña este profesional en la mejora de la comunicación de los padres con el centro educativo, para la eficacia del acompañamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos y conocer sus nociones, preocupaciones y dudas sobre este rol. Ver en la tabla 35 la información sobre el cuestionario.

Tabla 35.

Cuestionario.

¿Quién?	PTA/TA, profesores, alumnos, padres.
¿Qué?	Información sobre las actuaciones del PSA, desde distintos puntos de vista. Descubrir patrones y debilidades de la figura del PSA en el desarrollo personal.

	<p>Analizar y conocer el grado de cualificación en su formación profesional.</p> <p>Valorar y conocer las interacciones sociales y educativas en la acción profesional con la comunidad educativa.</p> <p>Comprender los elementos asociados y las interacciones docentes en el entorno del trabajo del PSA y la incidencia que tienen en los procesos de inclusión educativa.</p> <p>Información, desde distintos puntos de vista.</p> <p>El PSA, nos da información en primera persona, para determinar sus fortalezas y debilidades.</p> <p>Los profesores nos dan información de cómo es la relación con los PSA.</p> <p>Los alumnos dan información respecto al apoyo recibido en los procesos de enseñanza y, sobre todo, a nivel emocional.</p> <p>Los padres proporcionan una información desde fuera del aula, respecto a la intervención que tienen los PSA con sus hijos y la relación que tienen con ellos.</p>
--	---

¿Cuándo?	En las 1ª y 2ª Fases.
¿Evaluación?	Formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación.
¿Datos?	Cuantitativos y cualitativos.

Nota. La tabla representa la respuesta a los interrogantes que definen la técnica del cuestionario.

Los cuestionarios se diseñan en base a modelos de encuestas de Oxford (1990), Wen y Wu (2011). Han sido sometidos a procesos de validez interna y externa, así como de los procesos de fiabilidad.

El diseño de los cuestionarios se realiza estableciendo cinco categorías de análisis:

La primera parte es la información general que incluye: género, edad, formación académica y perfil profesional.

La segunda parte versa en el análisis del conocimiento teórico del PSA. Trata de conocer la conciencia que esta figura tiene respecto a las diferentes situaciones que pueden surgir en el aula.

La tercera parte se centra más concretamente en la acción educativa que esta figura desempeña en el aula. Este apartado se caracteriza principalmente por conocer datos más específicos y experiencias personales que pueden surgir en la rutina diaria. Además, analiza

también la imagen que estos trabajadores tienen de ellos mismos, realizando preguntas más enfocadas a conocer su perspectiva frente a su trabajo.

En la cuarta parte, el cuestionario realiza preguntas de ámbito metodológico donde se pretende conocer los métodos o elementos más característicos presentes durante su actuación educativa.

En la quinta parte se analizan las competencias del PSA para la inclusión educativa.

La escala de los ítems se establece de 1 – 4 (de 1-4 o de 1-6, para evitar la tendencia a la puntuación media) y el grado de medición de este apartado se mide en cuatro escalas diferentes a nombrar: Nunca, Ocasional, Frecuente, Siempre. Se quieren evitar los sesgos. Un tema recurrente es el relativo a los sesgos, principalmente los conocidos como estilos de respuesta. Un estilo de respuesta es la tendencia sistemática del encuestado a contestar sesgadamente con relación al constructo de interés (Paulhus y Reid, 1991). Los estilos de respuesta en este tipo de escalas pueden agruparse en cuatro grupos, tal como sugieren He y Von De Vijver (2015): 1. Estilo de Respuesta Aquiescente (ERA): es la tendencia a elegir opciones que están de acuerdo con el objeto del ítem, independientemente de su contenido. 2. Estilo de Respuesta Extrema (ERE): es la tendencia a elegir las alternativas extremas. 3. Estilo de respuesta intermedia (ERI): es la tendencia a elegir las alternativas moderadas, evitando las extremas. 4. Respuesta socialmente deseable (RSD): es la tendencia a responder de la manera que se espera que sea mejor vista por los demás. Se puede entender como una forma de deseabilidad social (Nadler et al. 2015).

La validación de los cuestionarios se realiza a través del juicio de expertos para garantizar su veracidad, es decir que midan realmente lo que queremos.

En Morales et al. (2003) se refiere a validez del cuestionario, si los ítems del instrumento permiten realizar el análisis de categorías para establecer las conclusiones posteriores en la investigación. Para ello hemos definido las categorías y hemos solicitado a los expertos que

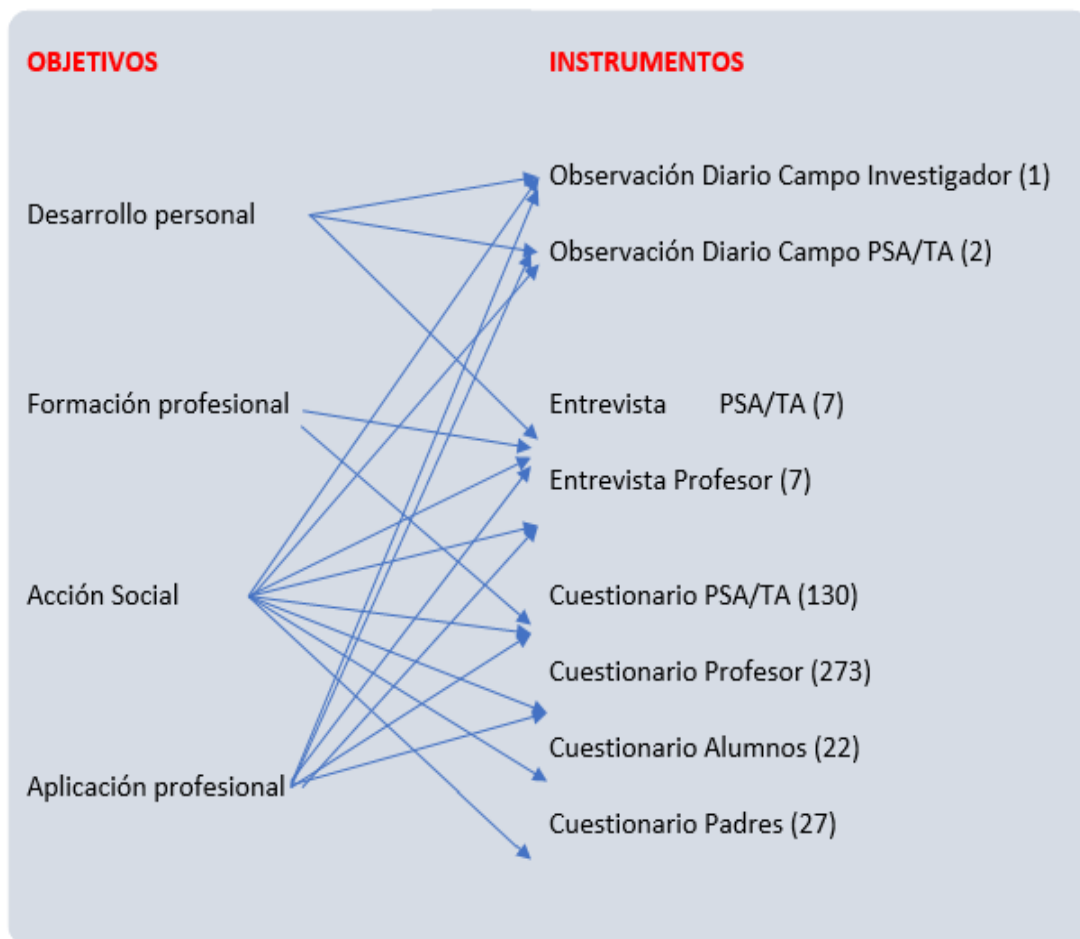
evalúen de acuerdo con la claridad en la redacción, coherencia con el indicador que está midiendo, pertinencia con el objetivo y relevancia para el objetivo de la tesis doctoral de los ítems y la suficiencia del conjunto de los ítems en cada categoría para obtener información sobre ella.

4.12. Conclusión

El estudio y conocimiento de la figura del PSA en su contexto de desarrollo de competencias para la educación, supone recoger datos desde una perspectiva de investigación cualitativa, donde el investigador interpreta los fenómenos en su escenario natural. Se organiza el proceso en fases, para aportar un orden, que permita al investigador gestionar de manera más gradual y específica el estudio.

Recoger datos supone utilizar instrumentos que proporcionen el máximo de información. Se han seleccionado el análisis de contenido, la observación, el diario de campo, la entrevista y el cuestionario. La complementación de todos ellos responde a la necesidad de análisis de los objetivos de desarrollo personal, formación profesional, acción social y aplicación profesional de la figura del PSA, propuestos en la investigación.

Por tanto, la propuesta de instrumentos está basada en el tipo de metodología seleccionada e intenta que las herramientas elegidas sean eficaces, para conseguir la información necesaria sobre los objetivos propuestos. Ver figura 10 con los objetivos y el número de instrumentos aplicados.

Figura 10.*Esquematzación del proceso de investigación diseñado*

Nota. La figura representa los objetivos trabajados a través de los instrumentos, con detalle del número.

Capítulo 5

Desarrollo de la investigación

5.1 Introducción

En este capítulo nos vamos a centrar en el análisis de las herramientas y categorías que se han utilizado en este estudio, hasta alcanzar los objetivos planteados en la investigación. Podremos observar y conocer detalladamente las características de cada instrumento, además de entender la finalidad de las preguntas y de este modo comprender cómo recopilamos y obtenemos la información a través de datos que nos hemos propuesto desde el principio de esta investigación. La descripción de cada categoría acerca al lector a una interiorización más clara y concisa de la selección y concreción de las preguntas y herramientas en este estudio.

Primeramente, realizaremos una explicación de la muestra que vamos a manejar para ser conscientes del actual número de PSA/TA y para representar un porcentaje real de la muestra. Otro apartado interesante que recoge este capítulo es el proceso de búsqueda del Comité de Expertos que validaron las herramientas presentes en esta investigación. Como podemos observar, uno de los objetivos que perseguía este estudio era obtener la perspectiva, opinión y experiencia de expertos de diferentes países. Para conseguir resultados más exquisitos sobre las posibles modificaciones que se deberían realizar para desarrollar un instrumento adecuado para conseguir una información más nítida, real y concisa. Con esta aportación, nos aseguramos de no caer en los problemas de una posible traducción errónea y también de obtener indicaciones más ricas procedentes de dos potencias educativas como la española y la británica. Contar con expertos de diferentes nacionalidades contribuye a plasmar en el estudio una realidad diferente, conocer la precisión en la elaboración de las herramientas de investigación, además de ser partícipes de las posibles diferencias actitudinales y enfoques metodológicos que cada experto tiene. Por otro lado, podremos, con esta tendencia, conocer y analizar qué aspectos adquieren más o menos importancia dependiendo el punto de vista desde el que se analiza dicha herramienta.

La extensión de cada herramienta nos puso en alerta y por eso buscamos la implicación de 17 expertos para cerciorarnos claramente de que cada categoría había sido analizada desde diferentes puntos de vista. Una vez explicado este proceso, representamos las tablas referentes a las modificaciones realizadas por los expertos y reflejamos al mismo tiempo, el porcentaje de fiabilidad representado a través del alfa de Cronbach.

Por último, representamos el modelo único que será entregado a los participantes presentes en esta investigación.

5.2 Explicación de la Muestra

Para la explicación de la muestra, primeramente, debo de comenzar hablando de la cultura, un factor esencial para mi investigación, ya que a través de ella justificamos y entendemos las actuaciones y comportamientos de las personas participantes que hacen de este estudio, una investigación original y de actualidad.

La cultura en el siglo XXI es un pilar fundamental para el respeto a la diversidad e indudablemente, es uno de los factores más presente en el ámbito educativo en la escolaridad, donde la convivencia y bienestar educativo se nutre de la potencialización de la inclusión cultural en las aulas.

Hoy en día, es justo decir que la interculturalidad se ha podido llevar a cabo principalmente debido a la globalización que dio paso a los movimientos migratorios por todo el mundo.

En la actualidad el pensamiento humano ha cambiado y con ello la forma de entender la vida; hemos pasado de vivir en una sociedad donde el colonialismo y el etnocentrismo definían los rasgos de la gente, a una sociedad multicultural que apuesta por una diversidad e interacción cultural donde los valores, percepciones, conocimientos y visiones favorecen el contacto humano.

Siendo conscientes de esta interculturalidad, no podemos pasar por alto la importancia que tiene contar con la perspectiva y opinión de los profesionales presentes en la comunidad educativa, los cuales, tienen la ardua tarea de favorecer un aula cultural inclusiva; es decir, un espacio educativo donde “crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y, en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro” (Booth & Ainscow , 2002, p.16). Esta realidad nos lleva a hablar de la figura del PSA/TA, quien inequívocamente centra su labor educativa en fomentar un apoyo académico, pero también social y cultural.

Siendo conscientes de esta circunstancia, todos estos movimientos migratorios provocados por el proceso de globalización pueden en cierto modo potenciar posibles choques culturales y sociales en el aula, por lo que la inmersión por la inclusión educativa, social y cultural se ha vuelto una necesidad prioritaria en los centros escoceses.

De esta realidad nace nuestra investigación, que está centrada en el impacto socioeducativo que el PSA/TA ejerce en el centro educativo para potenciar la educación inclusiva. Antes de entrar a describir el por qué y quiénes forman parte de esta muestra, tendremos que definir la educación inclusiva, una corriente que hoy en día representa la acción y labor prioritaria de este rol en el aula. La educación inclusiva es conocida como *aquella acción educativa que hace posible, a todos los alumnos, el acceso a una formación básica que garantice una enseñanza óptima y adecuada, con independencia de las necesidades o barreras personales, sociales o culturales que existan; incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o capacidades diferentes.*

Teniendo en cuenta esta definición y siendo conscientes de la palpable diferencia étnica, religiosa y cultural presente en las aulas, consideramos que, la selección de la muestra debe representar los valores y la realidad intercultural presente en la comunidad educativa escocesa. Esta realidad es posible representarla a través de una selección cuidadosa y específica de una

muestra que engloba esa diversidad social, cultural y generativa de los docentes, PSA/TA, padres y alumnos, dando de este modo, la oportunidad de conocer diferentes puntos de vista de un rol tan importante como es el del PSA/TA en el centro educativo hoy en día.

Desde esta investigación, uno de los caminos más interesantes que se nos presenta para obtener una imagen más clara de la importante presencia que este rol del PSA/TA tiene en las aulas, es a través del testimonio de esta figura, la cual es sobradamente consciente y protagonista de la rutina existente en el aula.

Siendo conocedores de su presencia y participación, la elección de estos profesionales, teniendo en cuenta su formación, cultura y experiencia, nos permitirá indudablemente adquirir un conocimiento amplio sobre los rasgos y patrones de los que esta figura goza. Además, podremos conocer también las diferencias actitudinales y metodológicas presentes, que se desarrollan por parte de esta figura en un mismo espacio físico, social e intercultural y, que es interiorizado de una manera diferente por cada PSA/TA, dependiendo de su cultura, religión, formación académica o nivel educativo en el que se encuentre. Esta diversidad actitudinal nos ofrecerá una interesante perspectiva de factores tan significativos que enriquecerán los lazos y conocimientos culturales en el campo de la educación.

Escocia en términos generales es una sociedad que ha crecido en los últimos tiempos de manera significativa como sociedad multicultural. Un claro ejemplo lo podemos ver en la población inmigrante de Escocia, la cual ha experimentado un crecimiento significativo en estos últimos años respecto a la población extranjera (Scotland's Census, 2021).

Debido a esta oleada de alumnado desde los centros educativos y especialmente desde los departamentos de EAL se intenta elaborar una respuesta educativa a través de un apoyo 1-1 con un PSA (Pupil support Assistant). Este apoyo docente pretende no solo facilitar la aclimatación académica, sino la anímica y social introduciendo al alumno paulatinamente en las diversas características sociales, culturales y educativas del centro en particular.

Este aspecto, fue un condicionante claro para la progresiva emersión de la figura del PSA/TA, debido a la innegable necesidad de proporcionar apoyo tanto educativo como social al docente y a la amplia y demandada gama de alumnos presentes en la comunidad educativa.

Por otro lado, Johnston & Rutherford (2021) destacaron que los docentes cuentan con una alta probabilidad de tener alumnos con TEA. Además, destacan que entre 1-1,5% de los niños sufren de esta discapacidad y que el 86% de este alumnado está presente en los colegios ordinarios. Este alumnado también representa el 4,6% de las exclusiones en Escocia y el 68% de las necesidades educativas especiales desde (2017-2018) por lo que el crecimiento y presencia de esta figura en las aulas puede verse directamente justificado por esta situación presente para apoyar tanto los alumnos como los docentes en el apoyo educativo con alumnos con TEA.

Para responder a la necesidad de inclusión presente en los centros educativos del siglo XXI, debido a la diversidad de las aulas, es necesario disponer de recursos materiales y personales; tan importantes son los primeros como los segundos pues sin agentes educativos competentes para trabajar en colaboración los procesos inclusivos es imposible atender a colectivos con la diversidad funcional actual.

El perfil del profesorado tiene igualmente que evolucionar. En concreto los PSA/TA, tienen un papel protagonista en hacer posible la inclusión en Escocia; por esto, determinar las competencias que tienen estas figuras educativas, es una de las misiones más significativas de este trabajo.

Para realizar el análisis con el mayor rigor posible, se establece como muestra de estudio, a profesionales de diferentes generaciones con distinta formación inicial y permanente, lo que implica un conocimiento más amplio de aspectos esenciales como son la interculturalidad, la colaboración con compañeros del centro para fomentar el trabajo

coordinado y, lo que resulta más esencial, los conocimientos y competencias de cada uno, para llevar a cabo la inclusión en las aulas.

Este factor nos brinda la oportunidad de conocer otras estrategias, metodologías y habilidades para trabajar en la comunidad educativa. Por otro lado, y, siendo conscientes de la importancia que la interculturalidad ha tenido en estos últimos años, la posibilidad de contar con una muestra culturalmente amplia nos ofrece una interesante y detallada respuesta de cómo estas figuras están generando cada día un impacto más favorecedor en los procesos de inclusión.

Otro factor igualmente importante lo encontramos en la búsqueda comparativa de los participantes en la muestra. En cuanto al proceso evolutivo que esta figura ha experimentado en los últimos años, es interesante, conocer cuál es la diferencia de mentalidad y opinión frente a diversos factores y circunstancias presentes en la rutina laboral de esta figura.

Teniendo presente esta diversidad de profesionales, nuestra investigación quiere, de esta manera, obtener también el conocimiento procedente del talento académico que estos profesionales realizan durante su labor educativa. A través de esta investigación, tendremos la oportunidad de conocer de primera mano, cuáles son las situaciones escolares que les resultan más fáciles y rutinarias, o donde creen que sus capacidades no son reconocidas, lo que puede provocar en cierta manera una desmotivación gradual en relación con la actuación en el aula.

Por eso, a la hora de realizar la elección de la muestra, hemos de contemplar el nivel educativo en el que realizan su apoyo; pues ofrecer un abanico amplio de diversidad docente y de PSA/TA, nos permitirá conocer el grado de actuación específica de su rol por parte de ambas figuras presentes en el aula de educación especial.

Es justo decir que existe una diferencia sustancial en cuanto a la intervención, interacción y responsabilidad de la figura del PSA/TA dependiendo de su presencia en centros ordinarios, o centros de educación especial. Por otro lado y, no menos importante está el aspecto referente al nivel educativo (primaria, secundaria) donde indudablemente las cualidades y

aptitudes de los PSA/TA juegan un papel trascendental a la hora de ofrecer una respuesta educativa adecuada, ya que su presencia y su actuación dependerá del nivel educativo en el que ésta figura está trabajando; será más o menos trascendental o reseñable tanto para el alumnado como para los docentes que trabajan con ellos.

Esto está justificado, por las distintas modalidades de apoyo o actividades que esta figura realiza en los diferentes niveles educativos. No obstante, teniendo presente los testimonios de los profesionales presentes en este estudio, podremos comprobar, no solo las novedades educativas que aportan los PSA/TA, sino también la similitudes y características que dibujan un patrón social y actitudinal de este rol en el campo educativo, independientemente, de que dichas características sean requeridas más necesariamente en unos escenarios que en otros.

La valoración de este profesional también ha cambiado a lo largo del tiempo y resulta diferente en distintos centros en la actualidad, dependiendo del perfil del PSA/TA con el que los docentes interactúen. Por tanto, la elección meditada de una muestra que presenta mayor diversidad con profesionales que presentan diferentes actitudes, niveles, experiencia. De esta manera, coincidimos con Goetz & Lecompte (1988:90) cuando afirman: *...muchos investigadores seleccionan un grupo porque se asemeja a una población interesante...* Además, teniendo en cuenta esta reflexión de Booth (1996) donde destaca que “La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades” La aportación personal y diferencial de cada PSA/TA nos permitirá, conocer diversos enfoques educativos y, de esta manera, enriquecer nuestro conocimiento frente a la práctica educativa de esta figura.

En base a lo relatado anteriormente podemos establecer lo que en esta investigación son universo, población y muestra. Consideramos universo a todos los individuos que pertenecen al perfil, motivo de estudio, en nuestro caso PSA/TA escoces.

La población es la parte del universo que va a ser analizado en el estudio PSA/TA en Escocia, porque son los profesionales en los que la investigación profundiza, los que van a ser medidos o estudiados; se encuentran en el ámbito y lugar de estudio y responden a los objetivos propuestos.

La muestra es el grupo de PSA/TA que son analizados en su práctica educativa en el aula; es una muestra no probabilística porque ha sido seleccionada por el investigador en base a los objetivos y tipo de estudio realizado.

Se ha tenido la posibilidad de acceder a la población, por la situación del investigador principal que se ha aprovechado de su experiencia laboral como PSA/TA en Escocia durante los últimos tres años; y, no solamente, recoge información, en primera persona, de los procesos de inclusión en el aula que potencie esta figura, sino que también hay acceso a otros compañeros que desarrollan ese rol. Este tipo de muestras Goetz & Lecompte (1988) la denominan *muestra accidental o causal*.

5.3 Instrumentos Cuestionarios

Con la intención de responder a las incógnitas educativas y conocer la opinión del profesorado frente al impacto socioeducativo que la figura del PSA/TA ejerce hoy en día en las aulas, hemos optado por el cuestionario.

Una vez que conocemos las características y la estructura de esta herramienta y, con la intención de ofrecer una justificación clara de cada elemento, en este cuestionario vamos a elaborar una explicación exhaustiva de las diferentes categorías que describen y permitan recoger toda la información necesaria establecida en los objetivos de esta investigación. A

través de este instrumento, pretendemos obtener y utilizar datos estadísticos donde podremos analizar información que no haya sido modificada o reflejada desde el punto de vista subjetivo del investigador.

Por otro lado, el establecimiento de ítems en este instrumento permite la realización comparativa entre los diferentes sujetos presentes en esta investigación huyendo, de este modo, de sacar conclusiones concretas. En este cuestionario las categorías elaboradas, persiguen principalmente poder representar de la manera más amplia y completa, todos los aspectos relacionados con la acción social y la aplicación profesional.

Para establecer un orden adecuado, se llevará a cabo la explicación de las diferentes categorías presentes en el cuestionario de forma numérica, que nos permita seguir ordenadamente los diferentes datos que están representados en este instrumento; de esta manera, también podremos obtener unos resultados concretos y particulares de cada categoría y así poder ofrecer unos resultados claros y concisos que nos permitan conocer estadísticamente resultados de las personas participantes en esta investigación.

5.3.1 Cuestionario para Profesores

Datos personales:

Este ítem nos permite obtener información respecto a variables de contexto, individual o personal, que facilitará la comprensión y el entendimiento de los resultados, una vez evaluados.

Un claro ejemplo de la importancia de esta categoría, la encontramos en la diferencia actitudinal y rutinaria que los docentes pueden tener frente a esta figura, dependiendo de si su interacción y relación es diaria o intermitente; es decir, en educación primaria la figura del PSA/TA suele ser un apoyo docente fijo e inamovible, que mayoritariamente ofrecer un apoyo por lo general más individual.

En cambio, en los centros de educación secundaria la figura del PSA/TA tiene normalmente una labor o tarea más personificada, en la que se trabaja con alumnos 1:1 individualmente con una mayor frecuencia.

1. Datos de identificación

- 1.1 Fecha de cumplimentación, se ha quitado, porque el instrumento ya la aportaba.

- 1.1 Edad

La información relacionada con la edad nos aporta un dato importante frente a las particularidades existentes entre los profesores más jóvenes que pueden mostrar técnicas o actitudes más innovadoras, frente a la madurez y experiencia de docentes con una edad mayor.

Esta diferencia, tan notable, también se puede observar en las distintas enseñanzas que han ido adquiriendo, ya que los planes de estudio cambian con el paso del tiempo y condicionan el conocimiento de los docentes frente a situaciones determinadas.

Un claro ejemplo lo podemos ver en la educación especial, la cual hace años no gozaba de un reconocimiento y apoyo tan destacado como el que ahora tiene; además, este progreso educativo y formativo presente en las universidades, permite a las nuevas generaciones de docentes recibir una enseñanza y formación más específica acerca de las diferentes situaciones o circunstancias que pueden aparecer en el centro educativo.

Por otro lado, se entiende que en las primeras etapas los profesores están más motivados e ilusionados, lo que conlleva una interiorización de las nuevas características de la realidad.

- 1.2 Género, se añadió por considerar dato interesante en el estudio.

A través de la literatura se observó que la figura femenina era el género predominante en esta figura educativa. Con este ítem obtenemos la información de conocer cuál es el género más común en esta figura.

- 1.3 Años de experiencia

La categoría referente a los años de experiencia en la enseñanza nos lanza una amplia percepción sobre las características de los participantes de esta investigación. A través de la experiencia, el docente puede interiorizar, leer y entender el contenido de una manera diferente según su experiencia y formación en el mundo académico.

1.4 Formación permanente recibida en los últimos cinco años

En este ítem y, atendiendo a la categoría que hemos introducido en el estudio, podemos conocer la formación actualizada que los participantes de este cuestionario han realizado en los últimos cinco años. Es de suma importancia, porque nos permitirá conocer las actualizaciones formativas que los participantes de esta investigación han llevado a cabo en los últimos años.

La formación permanente, es una categoría que nos permite obtener una información de una manera más minuciosa sobre los conocimientos específicos del docente; a través de los cursos de formación, estos actualizan sus conocimientos respecto a los temas más relevantes y frecuentes presentes en la actualidad educativa, fomentando las habilidades necesarias para enfrentarse de una manera diferente y más adecuada a las posibles alteraciones que puedan darse en las aulas.

2. Perfil profesional

El trabajo tiene un significado importante en la vida y, en cierta medida puede definir o describir parcialmente a una persona; el motivo de esta categoría en este cuestionario viene dada por la importancia y diferenciación existente entre los docentes, la escuela primaria, escuela secundaria y educación especial.

Mediante esta división y clarificación de la especialidad, que cada persona participante en este cuestionario tiene, podemos entender mejor las actitudes, intereses, valores, limitaciones y posibilidades, así como también las características de la ocupación a desempeñar y la valoración y demanda social que esa ocupación posee.

2.1. Nivel en el que trabaja

Siendo conscientes del nivel o grado educativo al que pertenecen, podemos intuir la práctica profesional y rutinaria que ejercen en el día a día y obtener una imagen más amplia de la implicación y delimitación en su campo de acción educativo. Esta categoría nos muestra también, en cierto modo, el grado de experiencia en atención a la diversidad, ya que, dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentre el participante podremos adivinar si su interacción con la figura del PSA/TA es puntual como en los colegios ordinarios o si, por el contrario, se da una relación permanente como en los colegios de educación especial.

2.2. Área o materia que imparte.

Apartado que permite conocer la formación específica de los participantes.

3. Nivel de conocimientos teóricos de los PSA/TA.

Este ítem persigue un objetivo primordial, que no es otro que conocer cuál es la mentalidad actual del profesor respecto a la del PSA/TA; a través de las preguntas realizadas, pretendemos profundizar y aportar conocimientos que el docente tiene respecto a este rol. Como figura principal de enseñanza en el aula, creemos interesante conocer cómo concibe el docente la presencia del PSA/TA y la interacción que este ejerce en el aula.

A nuestro juicio, es importante prestar atención a las actuales reflexiones y pensamientos que esta figura tiene frente al PSA/TA, ya que, a través de la relación o interacción entre estos dos agentes, ya sea positiva o negativa, podremos justificar o explicar los resultados tanto positivos como negativos que influyen y condicionan decisivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en el aula.

El docente, como principal responsable de las actuaciones e intervenciones educativas presentes en el aula, debe ser consciente de todos los escenarios posibles que pueden llevarse a cabo. Dicho esto y, siendo conscientes de la importancia que la atención a la diversidad ha ido adquiriendo en los últimos años en educación e incluso dentro del propia/o aula ordinaria,

creemos que es de vital importancia conocer, cuál es el grado de conocimiento que los docentes tienen respecto a esta actuación, ya que es aquí donde el PSA/TA realiza su labor educativa.

También hemos de ser conscientes, si la figura del docente ve al PSA/TA como una figura adecuada para actuar en el aula y, acompañarle en su labor educativa. La concepción de esta figura frente al PSA/TA, nos ofrece una innegable realidad que podrá justificar en qué grado o estadio profesional, madurativo e inclusivo, se sitúa esta figura y favorece a que la respuesta educativa sea más fuerte y efectiva.

Como hemos podido apreciar en la literatura, esta interacción entre estos dos agentes, no se ha caracterizado por ser fluida, cercana y, en algunos casos adecuada, de esta manera, a través de estas categorías, conoceremos el punto de vista actual, procedente de diferentes etapas educativas donde indudablemente la figura del PSA/TA juega un papel diferente en cada una de ellas.

Y podemos conocer la perspectiva de esta figura frente al impacto del PSA/TA, no solo es importante para entender dónde están los factores que deterioran o ralentizan la interacción entre los dos agentes.

3.1. ¿En qué grado está usted de acuerdo con que la formación interpersonal del PSA/TA en un desarrollo clave para que su rol se desarrolle adecuadamente?

Este ítem pretende conocer el grado de conocimiento que los docentes tienen frente a la presencia y actuación de los PSA/TA en el centro educativo. En la actualidad, se ha observado, que tanto la intervención como las responsabilidades para el PSA/TA han crecido exponencialmente, situándose de esta manera, como una figura importante.

3.2. ¿Está usted de acuerdo con que el tratamiento que se está dando a la atención a la diversidad repercute en una mejora de la calidad educativa?

En este apartado pretendemos conocer el grado de conocimiento respecto a las diferentes técnicas o instrumentos que se llevan a cabo en el aula para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

3.3. ¿Considera que los PSA/TA tienen un conocimiento básico para trabajar con alumnos con NEE?

Siendo consciente de la insuficiente valoración que en algunos casos los docentes han mostrado o declarado respecto a la figura del PSA/TA, respecto a la actuación, interacción e intervención de esta figura en el centro escolar. A través de este ítem conoceremos la valoración social y profesional que los docentes tienen respecto a esta figura. De esta manera, podremos analizar la acción social y aplicación profesional que el PSA/TA tiene en el aula y, así de ese modo, conoceremos si la noción sobre esta figura ha mejorado o, por el contrario, sigue injustamente valorado como antaño.

3.4. ¿En qué medida las orientaciones educativas que se presentan a los PSA/TA se acomodan a la realidad del centro educativo?

Teniendo presente que uno de los principales objetivos de este cuestionario, es conocer el impacto socioeducativo de esta figura. A través de este ítem, obtenemos información relevante sobre la comunicación e interacción social entre estas dos figuras.

3.5. ¿Considera usted que las adaptaciones curriculares que se realizan tienen un impacto positivo en el alumnado?

En este ítem podemos apreciar el conocimiento y la importancia que los docentes tienen frente a la figura del PSA/TA, como recurso para afrontar los procesos educativos relacionados con la diversidad.

4. Práctica educativa.

Esta categoría recoge el conocimiento y la valoración personal que los docentes tienen frente a escenarios o situaciones específicas que tienen los docentes frente al papel del PSA/TA que tiene en el aula.

La importancia del conocimiento de estas categorías nos permite conocer inquietudes e incógnitas que por el momento no se han visto respondidas de una manera clara y precisa y que sin duda dibujan la realidad y las características que se observan en la realidad de una comunidad educativa.

A través del estudio epistemológico, hemos analizado la importancia que tiene el trabajo en equipo en el desarrollo profesional y personal de cada individuo dentro del equipo educativo. Desde este planteamiento, podemos observar la difícil tarea que actualmente están desarrollando los profesores en las aulas donde la respuesta educativa es cada vez más amplia. De esta manera, es importante que el profesorado conozca y reconozca la labor que actualmente realizan los PSA/TA.

4.1. ¿En qué medida considera que la comunicación del profesor con el PSA/TA favorece una adecuada respuesta educativa?

La comunicación educativa, una de las claves para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, es uno de los aspectos más comentados en los estudios e investigaciones que conciernen a la figura del PSA/TA con los docentes.

En este ítem, se analiza el grado de importancia que los docentes dan a la comunicación con el PSA/TA para alcanzar los objetivos educativos.

4.2. ¿En qué medida el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) facilita la atención a las necesidades educativas de los alumnos?

Este ítem, busca conocer el impacto que las TIC ejerce en el apoyo con alumnos con NEE.

4.3. ¿Considera que la interacción e interacción del PSA/TA con el alumno con EAL es efectiva?

Siendo conscientes de las dimensiones que abarca la globalización, la interculturalidad y el mestizaje cultural a nuevos genotipos culturales dentro del ámbito educativo. El análisis sobre el criterio crítico que los docentes tienen respecto a las relaciones interactivas de esta figura con los alumnos EAL, es notablemente importante para conocer si esta figura se ha adaptado a las exigencias culturales y sociales presentes en la sociedad actual.

4.4. ¿Considera que la interacción del PSA/TA con el alumno con NEE es efectiva?

En este ítem, nos centramos en una valoración positiva que los docentes tienen frente a este rol en los procesos de enseñanza aprendizaje con el alumnado NEE. Es justo señalar la responsabilidad que este rol tiene frente a la inclusión educativa con este colectivo, por esta razón, es interesante conocer cuál es el grado de apoyo, confianza y valor que los docentes otorgan en esta compleja y significativa interacción.

4.5. ¿En qué medida entiende que el trabajo del PSA/TA en el aula es más favorecedor que el mismo trabajo fuera de ella?

De esta manera y, siendo conscientes que se han abarcado los dos principales núcleos de intervención del PSA/TA, esta pregunta hace referencia a la interacción y efectividad que el impacto educativo tiene frente a la figura que tienen los alumnos. Por esta razón, en este apartado se busca conocer la valoración que el profesor tiene frente a esta figura tanto dentro como fuera del aula. Esto es, sin duda, un interesante apartado, ya que nos permitirá también conocer el grado de confianza y de valoración profesional que el docente tiene frente a esta figura y, de esta manera poder comparar si la percepción ha mejorado o por el contrario se ha mantenido o se ha visto devaluada.

4.6. ¿Qué grado de autonomía considera que tiene el PSA/TA a la hora de trabajar con el alumnado?

En este ítem, se centra en enfatizar la capacidad que este rol ocupa en el desarrollo profesional, y, en concreto, pretende conocer cuál es la perspectiva del docente respecto al impacto que la figura del PSA/TA en los procesos de resolución de conflictos y en la autonomía.

4.7 ¿En qué medida cree que el PSA/TA contribuye a la resolución de conflictos en el aula?

Este ítem guarda una cierta similitud con el anterior, que analiza el grado de presencia e impacto social que el PSA/TA tiene en el proceso de la resolución de conflictos en el aula.

4.8 ¿En qué medida cree que el rol del PSA/TA es un punto de unión entre el alumnado y el profesorado?

En este ítem analizamos la valoración de los docentes respecto a la importante figura de unión que representan en algunos casos el PSA/TA, donde en determinadas situaciones su presencia es crucial para el bienestar y aprendizaje del alumnado.

La importantísima labor relacionada con la inclusión educativa. Es un proceso donde esta figura se encuentra sumergida totalmente, donde hemos podido reflejar una realidad compleja en la que se enfrenta esta figura se enfrenta cada día. Desde nuestra opinión es importante conocer y analizar cuál es el conocimiento y valoración que los docentes hacen de estas figuras los PSA/TA.

4.9 ¿En qué medida el PSA/TA facilita el manejo de casos de discriminación e inclusión en el aula?

El inequívoco cambio actitudinal de esta figura ha significado que su presencia y determinación haya sido clave en los procesos de inclusión educativa. Con estos antecedentes, a través de este ítem se pretende conocer cuál es la evolución que se ha observado en la figura del PSA/TA en los últimos años en relación a la participación e intervención en los casos de discriminación e inclusión educativa.

4.10 ¿En qué medida el PSA/TA puede conseguir la colaboración de la familia para la integración del alumnado?

En este ítem, recoge la importancia que tiene esta figura en relación con la familia. Es justo señalar que ésta figura ha desarrollado y mostrado en los últimos años una importante habilidad comunicativa con las familias, que han favorecido en gran parte la resolución de conflictos en el centro. Es a partir de aquí como conocemos el grado de relación social que los PSA/TA tienen con las familias y los beneficios de ellas.

Categoría 5. Grado de intervención del PSA/TA en metodología.

En esta categoría, nos centramos en la acción del PSA/TA. A través de estos ítems conoceremos como los PSA/TA realizan su intervención, la cual dependerá del espacio y lugar o del número de días en las que esta figura está presente en el aula. Este apartado nos permite tener una idea más concreta de la frecuencia en la que la figura del PSA/TA está presente en el aula, ya que existe una diferencia sustancial entre la presencia de este profesional PSA/TA en un centro educación primaria, secundaria o especial; así podremos ofrecer una imagen más clara y nítida de la importancia que tiene, así como del impacto que esta figura tiene en las aulas y en qué etapa es más significativa.

5.1. Realiza actividades participativas en grupos.

Conocemos la capacidad de actuación del PSA/TA en el centro escolar.

5.2. Trabaja a nivel individual más que a nivel grupal.

Este ítem, muestra los porcentajes de intervención que el PSA/TA tiene tanto de manera individual como grupal, una situación, que nos ofrecen una imagen clara del grado de autonomía que esta figura está obteniendo en la actualidad en el ámbito laboral.

5.3. ¿Con cuántos alumnos trabaja el PSA/TA en su centro?

Conocer el número de alumnos con los que esta figura trabaja en el centro escolar para poder descubrir cuáles son los patrones más comunes.

5.4. ¿Ha recibido apoyo del PSA/TA en el aula, en su materia?

A través de este ítem, descubrimos cuales son las asignaturas específicas donde el PSA/TA puede estar más presente.

Categoría 6. Grado de intervención del PSA/TA con materiales y recursos TIC.

Debido a que estamos en la era tecnológica, hemos creído conveniente categorizar la importancia de las TIC en esta investigación, ya que es un recurso importante y bastante frecuente a la que los PSA/TA deben de estar acostumbrados. Teniendo en cuenta esta premisa, es importante conocer cuál es la valoración que los docentes otorgan a las actitudes tecnológicas, las cuales, en determinadas ocasiones pueden ser fundamentales para ofrecer una respuesta educativa inclusiva.

6.1. ¿En qué medida ayudan los PSA/TA a los alumnos, para la utilización de las siguientes herramientas tecnológicas: Ipad, programa Kahoot, juegos con la pizarra digital, videos interactivos...?

En este ítem, se pretende conocer cuáles son las herramientas más frecuentes utilizadas por los PSA/TA en su labor educativa.

6.2. ¿En qué medida considera usted que el uso de sistemas multimedia como herramienta de integración educativa en el centro educativo?

Esta pregunta fue eliminada al tener una similitud con la pregunta 6.1

Categoría 7. Grado de intervención del PSA/TA en el desarrollo de valores y actitudes.

En este último apartado, nos vamos a centrar exclusivamente en la acción social, un elemento importante en nuestra investigación que muestra un punto de vista que recoge la actuación e impacto educativo de esta figura en el centro educativo. Esta cualidad, más que ser una actitud interesante, es indudablemente imprescindible, ya que representa todas las acciones e interacciones que esta figura tiene en su entorno. Teniendo esto en cuenta, la imagen del docente respecto a la acción social del PSA/TA tendrá un papel fundamental en el hallazgo de

conclusiones sobre la presencia e impacto educativo que el PSA/TA tiene en el aula. A través de estas categorías, podremos conocer el grado de intervención y presencia que esta figura tiene en el aula, además, nos da la oportunidad de conocer cuáles son los campos que se deben de reforzar para mejorar la interacción y reconocimiento de esta figura frente a los docentes.

7.1. ¿En qué medida considera usted que existe una dificultad de comunicación del PSA/TA en la vida en los centros educativos?

En este ítem, se pretende obtener una idea más nítida de la actuación social y laboral, al mismo tiempo que conocer el grado de reconocimiento por parte de los docentes.

7.2. ¿Considera que el PSA/TA debería tener autoridad en la resolución de conflictos del aula?

La acción social abarca una serie de aspectos importantes. De esta manera, en este ítem se pretende descubrir la opinión de los docentes sobre el grado de autoridad del PSA/TA en la resolución de conflictos.

7.3. ¿Qué grado considera que tiene que tener un PSA/TA en las siguientes habilidades?

Este ítem permite conocer la opinión del profesor, frente a cuáles son las habilidades más necesarias para que el PSA/TA pueda responder a las necesidades educativas presentes en el centro educativo.

7.4. ¿Cómo considera que se siente el PSA/TA en el aula, la mayor parte del tiempo?

La interiorización y opinión del profesor frente a esta figura, es uno de los objetivos que persigue esta investigación, por este motivo, a través de este ítem tenemos la oportunidad de obtener una imagen más cercana de la opinión de este agente educativo sobre el PSA/TA.

5.3.2 Cuestionario de PSA/TA

La elaboración de este cuestionario guarda una justa y adecuada similitud con el cuestionario del profesor, principalmente porque buscamos conocer y comparar las opiniones

de estos dos agentes educativos en los mismos apartados e incógnitas educativas que engloban esta investigación.

En este apartado, una vez que somos conocedores de la presencia y la importancia de esta herramienta, vamos a elaborar una explicación que permita a los lectores conocer los motivos por los cuales se han establecido las siguientes categorías presentes en este cuestionario. Con este instrumento cuantitativo, obtendremos datos estadísticos que nos darán información numérica de las cuestiones puestas a conocer. Como bien se representa en el cuestionario de profesores, este cuestionario, ha sido elaborado con la intención de obtener y recoger información de la acción social y la aplicación profesional.

Para establecer un orden adecuado, se llevará a cabo la explicación de las diferentes categorías presentes en el cuestionario.

Categoría 1. Datos de identificación

1.1. Edad.

La información relacionada con la edad nos aporta un dato importante frente a los porcentajes de edad en los que se mueve esta figura. Al igual que con los profesores, este ítem, podrá guiarnos de cuál es la tendencia más predominante de edad en este estudio.

1.2. Género

Conocer el género más predominante de los PSA/TA participantes en este estudio.

1.3. Años de experiencia docente.

Este ítem, nos permite conocer cuál es la tendencia actual de la experiencia laboral del PSA/TA, un aspecto que ha ganado interés en estos últimos años debido a la pobre consistencia en términos de tiempo que los agentes que ocupan este rol han comentado en esta investigación.

1.4. Formación permanente recibida en los últimos 5 años. Cursos de actualización.

En este ítem, obtenemos información actual sobre la formación que los participantes han realizado en los últimos cinco años.

1.5. Etapa educativa. Nivel en el que trabaja.

En el primer apartado referente a los datos de identificación, nos encontramos con las categorías de edad, género, años de experiencia docente, formación permanente recibida en los últimos 5 años y la etapa educativa. A través de estas categorías obtendremos información respecto al contexto individual de cada participante de un modo preciso que nos ayudará a conocer las tendencias y características particulares del colectivo de profesionales que trabajan en este perfil docente.

La importancia de estos ítems favorece la posibilidad de analizar y comparar las tendencias de género que ocupan este rol en las aulas. Por otro lado, podremos conocer cuáles son las tendencias más predominantes en relación con la formación permanente y los años de experiencia, los cuales nos dibujan una realidad cercana sobre las tendencias más presentes que los PSA/TA eligen para ampliar su conocimiento académico y ofrecer una respuesta educativa más amplia, al mismo tiempo que podremos recoger y registrar cuáles son las edades más predominantes en este rol. Esta circunstancia, nos ayuda a conocer, si verdaderamente en las edades predominantes los participantes se localizan en edades donde se puede reconocer un cierto grado de experiencia y conocimiento actitudinal, o por otro lado estamos hablando de grupo de edades jóvenes donde la experiencia laboral puede ser un aspecto poco desarrollado.

Por último, hemos querido reflejar la etapa educativa de los participantes, para obtener un conocimiento más conciso de los datos de identificación de cada participante.

Categoría 2. Nivel de conocimientos teóricos del PSA/TA.

2.1. ¿Considera que cuenta con los suficientes recursos (Materiales, experiencia, formación) para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)?

En este ítem, analizamos los recursos que los PSA/TA tienen para trabajar con alumnos con NEE y de esta manera poder conocer cuáles son los aspectos más significativos que hacen

que el impacto socioeducativo de esta figura pueda llevar a cabo un apoyo socioeducativo de calidad.

2.2 ¿Considera usted que las intervenciones realizadas en el aula tienen una influencia positiva en la inclusión y aprendizaje del alumnado?

En este ítem, se busca obtener una imagen más nítida del lugar de trabajo de los PSA/TA. De la actuación y los recursos que cada participante tiene en el centro escolar. Estas categorías, nos ofrecen una indudable y valiosa información sobre cuáles son los aspectos más tomados en cuenta o que ejercen un mayor impacto positivo en la intervención y actuación en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos con NEE. Por otro lado y, apelando al análisis crítico de cada uno, conoceremos cuáles son los recursos menos elaborados desarrollados que pueden suponer una barrera en los procesos de inclusión y aprendizaje.

Categoría 3. Práctica educativa.

Este es el apartado más amplio del cuestionario, en él abarcamos una de las principales incógnitas que esta investigación persigue; su actuación educativa. A través de estas preguntas queremos hallar y conocer cuál es el grado de comunicación existente entre la figura del docente y del PSA/TA.

Esta actuación nos guía y nos permite indagar de una manera más concisa la suficiencia y autonomía de esta figura, que, en cierto modo, se ha visto cuestionada en los últimos años. Además, no podemos olvidar que esta figura ha experimentado un notable cambio actitudinal y laboral al verse inmerso en un significativo cambio y una evaluación en las actuaciones e interacción educativas con los alumnos. Estas nuevas exigencias y demandas del centro educativo, ha modificado tanto el contexto como el ambiente educativo en que esta figura interviene. Esta nueva realidad nos invita a conocer y analizar los nuevos estándares educativos que esta figura ha adquirido para responder a las necesidades educativas de los alumnos con las que trabajan, entre estas condiciones destacaremos, el análisis del trabajo tanto dentro como

fuera del aula, las relaciones interpersonales con la familia, la resolución de conflictos en el aula o los diferentes apoyos que esta figura puede ejercer con los alumnos, no solo académico, sino también emocional y motivacional.

3.1 ¿En qué medida considera que la comunicación con el profesor es adecuada y suficiente para su práctica educativa?

Una de las claves para conocer el grado de comunicación entre el docente y el PSA/TA, es obtener la opinión crítica de los PSA/TA con el profesor. Con este ítem, conocemos cuál es la imagen que estos profesionales tienen respecto a la comunicación con los profesores.

3.2 ¿En qué medida el manejo de las TIC facilita su intervención educativa con los alumnos?

Esta realidad social, donde el uso y conocimiento de la tecnología es hoy en día un requerimiento más para responder a las necesidades educativas presentes en la comunidad educativa. Hacen que, a través de este ítem, se pretenda conocer la importancia que para la actuación socioeducativa del PSA/TA está adquiriendo el uso de las TIC como herramienta no solo educativa sino también como apoyo para la comunicación entre diferentes lenguas.

3.3 ¿Considera que la interacción con alumnos EAL tiene una complejidad añadida en su práctica educativa?

Un aspecto muy importante en educación, que a través de la literatura no hemos podido conocer en profundidad es el relacionado con el grado de intervención e interacción que esta figura tiene con los alumnos EAL, cada vez más presentes en la comunidad educativa.

3.4 ¿Considera que su intervención con los alumnos EAL es esencial para favorecer procesos de inclusión?

Obtener información relevante y crítica sobre la actuación del PSA/TA en los procesos de inclusión con los alumnos EAL.

3.5 ¿Considera que tiene una autonomía y valoración suficiente por parte del docente para trabajar de una manera individual con el alumno?

Conocer la relación comunicativa entre estos dos agentes y descubrir el grado de autonomía que esta figura tiene en su intervención socioeducativa con el alumno.

3.6 ¿En qué medida cree que su trabajo como PSA/TA es más beneficioso, dentro o fuera del aula?

Conocer cuál es la opinión del PSA/TA en relación al lugar de trabajo.

3.7 ¿En qué medida cree que su figura y presencia contribuye a la resolución de conflictos en el aula?

La figura del PSA/TA ha adquirido en los últimos años una considerable presencia y responsabilidad en las diferentes relaciones interpersonales que surgen entre los alumnos. Esta circunstancia ha posicionado a esta figura como una figura clave en los procesos de resolución de conflictos. Teniendo este aspecto en cuenta, en este ítem, se busca conocer la opinión crítica que tiene esta figura respecto a su intervención en la resolución de conflictos en el aula.

3.8 ¿En qué medida cree que su rol como PSA/TA puede contribuir al conocimiento y dominio del aula para el docente?

Conocer cuál es la opinión del PSA/TA en relación a su contribución educativa en el aula.

3.9 ¿En qué grado ha tenido que ejercer un apoyo más motivacional o emocional que educativo o formativo?

En este ítem, busca obtener información acerca del apoyo motivacional y emocional que esta figura ejerce en el centro educativo.

3.10 ¿En qué medida su figura interviene y facilita el manejo de casos de discriminación e inclusión en el aula?

Conocer cuál es la opinión del PSA/TA en relación al lugar de trabajo, en este caso De una manera más específica en los casos de discriminación e inclusión en el aula.

3.11 ¿Qué grado de comunicación tiene con las familias?

Obtener información acerca de la relación comunicativa que tiene el PSA/TA con las familias.

3.12 ¿En qué medida su figura es participe de reuniones o planificaciones educativas específicas de los alumnos?

Conocer el grado de implicación y presencia que el PSA/TA tienen en las reuniones y planificaciones educativas de los alumnos.

3.13 ¿Considera que está al corriente de los cambios o circunstancias que rodean a los alumnos con los que trabaja de una manera más personal?

Conocer el grado de intervención que el PSA/TA tienen en los Cambios o circunstancias que rodean a los alumnos con los que esta figura trabaja.

Categoría 4. Grado de intervención del PSA/TA en metodología

En este apartado, el objetivo principal es conocer la diferencia existencial del volumen de trabajo que tienen los participantes de esta investigación. La realidad nos ha enseñado que, dependiendo de la etapa educativa, el rol del PSA/TA puede alegar mayor o menor volumen de trabajo dependiendo del número de alumnos o de la diversidad funcional que presentan dichos alumnos. Además, podremos conocer y analizar el porcentaje que esta figura invierte en un trabajo más autónomo con un alumno en particular o, por otro lado, de manera colectiva dentro de la clase. En este apartado, centrado en la intervención educativa, se podrá despejar y aclarar la tendencias más comunes y actuales en las que este rol se encuentra sumergido, destacando de este modo la variedad y complejidad de las intervenciones educativas que el PSA/TA puede llegar a conocer en los centros educativos hoy en día. A través de estas categorías, señalaremos la evolución y la autonomía que esta figura ha ido experimentando en estos últimos años.

4.1 ¿Con cuántos alumnos diferentes trabajas en el centro educativo?

Obtener el número de alumnos con los que el PSA/TA trabaja el centro escolar, para de este modo conocer cuál es la frecuencia más predominante del número alumnos que esta figura realiza en su intervención socioeducativa.

4.2 Realiza actividades participativas en grupos inclusivos.

Conocer las características de los alumnos con los que el PSA/TA trabaja.

4.3 ¿Qué porcentaje de su horario de trabajo dedica al trabajo individual vs grupal?

Los aspectos más destacados que hemos podido observar a través de la literatura, es la flexibilidad que esta figura ha mostrado en su espacio de trabajo. Siendo conscientes de este hecho, a través de este ítem, buscamos conocer cuál es el escenario donde el PSA/TA trabaja de una manera más frecuente.

4.4 ¿Con qué tipos de diversidad funcional trabaja en el centro?

Conocer las características de los alumnos con los que el PSA/TA trabaja y de esta manera conocer cuáles son las características más comunes o frecuentes con las que esta figura trabaja.

Categoría 5. Grado de intervención del PSA/TA en el desarrollo de valores y actitudes.

En este último apartado, buscamos conocer la opinión crítica y personal que esta figura ha desarrollado a través de la experiencia y la actuación en el centro escolar. Desde una perspectiva personal buscamos conocer el grado de comunicación y el grado de autoridad que esta figura tiene en el centro escolar. Por otro lado, queremos conocer las principales habilidades que diferencian y describen el perfil de este rol en las aulas. A través de esta categoría podremos despejar las incógnitas personales que pueden surgir durante su actuación e intervención educativa. El conocer su imagen y valoración frente a su actuación, nos permitirá señalar los posibles condicionantes que favorecen la aparición de barreras educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los PSA/TA.

5.1 ¿Considera suficiente el grado de comunicación que tiene con los profesores para trabajar en equipo?

Obtener información más nítida sobre la competencia comunicativa entre estos dos agentes.

5.2 ¿Considera que el PSA/TA debería tener autoridad en la resolución de conflictos del aula?

La resolución de conflictos es uno de los aspectos que engloban las relaciones interpersonales de los alumnos. Siendo consciente de ello y con el precedente de saber que esta figura juega un importante rol en el ámbito social. Este ítem, nos permite conocer la opinión crítica que ellos mismos tienen de su autoridad y resoluciones de conflictos en el centro educativo.

5.3 ¿Cuáles son desde su perspectiva las principales habilidades que el PSA/TA debe de tener para conseguir una intervención educativa adecuada?

Obtener información sobre la opinión personal que los PSA/TA tienen acerca de las habilidades necesarias para poder ofrecer un apoyo socioeducativo de calidad.

5.4 ¿Cómo se siente respecto a su función en el aula, la mayor parte del tiempo?

En este ítem, nos adentramos en un tema relacionado con la acción social. A través del análisis de la literatura, es sabido que la valoración respecto a este rol no siempre ha sido la adecuada. Siendo conscientes de esta circunstancia, hemos creído conveniente conocer la experiencia, los sentimientos y opinión que este rol guarda frente al grado de valoración que tiene en la comunidad educativa.

Categoría 6. Observaciones.

En este apartado se permite a los participantes realizar comentarios e indicaciones puntuales sobre el instrumento en cuestión o alguna categoría.

5.3.3 Cuestionario Alumnos

La elaboración de este cuestionario tiene como objetivo dar voz a los principales agentes que interactúan con la figura del PSA/TA. Siendo conscientes de que muchos participantes pertenecen a edades tempranas como el primer ciclo de educación primaria, se decidió elaborar un cuestionario donde se abordaría aspectos concretos y concisos sobre la interacción de este agente con los alumnos. A través de este cuestionario, obtendremos una opinión, sincera y clara sobre cuáles son los escenarios más favorecedores para que esta figura interactúe con los alumnos, lo que nos brindará la oportunidad de obtener más aportaciones sobre la acción social y aplicación profesional que esta figura ejerce con los alumnos. Además, conoceremos cuáles son las actividades más predominantes o frecuentes donde esta figura está presente y por último y no menos importante la imagen que los PSA/TA transmiten a los alumnos en su actuación educativa. La participación tanto de alumnos de primaria como de secundaria, nos permiten conocer la posible diferencia e interiorización que los alumnos pueden dibujar de esta figura dependiendo de la etapa educativa para la que pertenecen.

Categoría 1. Datos de identificación.

1.1 Edad.

En este ítem, podremos diferenciar la edad y etapa educativa de los participantes, lo que nos permite tener un control de los participantes y las respuestas que se recogen.

1.2 Etapa Educativa.

Conocer la etapa educativa de los participantes.

Categoría 2. Apoyo Educativo

2.1. ¿Dónde trabajas más a gusto con el PSA/TA?

Conocer cuál es el mejor escenario para trabajar con el PSA/TA desde la perspectiva de los alumnos.

2.2 ¿Cuándo trabajas con el PSA/TA como consideras que es la actividad que realizáis conjuntamente?

Obtener la perspectiva personal del alumno frente a la actuación socioeducativa del PSA/TA.

2.3 ¿Cuál es la asignatura o actividad donde más agradeces la presencia del PSA/TA?

Conocer cuál es la asignatura donde esta figura actúa de una manera más efectiva desde el punto de vista de los alumnos.

2.4. ¿Qué es para ti un PSA/TA?

La relación social entre el PSA/TA y el alumno puede experimentar una amplia gama de escenarios. Existen situaciones donde el PSA/TA es una figura muy cercana, pero también hay otras donde es rechazado por los alumnos por diversos motivos. Siendo conscientes de este aspecto y, sabiendo que esta figura obtiene una interiorización diferente dependiendo de la etapa educativa que se encuentra, este ítem, nos brindara la oportunidad de conocer cuál es la imagen que tienen los alumnos frente a este rol.

Categoría 3. Observaciones.

5.3.4 Cuestionario a Padres

La elaboración de este cuestionario busca conocer la real situación comunicativa entre las familias y los PSA/TA dentro de la comunidad educativa. Siendo conscientes de que esta relación no siempre ha sido muy fluida, la presencia más notable del PSA/TA en las aulas en los últimos años han hecho que su figura sea una figura más reconocida dentro del entorno familiar del alumnado.

Una de las cuestiones que queremos despejar es la imagen actual y precisa que tienen los padres de esta figura. A través de esta investigación creemos que es importante dar voz a todos los agentes pertenecientes a la comunidad educativa, por este motivo, es importante conocer cuál es el grado de comunicación entre las familias y los PSA/TA para medir de esta

manera el grado evolutivo que esta figura ha experimentado en este aspecto y conocer la acción social que este rol tienen con las familias. Por otro lado, buscamos conocer la valoración que este colectivo tiene frente a los PSA/TA, con lo que podríamos obtener una prueba más del importante y favorecedor impacto que esta figura tiene en la comunidad educativa al conocer que su figura es en algún caso clave para la comunicación y mejora de la relación entre familia-escuela. A través de estas categorías analizaremos en qué grado se posiciona el PSA/TA en el proceso de relación con la familia.

Categoría 1. Datos de identificación

1.1. Edad de su hijo/a.

En este ítem, podremos diferenciar la edad y etapa educativa de los hijos de los participantes.

1.2. Etapa educativa en la que está escolarizado su hijo.

Conocer la etapa educativa de cada participante.

Categoría 2. Apoyo del PSA/TA.

2.1. ¿Qué es para usted el PSA/TA (Pupil Support Assistant/ Teaching Assistant)?

Conocer la interiorización de la figura del PSA/TA por parte de los padres, la cual no siempre ha obtenido una definición exacta de su rol.

2.2. ¿Qué clase de relación o comunicación tiene con el PSA/TA?

Conocer cuál es el grado de comunicación entre estas dos figuras.

2.3 ¿En qué grado considera que el PSA/TA es una figura efectiva en el centro educativo?

Obtener información acerca del grado de conocimiento que tienen los padres sobre la actuación socioeducativa del PSA/TA. existente entre estas dos figuras.

2.4 ¿Considera que tiene una adecuada información acerca del trabajo que el PSA/TA realiza con su hijo en el centro educativo?

Conocer la perspectiva de esta figura frente al impacto del PSA/TA.

2.5. ¿Considera al PSA/TA un agente cercano dentro de la comunidad educativa?

Conocer nuevas interacciones y vivencias entre el PSA/TA y los padres.

Categoría 3. Observaciones.

5.4 Instrumentos: Entrevista

5.4.1 Entrevista Profesor

La elaboración de esta entrevista tiene como principal cometido descubrir aspectos que favorezcan y certifiquen la importante presencia del rol del PSA/TA en el entorno y ambiente educativo. A través de este instrumento obtenemos una amplitud de conocimiento acerca de la actuación educativa del PSA/TA en el aula.

Esta herramienta, pretende adquirir conclusiones concretas a través de las valiosas opiniones, comentarios o ideas que aparecen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula entre estos dos agentes.

¿Considera que el PSA/TA realiza un apoyo socioemocional con los alumnos a parte del apoyo académico?

Esta pregunta, hace referencia a la valoración personal docente frente a la figura del PSA/TA, emitirá datos concluyentes sobre las inquietudes específicas, opiniones, circunstancias o experiencias que justifiquen explícitamente cuál es la opinión o mentalidad que los docentes tienen frente a la presencia y apoyo de estas figuras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La presencia y participación de docentes de diferentes etapas educativas, ofrece inequívocamente una aportación muy valiosa a esta investigación, que nos permitirá conocer ejemplos claros y precisos donde esta figura adquiere una mayor o menor representación y presencia en el aula, pudiendo conocer de esta manera la valoración que los

docentes tienen frente a este rol, no solo en el apartado académico, sino también en el ámbito socioemocional.

¿Cuáles son los principales roles que el PSA/TA tiene en su aula?

En esta cuestión se busca conocer el grado de representación social y profesional que los docentes tienen frente a esta figura, analizando cuál es el control de esta figura respecto al rol, intervención y responsabilidades que la figura del PSA/TA tiene en el aula. Un aspecto muy interesante, ya que podemos ver una diferencia sustancial dependiendo de la tapa educativa a la que pertenezca el docente. Además, esta interacción más personal nos permitirá conocer y evaluar actitudes, creencias o conductas de este rol frente a la figura del PSA/TA, siendo posible de esta manera obtener una clara y verídica opinión de la actual relación y valoración que la figura profesional del docente tiene frente al PSA/TA.

¿Considera usted que la presencia del PSA/TA facilita su trabajo en el aula?

En esta pregunta, se busca obtener datos con información concreta sobre la opinión de la aplicación profesional que el PSA/TA lleva a cabo, en nuestra opinión, esta herramienta nos permite, adquirir y ahondar en temas más profundos, que pueden ser la llave o la justificación por la que los PSA/TA tengan más o menos representación en el aula. Además, a través de este tipo de preguntas podremos conocer cuál es la mentalidad respecto a la intervención y aplicación profesional del PSA/TA en relación con los docentes tanto de primaria, secundaria y educación especial.

¿En qué grado considera que el PSA/TA tenía la suficiente autonomía para apoyar y responder las necesidades educativas de los alumnos?

A través de esta pregunta buscamos recoger diferentes aspectos como la autonomía y el apoyo educativo. Esta cuestión nos ofrece una explicación más concreta y específica de la realidad presente en el aula, pudiendo de ese modo conocer ejemplos donde el PSA/TA ha llevado a cabo un adecuado o inadecuado apoyo educativo de forma independiente.

La primera pregunta, busca conocer cuáles son las medidas curriculares específicas que hacen que este rol sea más efectivo, con esta pregunta, podremos medir el grado de comunicación, liderazgo y manejo que la figura docente tiene frente a la del PSA/TA además de, conocer cuáles son los puntos fuertes donde esta figura realiza una intervención más precisa y adecuada.

5.4.2 Entrevista PSA/TA

La elaboración de esta entrevista tiene, al igual que la otra entrevista, conocer de una manera más exhaustiva y personal las características que engloban y representan la realidad educativa presente en el entorno y ambiente educativo del PSA/TA. En este caso, el objetivo principal, es conocer la perspectiva actual que este rol tiene acerca de su acción educativa, además, esta entrevista indaga y ofrece una información más detallada y actual sobre los aspectos referentes al desarrollo personal, aplicación profesional, acción social y formación académica de cada agente que forme parte de esta investigación.

De esta manera, pretendemos obtener una imagen clara y nítida de la realidad en la que los PSA/TA analizan su propia realidad y acción, mostrando los avances y los hándicaps que están presentes en su rutina como agentes educativos.

Por otro lado, se pretende encontrar y localizar el grado comunicativo existente entre estas dos figuras presentes en el aula, estudios anteriores han mostrado que no siempre esta relación tuvo una comunicación fluida por lo que la respuesta educativa se puede ver condicionada, no obstante, a través de esta entrevista, conoceremos los puntos clave que han surgido para mejorar la comunicación entre estos dos agentes, o por el contrario, conocer cuáles son los detonantes, que siguen entorpeciendo la fluidez comunicativa entre el docente del aula y el PSA/TA.

Podremos conocer de una manera más personal los avances y las situaciones que indican una evolución en la valoración de este rol dentro de la comunidad educativa, o también conocer, las posibles desavenencias sociales o comunicativas que hacen que esta desfavorable e injusta situación siga presente en los centros educativos.

Además, y, siendo ahora más conscientes de la labor y la figura del PSA/TA, tendremos la oportunidad de conocer, según su opinión, cuáles son las principales y actuales barreras que están presentes en la rutina educativa a la que se enfrenta cada día. De este modo, podremos enriquecer esta investigación, a través de relatos puntuales que definen la experiencia y la realidad a la que estos agentes están expuestos hoy en día.

¿Cómo empezó trabajando como PSA/TA? ¿Cuánto tiempo lleva?

Esta cuestión busca conocer el interés por el que estos agentes han decidido desempeñar este rol en la comunidad educativa. Estas preguntas, nos servirán para dibujar los primeros rasgos de identidad que representa a esta figura y que nos permite ver, cuál es la tendencia en términos de formación académica que este rol tiene. Una circunstancia interesante, debido a que como hemos podido apreciar en la literatura, este rol antiguamente no se le reconocía ninguna formación académica específica.

¿Cuáles son los principales roles o función como PSA/TA?

En esta pregunta, nos adentramos en conocer las funciones del PSA/TA, donde nos puede explicar nítidamente tanto la acción social como la aplicación profesional que ejercen en el aula. Es justo admitir, el cambio sustancial que ha sufrido la sociedad y por tanto la comunidad educativa en estos últimos años, no sólo hablamos de los cambios establecidos en las leyes educativas, sino también en las tendencias filosofías y nuevos patrones culturales que han ido dibujando una nueva realidad social y cultural en el ámbito educativo. Sucesos de índole importante como la globalización, la interculturalidad o la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, han supuesto un notable cambio en las vidas de los seres humanos, que

inequívocamente han provocado que la figura del PSA/TA haya tenido una presencia mayor en las aulas y, que ha derivado en enfrentarse con nuevos retos sociales y culturales no antes vistos en la comunidad educativa.

¿En qué medida considera que su participación y responsabilidad en el centro educativo ha crecido?

Esta nueva realidad, nos ha obligado a no poder ignorar los desafíos presentes en la educación. Circunstancia que ha provocado que nos preguntemos qué grado de importancia ha adquirido este rol en los centros educativos. Debido a esta incógnita, esta cuestión se centra en el desarrollo personal y acción social que esta figura lleva a cabo en la comunidad educativa. Es importante desde esta investigación conocer el grado de aceptación y presenciar que este rol tiene dentro de la comunidad con los diferentes agentes educativos, ya que una vez conscientes de la implicación, capacitación y actuación educativa que este rol ha desempeñado en las aulas, consideramos que este cambio actitudinal y profesional debería de estar a la par del reconocimiento social por parte de los diferentes agentes presentes de la comunidad educativa.

¿Cuáles son las principales cualidades que usted posee y que lleva a cabo en su actuación educativa?

Centrándonos en la aplicación profesional y, siendo conscientes del significativo crecimiento de la figura del PSA/TA en términos profesionales. Hemos creído conveniente que esta cuestión buscará recoger la reflexión personal de esta figura frente a las prácticas educativas inclusivas que lleva a cabo el centro educativo y que favorecen el bienestar del alumno y el desarrollo de la clase. Además, buscamos conocer y localizar ejemplos claros y precisos que nos ofrezcan evidencias claras de la actuación y apoyo educativo que brindan a los alumnos en el aula y fuera de ella.

¿Cuáles son las principales características de los estudiantes con los que trabaja?

Conocer las características particulares de los alumnos con los que el PSA/TA y de una manera más personal, las distintas estrategias y actividades que llevan a cabo para responder las necesidades educativas.

5.5 Validación de Expertos

5.5.1 Análisis y Explicación de Datos de la Validación de Expertos

Explicamos a continuación el proceso de búsqueda de expertos para nuestra investigación que nos ha permitido obtener mayor fiabilidad en el desarrollo y elaboración de instrumentos. En este apartado se presenta la documentación pertinente que se envió a los expertos para que formaran parte de esta investigación, que consta de una carta de presentación y una explicación del tema de estudio.

Figura 11.

Presentación para la Colaboración en la Valoración de Cuestionarios.

Estimado señor/a,

Me dirijo a usted para pedir su colaboración en la valoración del cuestionario que adjunto, ya que pertenece a uno de los instrumentos utilizados en los procesos de investigación de mi tesis doctoral.

Mi investigación está centrada en “El impacto socioeducativo del PSA/TA en el centro escolar”. La figura del PSA/TA hace referencia al “Pupil Support Assistant/Teaching Assistant” quienes responden al perfil educativo de apoyo en el aula. La función principal del PSA/TA, es brindar apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, para garantizar la integración plena de este alumnado en ámbitos sociales, educativos y culturales. La intervención educativa del PSA/TA se puede llevar a cabo de manera individual 1:1 o en pequeños grupos de trabajo tanto dentro como fuera del aula.

La emersión de los diferentes modelos familiares que han ido surgiendo en estos últimos años como las familias jóvenes y con escasos recursos y diferentes tipos de modelo familiar (monoparentales, homosexuales, abiertas, familias de no habla inglesa etc.) han provocado nuevas necesidades y requerimientos en la escuela.

La actualidad educativa nos lanza una inequívoca realidad, en relación con la presencia del PSA/TA, en las escuelas de hoy en día. Su presencia es cada vez más habitual y frecuente en las aulas en las islas británicas.

La nueva realidad socioeducativa donde han surgido nos lleva a reflexionar y hacer una propuesta de investigación de carácter prospectivo sobre la nueva situación profesional, así como de las características del PSA/TA, conocer la efectividad de su intervención y analizar el impacto que tiene en la comunidad educativa.

Nuestro propósito es conocer y analizar la realidad educativa en que la persona que desarrolla este rol se encuentra inmerso y analizar el impacto educativo que esta figura tiene en el aula desde la perspectiva de diferentes agentes educativos.

Con el objetivo de conocer las características, aptitudes, actuaciones y rol que los PSA/TA desempeñan en el aula, se analiza la literatura relevante de este campo y se diseñan los cuestionarios pilotos.

Para comprender, de manera más objetiva y profunda, el motivo por el cual la presencia del PSA/TA es primordial en las aulas de hoy en día, no es suficiente solo contar con los cuestionarios cerrados que se han elaborado, ya que, a través de ellos, únicamente, obtendremos respuestas cortas procedentes de preguntas cerradas. Limitando de ese modo la obtención de conocimientos más “cercaños” y profundos como pueden ser la absorción y la asimilación que se pueden interiorizar en las expresiones que los entrevistados realizan en las entrevistas.

En dicha investigación podremos encontrar cuatro tipos de cuestionarios, uno dirigido hacia los PSA/TA donde queremos conocer de primera mano las principales características y perspectivas de estos profesionales y, por otro lado, tres cuestionarios diferentes dirigidos hacia los profesores, alumnos y padres, ya que son ellos los agentes responsables de la interacción y trabajo con los PSA/TA por lo cual nadie mejor que ellos, para conocer de primera mano las percepciones y comentarios tanto positivos como negativos de su actuación.

A través de la realización de este instrumento pretendemos conocer la perspectiva de los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa. Los instrumentos utilizados para establecer las conclusiones posteriores en la investigación.

Número de cuestionarios a analizar:

- Cuestionario Alumno
- Cuestionario PSA/TA (PT en español)
- Cuestionario Alumno
- Cuestionario Padres

Acudo a usted, siendo conocedor de sus conocimientos y su experiencia en la materia, los cuales enriquecerán significativamente mi trabajo y completarán la información.

Le agradezco su colaboración y participación en esta fase de la investigación.

Muchas gracias

Atentamente

José María

Resumen del trabajo.

El fenómeno de la globalización ha permitido que los PSA/TA vivencien un nuevo escenario más intercultural, por lo que el interés, desde esta investigación, es analizar lo que podríamos

considerar un nuevo rol, que implica mejor preparación y capacidad de respuesta de esta figura en los centros educativos.

Siendo conscientes de esta situación, podemos definir que esta figura ofrece una notable aportación a la inclusión y favorecimiento de la educación en las aulas, adquiriendo de este modo, una presencia cada vez más visible en los procesos de enseñanza-aprendizaje, huyendo le define de esta manera como una importante figura para la comunidad educativa.

Es ineludible no definir a la atención a la diversidad como un elemento educativo para la cimentación de una sociedad cohesionada y, la presencia del PSA/TA como una herramienta clave en el apoyo y el desarrollo de una inclusión educativa adecuada a los modelos y tendencias presentes en las aulas del siglo XXI.

El área geográfica donde se desarrolla mi investigación es en diferentes centros educativos de la geografía británica con el objetivo principal de aportar conocimientos acerca de la intervención de los PSA/TA en el aula de los centros educativos en Escocia. En los últimos años, una de las principales barreras educativas surgidas entre los docentes y el alumnado ha estado encabezadas por las barreras comunicativas del lenguaje, con el alumnado que tiene el inglés como lengua adicional, seguido de los alumnos con problemas sociales, emocionales y comportamientos disruptivos y los alumnos con necesidades educativas en relación a problemas relacionados con el lenguaje, la comunicación y el habla.

El PSA/TA es el principal testigo del entramado de relaciones socioculturales de los alumnos, eso le permite posicionarse como una figura clave que favorece la aclimatación del alumno, ya que esta relación suele ser cercana lo que le permite a este rol ser conocedor de los entresijos tanto culturales, religiosos y étnicos que está establecido entre el alumnado y los centros.

La belleza e interés presente en este estudio nace naturalmente por la circunstancia que viene alimentada de una errónea y antigua concepción social, donde los PSA/TA se definían como aquella figura añadida al aula, responsable únicamente de “limpiar” el aula y controlar el aula

si el docente lo requería, lo que innegablemente proyecta una actuación pobre y poco valorada hacia este rol en el aula. Por lo que muchos han mostrado sus dudas sobre si esta figura, realmente, ayuda a resolver algún problema práctico. Es cierto, desde nuestro punto de vista, que, si mejoramos la conciencia social en el ambiente educativo, tanto ellos, como los docentes, mejorarán sus interrelaciones y, además, la comunicación y el trabajo colaborativo irá alcanzando cotas más rutinarias, lo que ayudará a ir borrando los puntos débiles presentes en la educación y, por lo tanto, la mejora de la actuación práctica.

Para terminar, la utilidad de este estudio supondrá una mejora en la toma de conciencia social y cultural en la comunidad educativa. El objetivo primordial de esta investigación será el conocimiento de las cualidades de esta figura y sobre todo su papel esencial en los procesos de inclusión educativa. Porque supone en estos momentos nuestra prioridad esencial a nivel personal y profesional, debido a que, desde nuestra opinión, estamos hablando de una figura que se le puede considerar como la pieza angular en la atención y respuesta a la educación inclusiva en el aula.

Por lo cual podemos destacar que entre las principales virtudes que el PSA/TA pueden ofrecer en las aulas de hoy en día son:

- Procesos de socialización y apoyo en constitución de la identidad
- Inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales.
- Apoyo educativo, social y anímico en los posibles focos de marginación que se encuentran en el aula.
- Mejora y potencialización de aspectos como el apego y la afectividad

Una vez elaborados en una primera estancia los instrumentos pertinentes para llevar a cabo esta investigación, nos sumergimos en la búsqueda de expertos universitarios que enriquezcan el diseño de estos instrumentos a través del proceso de validación.

Esta acción analítica por parte de los expertos se realizará de manera individual, conservando de esta manera, la subjetividad y opinión, construyendo de esa manera una firme pirámide de sabiduría, construido a través de las opiniones, conocimientos, experiencias y sugerencias, aportadas de manera individual por parte de los expertos. Esta manera individual de poner este proceso en marcha favorecerá la atención de un abanico más amplio de opiniones y sugerencias, que permitirán al investigador meditar y analizar cada categoría minuciosamente.

Antes de entrar en el análisis y descripción de este proceso, hemos de destacar la fase está llevando a cabo para el desarrollo adecuado que esta fase de la investigación.

Dichas fases son las siguientes:

1ª etapa. Proceso de selección de los expertos.

2ª etapa. Selección definitiva de los expertos de acuerdo a su conocimiento y experiencia en la materia.

3ª etapa. Envío de los cuestionarios a los expertos.

4ª etapa. Obtención de conclusiones

Los cuestionarios han sido valorados por 15 expertos, en total, algunos coinciden en todos los cuestionarios, pero no todos, algunos se han centrado especialmente en los referentes al PSA/TA y el profesor. Los expertos que han participado en los procesos de validación son:

Paul O'Raw. Learnovate Centre, Trinity College Dublin, School of Psychology, Faculty Member.

Nick Mitchell. Principal Consultant in the Carnegie School of Education. Leeds Beckett University.

Susan Atkinson Senior lecturer, chartered psychologist; 15 years working in inclusive education/special education in a research capacity, Mlitt in psychology. Course leader for the MSc Psychology. Leeds Beckett University. (Reino Unido).

Rosa María Roig Martínez. Área de conocimiento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

Nuria Trujeda Pedrajo. Directora de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Grupo de investigación: Grupo de investigación consolidado en Evaluación y Valoración de la Capacidad, funcionalidad y discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos. (España).

Carmen Alba Pastor. Doctora en Educación y catedrática en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. (España).

Víctor del Toro. Doctorado por la UCM en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Profesor Asociado Departamento de Estudios Educativos. Profesor del Máster de Atención Temprana, del Máster de Educación Especial, del Máster en Psicopedagogía y de los Grados de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Logopedia en la Facultad de Educación y la de Psicología y Logopedia de la UCM. (España).

Santiago Atrio Cerezo. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Director de la Escuela en Arquitectura Educativa de la UAM. Vicerrector de Campus y Sostenibilidad de la UAM. (España).

Pilar Gutiez Cuevas. Profesora Titular en la Universidad Complutense de Madrid. Directora Magíster en Atención Temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6) y sus alteraciones (1993 – 2010). Directora del departamento de Didáctica y Organización Escolar (2012-2016).

Raúl González Fernández. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales en la Facultad de Educación en la UNED. Forma parte del equipo docente del Trabajo Fin de Grado y de las Prácticas Profesionales de la titulación de Educación Social. Imparte docencia en distintas asignaturas de Posgrados

Oficiales, entre las que destaca el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

María Luisa Sevillano García. Doctora en Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la UNED. (España).

Domingo José Gallego Gil. Profesor Titular de Tecnología Educativa, Formación en Instituciones y Empresas y de Psicología Social y de las Organizaciones de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director Adjunto del Instituto Universitario de Enseñanza a Distancia, UNED. Director Adjunto del Master Tratamiento Educativo de la Diversidad, UNED. Director del Departamento de Tecnología Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Bilbao). Profesor Asociado y profesor Titular de la Facultad de Educación, Universidad Complutense. (España).

Cristina Sánchez Romero. Doctora por la UNED Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Directora/Coordinadora del Postgrado/Máster Oficial en Tratamiento Educativo de la Diversidad. (España).

Elías Rodríguez Suárez. Doctor Catedrático de Biología y Geología de Enseñanza Secundaria. Catedrático de Orientación. Profesor Asociado en el área de Métodos de Investigación en la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid.

José Manuel Sáez López. Profesor Titular en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. Su trabajo científico y académico ha sido publicado en 48 revistas revisadas por pares. Sus líneas de investigación son la integración de la tecnología educativa, estrategias metodológicas y programación en el aula. Está acreditado como "Profesor Titular" por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación de España. Ha sido reconocido como Microsoft Expert Educator 2014 y Microsoft Innovative Expert 2015.

Patricia Palomo Paniagua. Profesora de Tecnología de Secundaria y Profesora Asociada en el departamento de Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Mónica Jiménez Astudillo Doctora y profesora de la UNIR

Las universidades a las que pertenecen los expertos son:

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Universidad de Alcalá de Henares (UAH)

Universidad Camilo José Cela

Trinity College Dublin

Leeds Beckett University de Leeds, Inglaterra (LBU)

La validación de los cuestionarios se realiza a través del juicio de expertos para garantizar su veracidad, es decir que midan realmente lo que queremos. Este proceso es conocido como la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

De esta manera nos apoyamos en Morales et al. (2003) que se refiere a validez del cuestionario, si los ítems del instrumento permiten realizar el análisis de categorías para establecer las conclusiones posteriores en la investigación. Para ello hemos definido las categorías y hemos solicitado a los expertos que evalúen de acuerdo con la claridad en la redacción, la coherencia con el indicador que está midiendo, la pertinencia con el objetivo, la relevancia para el objetivo de la tesis doctoral de los ítems y la suficiencia del conjunto de los

ítems en cada categoría, en este caso la valoración no puede ser por ítem, sino por el grupo de ítems que conforman una categoría a evaluar, puesto que lo que se valoras: si son suficientes para ella, o no.

Por otro lado, es interesante recoger otra importante definición de este análisis de la mano de Cabero y Llorente (2013) quienes resumen este proceso como

... la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio, para lo cual es necesario poder contar con diferentes tipos de expertos (p. 14).

Es importante destacar la importancia de este proceso, ya que como apunta, en la actualidad, la validez de contenido se considera condición necesaria (aunque no suficiente) para realizar interpretaciones de las puntuaciones en los tests (Kane, 2009, p. 61).

Teniendo presentes las particularidades y características de esta investigación, consideramos necesario e imprescindible contar con expertos procedentes de diferentes países y universidades, para de ese modo, evitar realizar el proceso de traducción, adaptación y estandarización del cuestionario. De esta manera, podemos ofrecer y elaborar un instrumento adecuado, garantizando una eficacia y coherencia a la hora del diseño y elaboración metodológica conceptual del instrumento o en ambos idiomas y eliminar posibles procesos conflictivos en términos culturales, como podrían ser la adaptación y traducción inexacta provocado por las barreras de la comunicación y el idioma, dando pie a posibles significados y expresiones que culturalmente pueden llevar a la confusión o a una variedad de interpretación errónea.

Es por esto por lo que se hace necesario validar dichos instrumentos en ambos idiomas, analizando cuidadosamente la terminología del contenido y, es ahí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que lo requieran, como en el caso de expresiones idiomáticas Escobar & Cuervo (2008).

5.5.2. Validación por juicio de expertos

La validación de los cuestionarios se realiza a través del juicio de expertos para garantizar su veracidad, es decir que midan realmente lo que queremos. Este proceso es conocido como la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

De esta manera nos apoyamos en Morales et al. (2003) quienes se refieren a validez del cuestionario, si los ítems del instrumento permiten realizar el análisis de categorías para establecer las conclusiones posteriores en la investigación. Para ello hemos definido las categorías y hemos solicitado a los expertos que evalúen de acuerdo con la claridad en la redacción, la coherencia con el indicador que está midiendo, la pertinencia con el objetivo, la relevancia para el objetivo de la tesis doctoral de los ítems y la suficiencia del conjunto de los ítems en cada categoría, en este caso la valoración no puede ser por ítem, sino por el grupo de ítems que conforman una categoría a evaluar, puesto que lo que se valoras: si son suficientes para ella, o no.

Por otro lado, es interesante recoger otra importante definición de este análisis de la mano de Cabero & Llorente (2013) quienes resumen este proceso como

... la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella

diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas y, la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio, para lo cual es necesario poder contar con diferentes tipos de expertos (p. 14).

.Es importante destacar la importancia de este proceso, ya que como apunta (Kane, 2009, p. 61). En la actualidad, la validez de contenido se considera condición necesaria (aunque no suficiente) para realizar interpretaciones de las puntuaciones en los test.

Teniendo presente las particularidades y características de esta investigación, consideramos necesario e imprescindible contar con expertos procedentes de diferentes países, para de ese modo, evitar realizar el proceso de traducción, adaptación y estandarización del cuestionario. De esta manera, podemos ofrecer y elaborar un instrumento adecuado, garantizando una eficacia y coherencia a la hora del diseño y elaboración metodológica conceptual del instrumento o en ambos idiomas y, eliminar posibles procesos conflictivos en términos culturales, como podrían ser la adaptación y traducción inexacta provocado por las barreras de la comunicación y el idioma, dando pie a posibles significados y expresiones que culturalmente pueden llevar a la confusión o a una variedad de interpretación errónea.

Es por esto que se hace necesario validar dichos instrumentos en ambos idiomas, analizando cuidadosamente la terminología del contenido y, es allí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que lo requieran, como en el caso de expresiones idiomáticas Escobar Pérez & Cuervo Martínez (2008).

5.5.3. Análisis de los datos recogidos en la validación de expertos

En la primera versión aparecía la fecha de cumplimentación que se eliminó porque el instrumento de recogida, formularios de Google, lo tiene incorporado.

Pregunta 1.1. Edad. Respecto a esta pregunta los expertos estuvieron bastante de acuerdo, tal como se señala en la tabla. El comentario fue: Is clear and easy to answer. Is the participant's age relevant to what you are trying to find out?. La Conclusión/Modificación que se ha realizado, a pesar de la buena valoración, fue la propuesta de aumentar los intervalos de edad, por considerar que se aportaba mejor información.

El coeficiente de concordancia de Kendall (W) es el cociente entre la varianza de los valores de la suma de rangos y la máxima varianza de esa suma de rangos para los valores pertinentes de m y n.

En las tablas siguientes se recogen los comentarios de los expertos, los datos están recogidos en el Anexo I: Validación de expertos tablas y gráficas. Aquí se presentan los comentarios de dichas aportaciones y los cambios que sugieren hacer en los cuestionarios.

Tabla 36.

Comentarios cuestionarios PSA/TA.

Comentarios en español.
Ya incluida en el formulario.
Añadir la variable género, porque puede ser significativa en el estudio
Pista para hacer correlaciones en la investigación.
Hacer explícita la formación recibida. Se podría matizar el tipo de formación: continua, de especialización, universitaria...
A lo mejor podrías categorizar los cursos y que se pudiera poner una X en aquellos en los que uno se ha formado.
Recursos es un concepto general. ¿Podrías matizar de qué tipo? Especialmente para saber qué tienen y qué no.
La primera vez que aparecen las siglas, mejor Necesidades Educativas Especiales (NEE)
Respuesta abierta también, en el caso que no consideren que tienen formación suficiente, pueden ponerlo también.
¿Qué recursos? ¿Sólo consideramos recursos comerciales o valoramos aportar la creación de recursos propios? Si luego preguntamos por la capacidad creativa de este profesional parecería lógico. ¿Se considera el espacio como material educativo? Si es así ¿estamos preguntando por las instalaciones del centro? ¿Quién define su diseño, utilidad, necesidad...?
Especificar la calificación de alguna pregunta, la respuesta siendo 1 poco favorecedora, 4 muy favorecedora, o algo similar.
Mejor "tienen una influencia positiva"

Especificaría, la respuesta siendo 1 poco favorecedora, 4 muy favorecedora, o algo similar.

Revisa la redacción porque hay un error en el singular.

Igual que en 2,1.

Habría que agrupar en este caso también según apartados todas las opciones y tratar de hacerlo más reducido.

Sería interesante recoger información sobre cómo se realiza esta comunicación.

Habría que agrupar en este caso también según apartado de prácticas con todas las opciones y tratar de hacerlo más reducido.

Desde mi experiencia como profesor de TIC, cada día entiendo menos el significado de esta expresión. ¿Hablamos de herramientas novedosas? ¿Una tarjeta manual de lectura táctil es TIC? Yo creo que sí.

Es un concepto tan amplio que sería interesante matizar qué tecnologías utiliza.

Muy interesante, profundizar en los aspectos más concretos.

Es un concepto tan amplio que sería interesante matizar qué tecnologías utiliza.

Creo que la presencia en el aula de una persona cualificada en la intervención de alumnos con necesidades de apoyo puede ayudar a que dentro del aula todo funcione mejor, pero no sé si la pregunta está bien formulada (por eso no me parece muy pertinente)

¿Puede mejorarse la redacción de la pregunta?

A algunas de estas preguntas les falta un espacio de respuesta abierta para que expliquen por qué o en qué situaciones.

Especificar qué medidas para sondear, siempre que sea pertinente en tu trabajo.

En qué sentido lo favorece

Habría que agrupar en este caso también el apartado de intervención con todas las opciones y tratar de hacerlo más reducido.

¿Considera que tiene autonomía para trabajar de una manera individual con el alumno? ¿siente que su trabajo está suficientemente valorado por el docente?

Se mezclan dos conceptos, autonomía y valoración. Puede que una cosa sí y la otra no.

Habría que agrupar todas las opciones relativas a los docentes y modelos de docencia.

Muy importante. Profundizar en los ¿por qué?

¿En qué medida cree que su trabajo como PSA/TA, ya sea dentro o fuera del aula, es beneficioso para los alumnos?

Mejor transformarla en dos opciones: dentro o fuera.

A no ser que sean mediadores -lo desconozco- creo que la presencia de cualquier adulto puede contribuir a resolver conflictos, pero no necesariamente tiene que ser una figura concreta.

Pondría a lo que se refiere la escala Lickert siendo 1... siendo 4...

Agrupar un apartado con todas las funciones (más reducido)

Probablemente ambos apoyos van de la mano, son tan necesarios unos como otros. Si el niño no se encuentra bien, necesitará que le escuchen y el apoyo será emocional (pero también lo hacen los profesores del aula) Especificar medidas de educación emocional, si son relevantes para la práctica del trabajo.

Redacción confusa que puede dar lugar a respuestas poco o nada válidas cuando los parámetros indicados son fundamentales

En este caso son 4 respuestas diferentes puedes hacer la pregunta y poner las 4 opciones para valorar del 1 al 4 pero no pueden ir en una misma cuestión.

Habría mucha variabilidad, dependerá del tipo de familia con la que se trabaja. A lo mejor hay que añadir algo parecido a "haciendo un cómputo final/en general, qué grado de comunicación diría que existe con las familias?" Igual es relevante ver el medio, sobre todo en tiempos de pandemia (si es presencial o virtual).

Es una pregunta muy general. No sabría qué responder.

Vuelve a unir dos conceptos : implicación e intervención educativa

No termino de entender el sentido de esta pregunta ¿La respuesta sería como la de cualquier maestro?¿Han sido útiles? ¿qué se quiere saber?

Mismo problema.

Realiza actividades participativas en grupos, añadir inclusivos.

¿Qué se entiende por alumnos diferentes? ¿Diferentes discapacidades o número de personas con capacidades diferentes? Personalmente creo que todos los seres humanos tenemos capacidades que podemos desarrollar en diferente medida, pero todos podemos mejorar alguna de ellas. Las inteligencias múltiples son múltiples capacidades en las que ahondar.

Solo pondría "considera suficiente el grado de comunicación que tiene con los profesores para trabajar juntos/en equipo?"

Comentarios en inglés.

Is clear and easy to answer. Is the participant's age relevant to what you are trying to find out?

Not sure if age would be strictly relevant, years of experience tells us a lot more about a PSA/TA's ability and background. Might omit this question and might even ask what the PSA/TAs highest level of qualification is (as a means of quantifying ability/experience level).

Would suggest phrasing as 'total' years of teaching experience, as some may think it refers only to their current employment. Also, from a statistics perspective would have all categories the same duration, e.g.: add in 11-15 years, etc.

Would it be useful for you to know whether people have received training in school or from outside agencies? And also whether the training is accredited by anyone?

Maybe phrase question as 'Training undertaken in the last five years'. Also, it's good practice not to include two choices in the answers, e.g.: dyslexia and autism - maybe the PSA/TA did training in Autism and not dyslexia, how would they answer? Best to keep each item as a single subject/area, this can be best formulated as a matrix rather than check boxes.

This is useful - where people work may affect the training available to them.

Good question. Maybe remove the 'other' response and just have 'other' with text field afterwards.

Good question, though resources could cover equipment, time and training - might be worth splitting it up.

Might be an idea to give an example of what's meant by resources here, does it mean physical supports or access to further training etc.

This is a really good question. Might be worthwhile giving participants the opportunity to add a comment here

Good question

This seems a bit vague. What counts as 'effective communication'? And what if the respondent works in a range of different classrooms

Do you want to ask what IT participants use?

Good question, although in some schools IT is limited, might be good to add a question beforehand asking about the schools IT capacity. That would help us better understand if there was a negative response here.

What is 'IT management' as distinct from 'IT'?

Maybe change the word 'figure' to 'role' here encourages' rather than 'encourage'

Good question

Is anyone likely to answer no to this?

What if they only do group work with students?

The question is asking about two different things - autonomy and value - maybe split into two questions, or focus on the most important

Again, this is a bit too vague - what counts as 'autonomy and value'? Maybe you need to break this question down into more specific ones. Also beware of asking TAs to say negative things about the teachers they work with. It might be better to phrase questions more positively

Maybe end the question at ' ... is most beneficial?'

1. 'To what extent' is not needed. 2. What do you include in 'outside the classroom'? Is this just working with pupils or do other activities count?

This is a good question!

Good question

Again, this is too vague. What kinds of conflicts? amongst whom?

Maybe phrase as - '...with the families ...'

Good question

Never' and 'extensive' are not responses to the question as phrased NB 'adequately' not 'adecuadely'

Does this mean in groups where some pupils have SEND and others don't? Or is the aim of the groups inclusion?

Good question. Maybe being a little more specific could be a way to phrase this question - 'once a week' 'twice a week', etc.

What are 'participatory activities' and 'inclusive groups'? 2. 'nothing' and 'much' are not responses to the question as posed (@'never' and 'often'???)

Not clear from question what 'communication lines' means - is it to the students, parents, teachers, school management?

Comentarios traducidos.

Es claro y fácil de responder. ¿La edad del participante es relevante para lo que está tratando de averiguar?

No estoy seguro de si la edad sería estrictamente relevante, los años de experiencia nos dicen mucho más sobre la capacidad y los antecedentes de un PSA / TA. Podría omitir esta pregunta e incluso podría preguntar cuál es el nivel de calificación más alto de PSA / TA (como un medio para cuantificar el nivel de capacidad / experiencia).

Sugeriría la redacción como "total" de años de experiencia docente, ya que algunos pueden pensar que se refiere solo a su empleo actual. Además, desde una perspectiva estadística tendría todas las categorías la misma duración, por ejemplo: agregar 11-15 años, etc.

¿Le sería útil saber si las personas han recibido capacitación en la escuela o de agencias externas? ¿Y también si la formación está acreditada por alguien?

Tal vez frasear la pregunta como 'Formación realizada en los últimos cinco años'. Además, es una buena práctica no incluir dos opciones en las respuestas, por ejemplo: dislexia y autismo: tal vez el PSA / TA hizo entrenamiento en autismo y no dislexia, ¿cómo responderían? Lo mejor es mantener cada elemento como un solo tema / área, esto se puede formular mejor como una matriz en lugar de casillas de verificación.

Esto es útil: el lugar donde las personas trabajan puede afectar la capacitación disponible para ellos.

Buena pregunta. Tal vez elimine la respuesta 'otro' y simplemente tenga 'otro' con el campo de texto después.

Buena pregunta, aunque los recursos podrían cubrir el equipo, el tiempo y la capacitación, podría valer la pena dividirla.

Podría ser una idea para dar un ejemplo de lo que es carne por recursos aquí, ¿significa apoyos físicos o acceso a capacitación adicional, etc.?

Esta es una muy buena pregunta. Podría valer la pena dar a los participantes la oportunidad de agregar un comentario aquí

Buena pregunta

Esto parece un poco vago. ¿Qué cuenta como "comunicación efectiva"? ¿Y qué pasa si el encuestado trabaja en una variedad de aulas diferentes?

¿Desea preguntar qué utilizan los participantes de TI?

Buena pregunta, aunque en algunas escuelas la TI es limitada, podría ser bueno agregar una pregunta de antemano preguntando sobre la capacidad de TI de las escuelas. Eso nos ayudaría a entender mejor si hubiera una respuesta negativa aquí.

¿Qué es la "gestión de TI" a diferencia de la "TI"?

Tal vez cambie la palabra 'figura' por 'rol' aquí alienta' en lugar de 'alentar'

Buena pregunta

¿Es probable que alguien responda que no a esto?

¿Qué pasa si solo hacen trabajo en grupo con los estudiantes?

La pregunta es preguntar sobre dos cosas diferentes: autonomía y valor, tal vez dividirse en dos preguntas, o centrarse en las más importantes.

Una vez más, esto es un poco demasiado vago: ¿qué cuenta como "autonomía y valor"? Tal vez necesites dividir esta pregunta en otras más específicas. También tenga cuidado de pedir a los AT que digan cosas negativas sobre los maestros con los que trabajan. Podría ser mejor formular preguntas de manera más positiva.

Tal vez termine la pregunta en 'es lo más beneficioso?'

1. No es necesario «en qué medida». 2. ¿Qué incluyes en 'fuera del aula'? ¿Es esto solo trabajar con los alumnos o cuentan otras actividades?

¡Esta es una buena pregunta!

Buena pregunta

Una vez más, esto es demasiado vago. ¿Qué tipo de conflictos? ¿entre quiénes?

Tal vez frase como - '... con las familias ...»

Buena pregunta

Nunca' y 'extenso' no son respuestas a la pregunta cómo se expresa NB 'adecuadamente' no 'adecuadamente'

¿Significa esto en grupos donde algunos alumnos tienen SEND y otros no? ¿O es el objetivo de la inclusión de los grupos?

Buena pregunta. Tal vez ser un poco más específico podría ser una forma de formular esta pregunta: "una vez a la semana", "dos veces por semana", etc.

¿Qué son las "actividades participativas" y los "grupos inclusivos"? 2. 'nada' y 'mucho' no son respuestas a la pregunta tal como se plantea (@'nunca' y 'a menudo'???)

No está claro a partir de la pregunta qué significa "líneas de comunicación": ¿es para los estudiantes, los padres, los maestros, la administración de la escuela?

Nota. La tabla representa los comentarios realizados en los cuestionarios de valoración de los expertos en español y en inglés con su traducción.

T

Tabla 37.

Comentarios cuestionarios profesores.

¿Habría que especificar cuándo o a qué estudiantes se hacen las adaptaciones, o eso se sabe y no hay duda? Coherente.	
Convendría analizar si el término "comunicación" puede referirse a "coordinación". El lugar en qué medida, quizás pondría considera necesario	
No está clara la relevancia, coherencia y pertinencia de la pregunta respecto del trabajo o perfil del PSA/TA. Si es respecto de dicho perfil debe indicarse.	
¿Qué entenderán por efectiva?	
Me pasa lo mismo que la anterior, aunque en este caso es sobre la redacción de la pregunta. No se entiende bien ¿la interacción? ¿la efectividad?	
No termino de entender a qué se refiere discriminación.	Puede explicitarse un poco más
Está bien formulada.	
Agrupar las que comiencen igual.	
¿La pregunta quiere referirse a "puede conseguirla colaboración"? Resulta algo confuso. Es pertinente.	
Cambiar el enunciado. Creo que esta pregunta sería la primera de esta sección.	
El profesor puede ignorar el dato solicitado; sería conveniente referirse la proporción de alumnos de su aula o materia-s con los que trabaja el PSA/TA. Entiendo que te respondo con un número.	
Es coherente. Adecuada.	
Es relevante pero no se pueden descargar todos los juegos o todas las herramientas en una misma pregunta se puede hablar en general y luego que emocionen si es que utilizan alguna, pero si no queda algo confuso. Desagrupar los recursos. Se puede añadir algo sobre la motivación.	
No entiendo bien la pregunta. ¿Qué comunicación? ¿Con quién? Depende de si el centro es de educación especial o se trata de un centro donde se integran diversas personas con capacidades diferentes. Es coherente. Adecuada.	
¿No la tiene? Está bien formulada. Adecuada.	
Quizás agrupando por bloques las preguntas en cada una de las cuestiones relativas a :desarrollo de la actividad en el aula ,organización, intervención etcétera el cuestionario resulte algo menos extenso ya que es muy prolijo y probablemente quien responda se cansa al hacerlo.	

Nota. La tabla representa los comentarios realizados por los expertos en la validación del cuestionario de los profesores.

Tabla 38.

Comentarios cuestionarios alumnos.

-
- ¿La edad ahora no la categorizas por grupos? Puede estar bien.
 - ¿El alumno entenderá la pregunta formulada así?
 - ¿Solo la asignatura?, quizá hay que añadir el momento, lugar...

El cuestionario de padres no tiene comentarios.

Nota. La tabla representa como los comentarios a los cuestionarios por los expertos van descendiendo por la similitud de los mismos.

5.5.4. Índice de Fiabilidad

Para determinar el coeficiente de fiabilidad se ha aplicado el Alfa de Cronbach, que es un método de cálculo, que identifica la fiabilidad como consistencia interna. Se denomina así porque analiza hasta qué punto las medidas parciales obtenidas con las diferentes valoraciones de los ítems son “consistentes” entre sí y por tanto representativas del universo posible de ítems que podrían medir este constructo. Se calcula a través de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado).

El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre el 0 y el 1. Cuanto más próximo esté a 1, más consistentes serán los ítems entre sí (y viceversa).

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa de Cronbach a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones de la tabla 34 para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach.

Tabla 39.

Evaluación coeficiente de Cronbach.

-
- **Coeficiente alfa >.9 es excelente**
 - **Coeficiente alfa >.8 es bueno**
-

-
- **Coefficiente alfa >.7 es aceptable**
 - **Coefficiente alfa >.6 es cuestionable**
 - **Coefficiente alfa >.5 es pobre**
 - **Coefficiente alfa <.5 es inaceptable.**
-

Nota. La tabla representa las recomendaciones para evaluar los coeficientes del α de Cronbach.

Para el análisis del instrumento se tomó una muestra de 15 expertos, que respondieron y valoraron el cuestionario desde los indicadores: CLARIDAD en la redacción, COHERENCIA con el indicador que está midiendo, PERTINENCIA y RELEVANCIA para el objetivo de la tesis doctoral de las preguntas. SUFICIENCIA del conjunto de las preguntas en cada categoría, en este caso la valoración no era por pregunta, sino por el grupo de preguntas que conforman una categoría a evaluar, puesto que lo que se valora es: si son suficientes para analizar esa categoría, o no. La calificación se realizó con una escala tipo Likert, con opciones de respuesta de la forma siguiente: en una escala del 1-4, siendo (1) nada, (2) poco, (3) mucho y (4) total.

Cada pregunta tiene un apartado final abierto en el que se presentan las recomendaciones de los expertos.

El α de Cronbach se ha calculado a través de la siguiente fórmula, figura 17 , adaptada en la hoja de cálculo Excel.

Figura 12.

α de Cronbach.

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left\{ 1 - \frac{\sum_{i=1}^n S_i^2}{S_x^2} \right\}$$

n es el número de ítem.

S_i^2 es la varianza del ítem.

S_x^2 es la varianza total.

Nota. La figura representa la fórmula del α de Cronbach utilizada.

Tras el correspondiente cálculo hemos obtenido los siguientes índices de Fiabilidad (α de Cronbach). Ver tablas 35, 36, 37 y 38.

Tabla 40.

Cuestionario de profesores.

CATEGORÍA	ÍTEM	α CRONBACH
Categoría 1	1.1	.89
	1.2	.89
	1.3	.89
	1.4	.82
Categoría 2	2.1	.89
	2.2	.83
Categoría 3	3.1	.79
	3.2	.75
	3.3	.91
	3.4	.72
	3.5	.67
Categoría 4	4.1	.4
	4.2	.45
	4.3	.36
	4.4	.89
	4.5	.89
	4.6	.94
	4.7	.8
	4.8	.89
	4.9	.67
	4.10	.88
Categoría 5	5.1	.29
	5.2	.81
	5.3	.72
	5.4	.85
Categoría 6	6.1	.99
	6.2	.99
Categoría 7	7.1	.99
	7.2	.97
	7.3	.97
	7.4	.97

Nota. La tabla representa los índices del α de Cronbach obtenidos en el cuestionario de profesores

Tabla 41.*Cuestionario de PSA.*

CATEGORÍA	ÍTEM	⟨ CRONBACH
Categoría 1	1.1	.84
	1.2	.90
	1.3	.84
	1.4	.86
	1.5	.91
Categoría 2	2.1	.88
	2.2	.76
Categoría 3	3.1	.83
	3.2	.88
	3.3	.92
	3.4	.79
	3.5	.76
	3.6	.79
	3.7	.81
	3.8	.85
	3.9	.88
	3.10	.93
	3.11	.86
	3.12	.89
	3.13	.72
Categoría 4	4.1	.92
	4.2	.94
	4.3	.85
	4.4	.88
	4.5	.79
	4.6	.84
	4.7	.81
	4.8	.87
	4.9	.80
	4.10	.78
Categoría 5	5.1	.79
	5.2	.83
	5.3	.94
	5.4	.86
Categoría 6	6.1	.79
	6.2	.93
Categoría 7	7.1	.98
	7.2	.85
	7.3	.84
	7.4	.88

Nota. La tabla representa los índices del α de Cronbach obtenidos en el cuestionario de profesores.

Tabla 42.

Cuestionario de alumnos.

CATEGORÍA	ÍTEM	⟨ CRONBACH
Categoría 1	1.1	.92
	1.2	.95
Categoría 2	2.1	.93
	2.2	.85
	2.3	.89
	2.4	.90

Nota. La tabla representa los índices del α de Cronbach obtenidos en el cuestionario de alumnos.

Tabla 43.

Cuestionario de padres.

CATEGORÍA	ÍTEM	⟨ CRONBACH
Categoría 1	1.1	.95
	1.2	.91
Categoría 2	2.1	.87
	2.2	.83
	2.3	.94
	2.4	.78
	2.5	.80

Nota. La tabla representa los índices del α de Cronbach obtenidos en el cuestionario de padres.

Como puede apreciarse, todos los valores del \langle de Cronbach se encuentran en valores superiores a 0.7, por lo que damos por válidos los diferentes cuestionarios elaborados para instrumentalizar nuestra investigación.

Conclusión

En este capítulo, hemos podido conocer los procesos pertinentes para la elaboración y la certificación de las herramientas presentes en esta investigación. Así hemos podido conocer los porcentajes de fiabilidad que los expertos dictaminaron por cada categoría en el campo, una interesante información que nos permite conocer la fiabilidad y la coherencia con la que se han elaborado estos instrumentos. Otro interesante aspecto que podemos ver en este capítulo reside en los cambios y las modificaciones establecidas en las categorías tras haberse puesto en análisis por parte de estos expertos. Además, nos permite conocer de manera porcentual las indicaciones de los expertos y los diferentes comentarios e indicaciones que han favorecido y justificado los cambios establecidos en las diferentes categorías de los instrumentos de este estudio.

Por otra parte, es importante conocer la muestra universal de esta figura en Escocia, de ese modo, justificamos de forma numérica la presencia y la importancia que este rol ejerce en los centros educativos. Una significativa e importante característica de este estudio reside en la diversidad de la muestra que nos permite acercarnos y conocer la realidad de esta figura. Por esta razón, la elaboración y presencia de las entrevistas nos permitirá completar y descubrir más de cerca las vivencias y experiencias que estas figuras experimentan en rutina laboral.

Otro interesante aspecto es el análisis llevado a cabo a través del Atlas.ti donde analizamos la frecuencia y presencia de evidencias donde esta figura realiza un impacto educativo de calidad en el centro educativo. Esta aplicación no solo nos permite contabilizar, sino también esquematizar los principales aspectos y fotos de acción que arrojan y describen la acción educativa, social y cultural de esta figura.

Por último, en este capítulo se presentan los modelos finales presentes en esta investigación y, que permitirán observar el importante trabajo que los expertos han ofrecido en esta investigación a través de sus indicaciones.

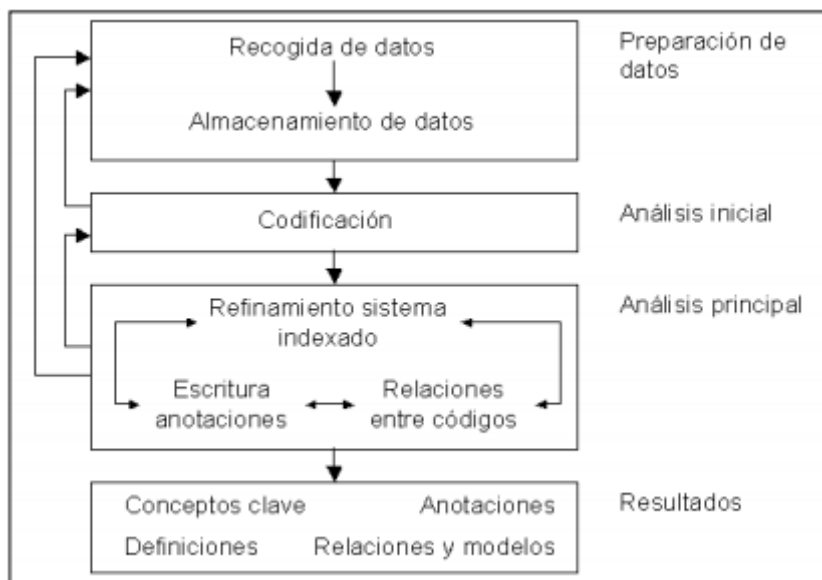
5.7 Instrumentos: Diario de campo

5.7.1 Diario de campo del investigador

Las investigaciones sociales se han posicionado sin ninguna duda entre una de las tendencias más populares y apetecibles por los investigadores como disciplina a llevar a cabo. En este caso, este estudio es de índole educativa, con una metodología cualitativa, disciplina que, por otro lado, ha ido creciendo y siendo tendencia en el número de publicaciones de investigaciones.

Esta circunstancia, ha supuesto una mayor predisposición en el uso más común de diferentes herramientas informáticas que tienen como objetivo facilitar el arduo trabajo de la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta esta nueva realidad, la investigación se apoyó en la herramienta software informática Atlas.ti que nos permitirá realizar un análisis cualitativo más riguroso que nos ofrece una preparación de datos y, una exposición de información más esquemática que favorece el análisis y la comparación de variables y categorías presentes en el estudio.

Además, permite al investigador ofrecer y explicar de una manera más clara todos los datos y características presentes en el estudio, por otro lado, para los lectores el análisis e interpretación de este estudio podrán ser interiorizadas de una manera diferente a través de actividades como por ejemplo la segmentación de texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones que favorecerá un proceso de interpretación más atractivo y dinámico.

Figura 13.*Análisis cualitativo.*

Nota. El cuadro representa las fases de un análisis cualitativo. Muñoz Justicia (2005)

Como podemos observar se pueden diferenciar cuatro estadios diferentes en el análisis de contenido a través de esta herramienta. El primer paso que hemos de tener en cuenta es el tema en cuestión, “El impacto socioeducativo del PSA/TA en el centro escolar”: En este caso y teniendo en cuenta el tema que nos ocupa hemos de contemplar los objetivos que persigue el siguiente estudio, para que, de este modo, podamos elegir y nombrar los indicadores que puedan ofrecer claras evidencias y hallazgos que justifiquen los objetivos establecidos en esta investigación.

Los indicadores, hacen referencia a los códigos utilizados y creados por el investigador en este software informático son, en definitiva, la unidad básica de análisis y podemos entenderlos como conceptualizaciones y agrupaciones del texto, además los pueden utilizarse también como “conceptos” útiles para esclarecer el análisis de los textos y ofrecer una relación directa entre el texto y los objetivos perseguidos por el estudio. Una de las características que

tiene la categorización es que no trabaja de una manera mecánica, ya que los términos, suelen tener un significado que engloba aspectos generales y no por el contrario hacer referencia a significados que pueden manifestarse a primera vista.

Una vez que tenemos los indicadores definidos y las herramientas preparadas para realizar el análisis, nos sumergimos en la fase de categorización, que nos permitirá localizar, describir y nombrar segmentos específicos pertenecientes a los instrumentos como pueden ser la entrevista, diario de campo o cuestionario en una categoría particular, dándoles de ese modo valor y sentido para justificar evidencias presentes en la rutina y función educativa del PSA/TA. Esta clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro ofrece una organización clara dentro del sistema de categorías.

El siguiente paso analítico que se ha llevado a cabo en este documento con este software informático, consiste en la creación de redes de códigos. Una acción que nos permite ser útil para centrar nuestra atención en una determinada cuestión o tema, por ejemplo, en este estudio, es la creación de redes que nos permite conocer de forma esquemática y clara los diferentes escenarios en los que el PSA/TA está presente. Además, nos da la oportunidad de observar el porcentaje de frecuencia que estos códigos tienen, así nos permite comparar y conocer los códigos que tienen una mayor presencia en el estudio de este rol.

Una vez analizadas las nociones básicas de funcionamiento y ejercicios que se han llevado a cabo en este estudio con esta herramienta, procedemos a explicar los diferentes esquemas que muestran y justifican los resultados obtenidos en el análisis de contenido referente al anexo 3.

A continuación, pasamos a describir las diferentes redes de códigos que se han llevado a cabo para realizar el análisis de contenido que en el diario de campo lo hemos denominado (Anexo nº3). Éste consta de cinco redes de códigos diferentes que ponen de manifiesto no sólo la importancia que la presencia del rol/papel que desempeña el PSA/TA, sino también de las

diferentes características que dibujan la realidad de esta figura en su intervención en el centro escolar.

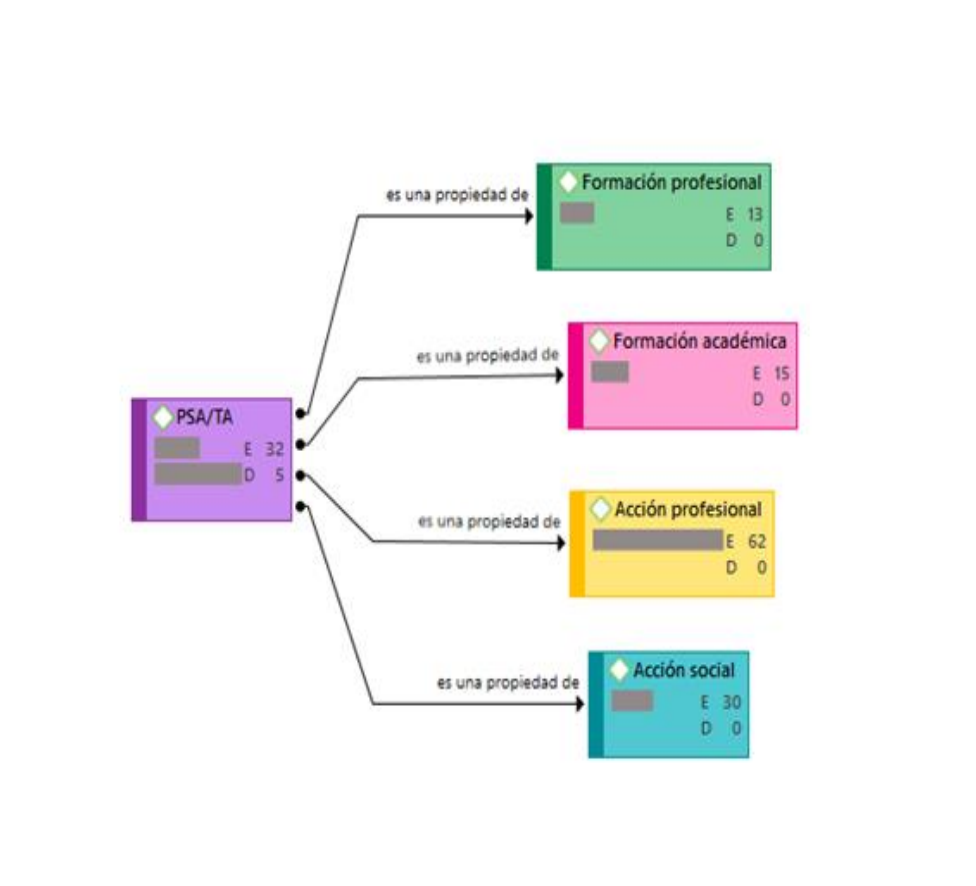
Cada código, tiene representado dos letras: (G) referente a Groundedness (Terminología) y (D) referente a Density (Densidad). Estas letras hacen referencia (G) se refiere al número de citas vinculadas a un código y, la (D) se refiere al número de otros códigos conectados a un código. Estos porcentajes, nos permiten analizar y comprender las tendencias más frecuentes que se presentan en la realidad educativa objeto de estudio del rol PSA/TA.

En la figura 13, podemos observar los cuatro pilares que sostienen la figura del PSA/TA que nos ofrece un acercamiento más rico y preciso de la práctica del rol del docente en el aula contemporánea británica. En este diario de campo, basado en las vivencias y experiencias laborales que el PSA/TA ha tenido durante un periodo de tiempo, queremos analizar y representar a través de la codificación las principales funciones e interacciones que este rol ha desarrollado y registrado en su herramienta “Diario de campo”. En primer lugar, centramos nuestra atención en el número de veces que el indicador y categoría “PSA/TA” ha sido mencionada y la relación en el desarrollo del diario de campo. Como podemos observar, en esta gráfica, la categoría de “PSA/TA” se aprecian 32 categorías en el diario de campo que han sido vinculadas a este indicador que pertenece al rol que representa esta figura. Este resultado, nos permite conocer la trayectoria de esta figura en relación a esta herramienta y también la valoración que da esta persona tanto a su función laboral como educativa. Teniendo en cuenta el esquema que representa las propiedades y funciones que engloban la figura del PSA/TA, entendemos que, según la experiencia personal del profesor del diario de campo, es la “aplicación profesional” el componente más importante asociado a la actividad rutinaria que representa la actuación educativa de esta figura. Esta notable diferencia en cuanto a la frecuencia en la que esta categoría ha sido nombrada durante el análisis del diario de campo respecto a las demás categorías, nos arroja sin ninguna duda una serie de conclusiones que nos

permite conocer no sólo el punto de vista personal del autor, sino también la realidad educativa que caracteriza y representa la acción e interacción educativa del PSA/TA en el centro escolar.

La primera conclusión a la que podemos llegar es que en esta categoría se realizan hasta 47 referencias y citas que han sido señaladas entre ambas categorías. Este resultado, nos permite ver la importancia y valiosa actuación que esta figura tiene en el funcionamiento y apoyo educativo en el centro educativo; no obstante, la diferencia de hasta 47 referencias respecto a la formación académica, nos permite hacer la siguiente observación en relación con el plan de formación docente: la formación no supone un hándicap significativo para intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje como PSA/TA. Además, podemos añadir que, en la formación profesional, las cualidades específicas de esta figura no ejercen una influencia significativa para poder trabajar como PSA/TA. De esta manera, podemos concluir, que la formación tanto académica como profesional, no son aspectos especialmente demandados a la hora de trabajar y realizar las funciones de apoyo educativo como PSA/TA.

Por otro lado, es importante destacar que un interesante y positivo resultado lo encontramos en el análisis comparativo entre las categorías “aplicación profesional” y “acción social”, en la que podemos observar que el número de veces mencionado/citado en el análisis del diario de campo duplica a las otras dos categorías mencionadas anteriormente, sino que también representa casi el 50% de las acciones profesionales que se llevan a cabo en este diario. Haciendo una reflexión puramente centrada en los datos obtenidos en el análisis de contenido, destacamos que la acción social, es decir, la acción de interactuar, escuchar, comprender, lidiar y apoyar social o emocionalmente juega un papel relevante en la propia formación académica del agente educativo. Esto nos lleva a concluir, que el PSA/TA no es sólo un apoyo educativo para el profesor, sino un importante rol con una destacada influencia y presencia en la labor social en el centro educativo.

Figura 14.*Escenarios de la Figura del PSA/TA*

Nota. El esquema presenta los principales escenarios que desarrolla la figura del PSA/TA.

En la figura 14, podemos observar una amplia gama de indicadores o categorías que representan la realidad, los agentes y las variantes presentes en el centro educativo. Como primera particularidad, en el análisis de este esquema, destacamos los porcentajes de los dos principales agentes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (PSA/TA y docentes). Este diario es un relato personal y descriptivo desde la perspectiva del PSA/TA, en la que podemos entender que la categoría referente al PSA/TA, llegue a triplicar a la categoría del docente, lo cual no supone que esta última figura, no tenga una importante labor y presencia en el aula en relación con la percepción del PSA/TA, no obstante, si nos deja entrever la posible pobre relación o interacción existente entre estas dos figuras en este caso en concreto. Esta

afirmación se apoya en la similitud numérica que hay entre la categoría “Responsabilidad” 35 y “PSA/TA” 32, que nos permite afirmar la importancia de este autor deposita en las actuaciones que realiza en el aula.

Otro interesante dato que nos ofrece esta gráfica está relacionado con la intervención educativa, la cual nos presenta dos realidades diferentes: la primera categoría está relacionada con 44 citas diferentes, lo que nos lleva a confirmar la necesidad de la presencia del PSA/TA en el aula y, por otro lado, es importante destacar que hablamos de un término con 7 códigos relacionados entre sí, lo que supone y posiciona a esta categoría como una de las más influyentes en este análisis. Estas conexiones hacen referencia entre otras a “Educación general” asociada con la práctica directa y principal de los docentes, “Educación general y personalizada” que hace referencia a la actuación educativa del PSA/TA y por último a la “Inclusión” actuación educativa que ambos agentes tienen presente en su ámbito laboral.

Centrándonos en esta última categoría nombrada, hemos de contemplar la innegable e importante acción inclusiva que la figura del PSA/TA lleva a cabo en su aplicación profesional, como podemos observar, en este diario, no sólo cita la acción de inclusión 17 veces, si no también, que todas ellas están relacionadas y vinculadas a la acción o apoyo educativo realizado por el PSA/TA. Además, a través de este gráfico, comprendemos cuales son los principales focos de inclusión y los grupos con los que trabaja esta figura. Por último, un pequeño análisis comparativo entre la categoría de “apoyo” (30) e “inclusión” (17), destacamos que más de la mitad de las citas vinculadas con la categoría “apoyo” son procesos de inclusión, ya que ambas categorías están asociadas a la intervención educativa tanto personal como grupal del PSA/TA, lo que nos permite concluir o definir a este rol como un agente clave en los procesos de inclusión en los centros educativos.

Como conclusión que podemos extraer en este análisis es la importancia y presencia de la interculturalidad en el proceso educativo, social y cultural que realiza el PSA/TA. Como bien

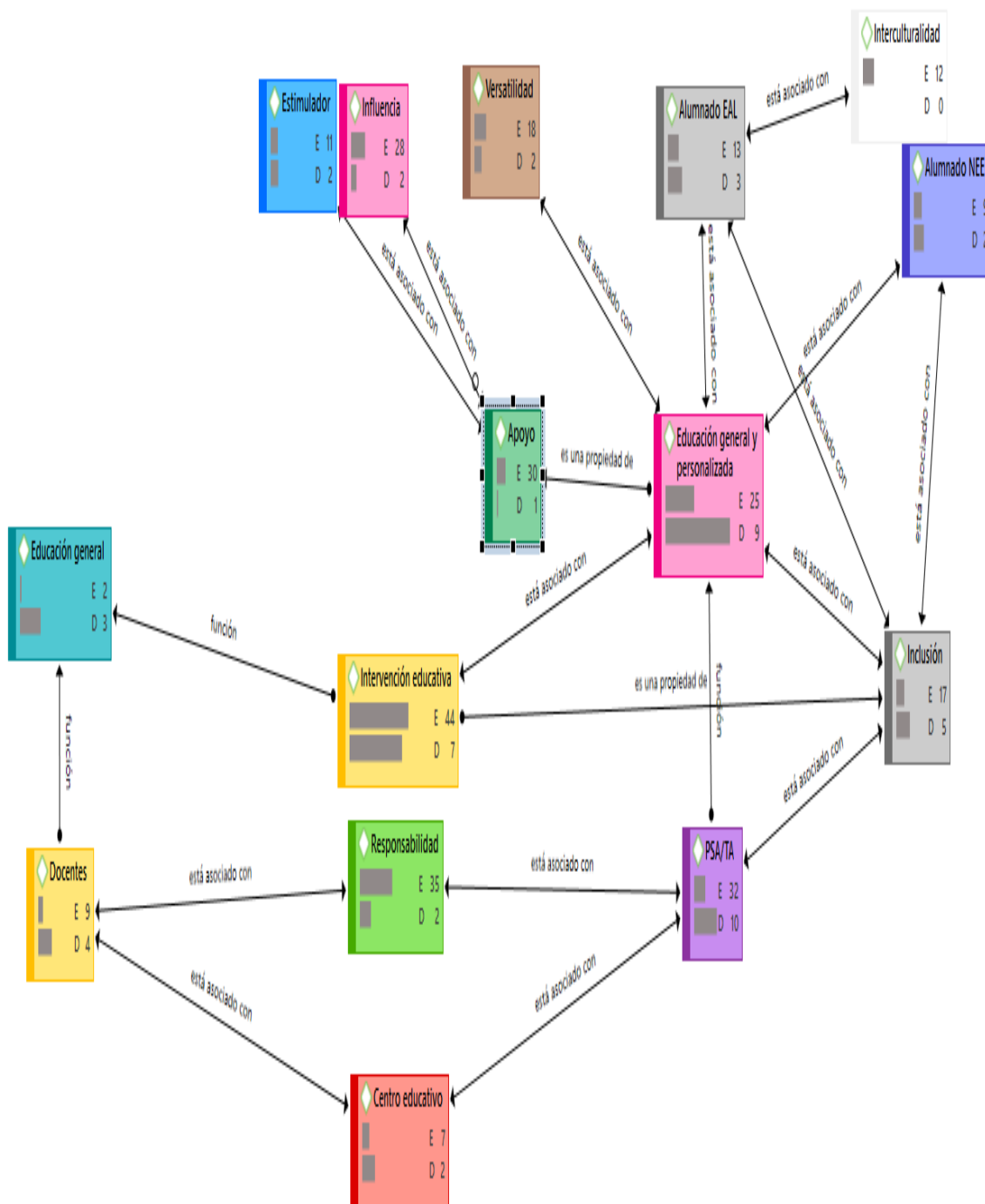
podemos observar, el análisis de la experiencia de esta figura en el aula, nos indica la existencia de hasta 12 diferentes citas en la que esta figura lleva a cabo una intervención educativa en un contexto intercultural. Por otro lado, no solo es positiva, sino también está relacionada con la realidad y con las nuevas barreras culturales, sociales y lingüísticas de los agentes educativos.

Por esta razón, podemos afirmar la existencia de una amplia gama de escenarios en los que el PSA/TA ha ido adquiriendo mayor responsabilidad y presencia para apoyar tanto al docente como al alumno EAL en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta realidad demuestra la presencia de las categorías denominadas “versatilidad” e “influencia”, vinculadas en el texto 18 y 28 n° de veces respectivamente y que por consiguiente se confirma la realidad de que esta figura supone una importante influencia de apoyo a todo el alumnado presente en las aulas.

Los ámbitos sociales, culturales, educativos y cognitivos hacen de su presencia una figura decisiva y favorable a través de la versatilidad y estimulación que presenta en los procesos de aprendizaje.

Figura 15.

La intervención educativa en el centro escolar.



Nota. El esquema representa la intervención educativa en el centro escolar del PSA/TA.

En la figura 15, se vuelve a representar a los dos agentes presentes en el aula, en cambio, podemos apreciar la aparición de diferentes categorías que son importantes e interesantes que

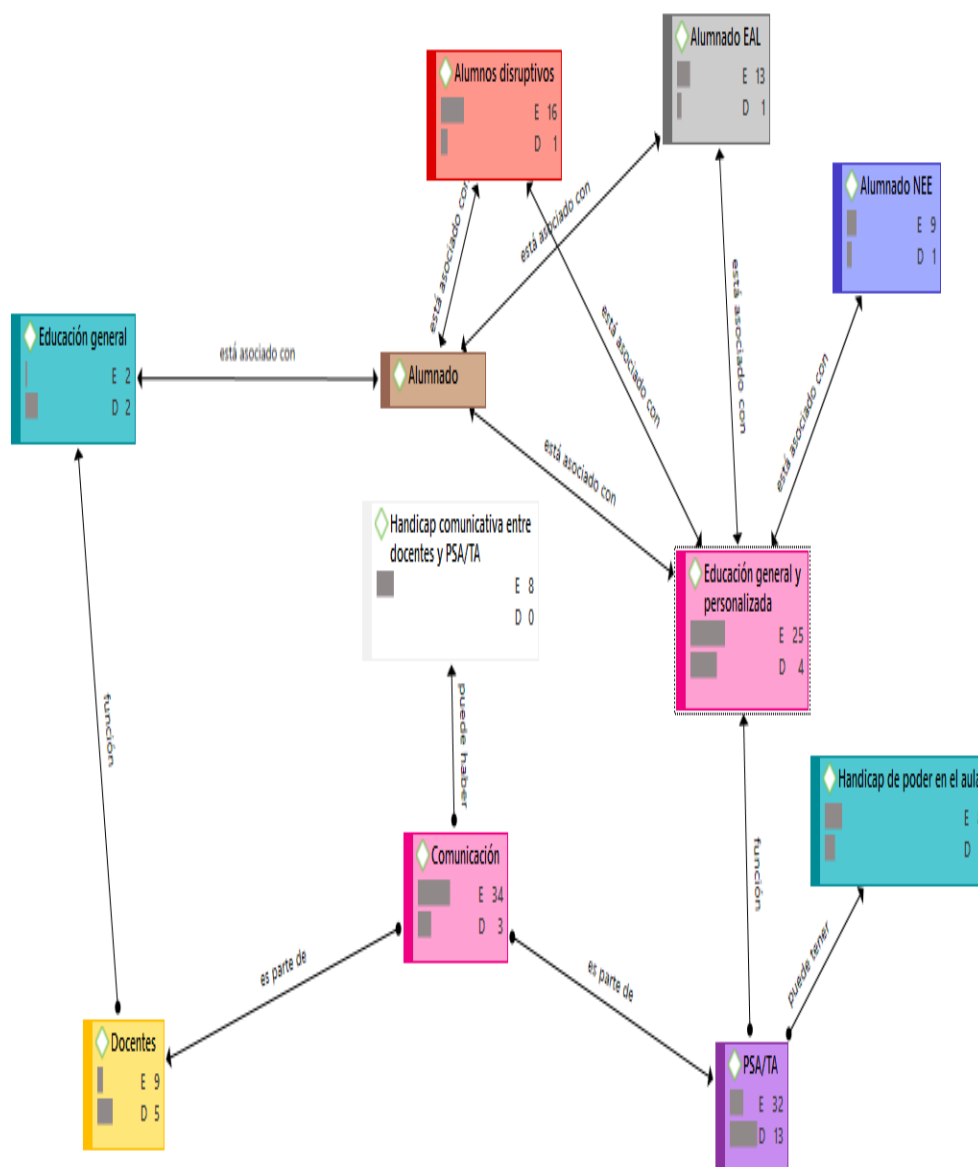
indudablemente condicionan la actuación social y educativa del PSA/TA en el aula. Como bien podemos apreciar en el diario de campo, la comunicación es un elemento clave y vital para que se lleva a cabo una adecuada intervención educativa; no obstante, y, teniendo presente que la comunicación ha sido uno de los indicadores más populares y presentes la experiencia educativa del autor, observamos dos niveles con connotación negativa, que hacen referencia a la difícil situación o hándicaps esta figura puede localizar en su ámbito laboral. El primer hándicap, hace referencia a la comunicación que se establece que se manifiesta a través de las ocho citas del diario de campo. Una realidad inquietante que nos pone en alerta es la necesidad de observar, sí este escenario corresponde a un foco puntual y particular, o, por el contrario, se confirma como una de las barreras sociales y educativas más preocupantes en la comunidad educativa. Otra circunstancia a tener en cuenta es la justificación del hándicap apreciado en este análisis en relación al poder que esta figura tiene en el aula. También es importante destacar la relación que se establece en los procesos de comunicación con el docente y que ambas han sido relacionadas ocho veces con las categorías de reflexión y descripción personal con el autor en su labor como PSA/TA. Esta situación nos muestra la realidad y los hándicaps presentes que este rol tiene hoy.

Por último, es interesante evidenciar que esta gráfica nos permite conocer un amplio abanico del alumnado con el que esta figura trabaja. Llama poderosamente la atención, el número de casos, donde esta figura trabaja con alumnos disruptivos, una práctica compleja y que pone enfrente a estos profesionales de la educación. Es muy positivo la actitud que tienen estos docentes en relación al tipo de trabajo que realizan con este tipo de alumnado y que habilidades sociales y comunicativas son claves, para motivar, proporcionar y potenciar las necesidades educativas de estos alumnos. Esta actitud es cada vez más interactiva y necesaria en los centros educativos británicos, lo que justifica el ya conocido crecimiento de la figura del

PSA/TA debido a la necesidad expresada en diferentes contextos educativos a la hora de poder ofrecer un apoyo de calidad tanto a los docentes como a los alumnos.

Figura 16.

La comunicación en el centro escolar.



Nota. El esquema representa la comunicación en el centro escolar del PSA/TA.

Teniendo como referencia la figura 16, donde podemos observar claramente el porcentaje de actuaciones específicas con los diferentes tipos de alumnado presentes en el centro educativo. Nos sumergimos, en esta gráfica significativa que nos permitirá entender, cuáles son las técnicas más destacables y exitosas que favorecen, proporcionan y definen a esta figura con una capacidad excelente en el ejercicio comunicativo y social, que favorece la socialización del alumno, ayudándolo a estructurar actitudes de buena convivencia social. Dando pie a enriquecer la experiencia educativa a través de diversas actitudes que caracterizan y hacen de esta figura una pieza clave en inclusión social cultural educativa. De esta manera, conocemos las claves o aptitudes docentes que facilitan el proceso educativo que están presentes en la actuación e intervención educativa que relata el autor de este diario.

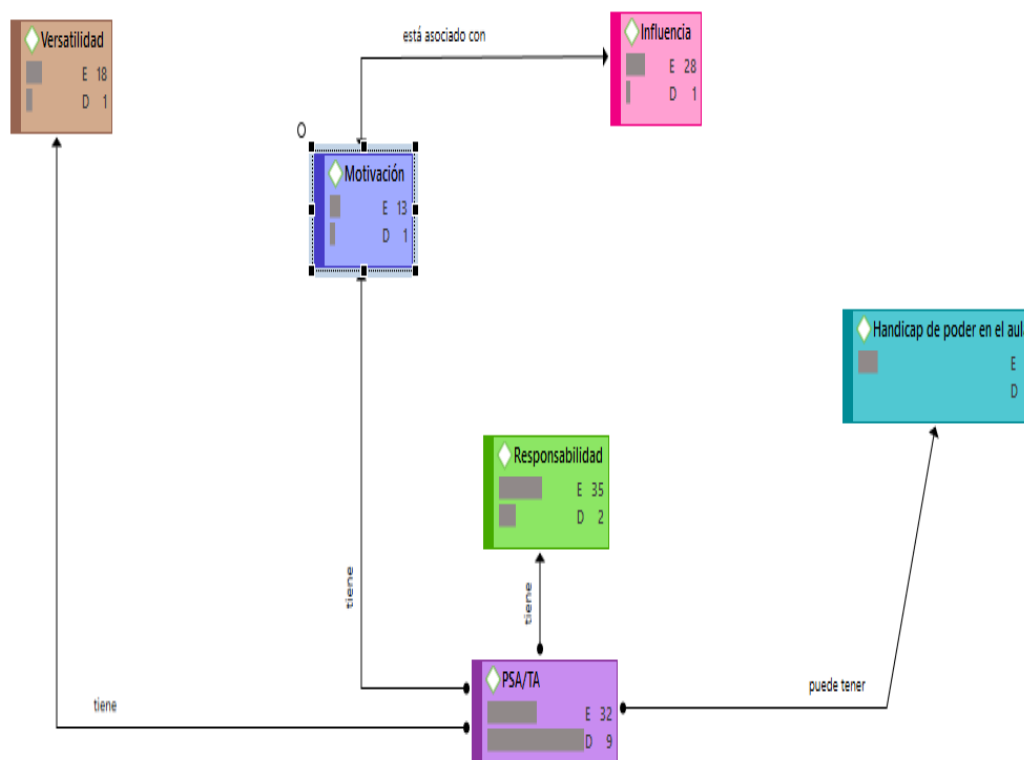
Resulta inevitable destacar el rol que asume esta figura con un alto cargo de compromiso y profesionalidad, ya que, aunque no siempre ha despertado la aceptación y el respeto laboral por todos los agentes presentes en la comunidad educativa. La particularidad de contar con un indicador denominado “Responsabilidad” que en hasta 35 ocasiones ha sido citada en la narración de este diario, nos permite entrever la importancia e interés que estos agentes emplean en su actuación educativa.

Centrándonos en el análisis de esta gráfica, podemos observar que los presentes códigos “versatilidad” e “influencia” están presente y representan el 56% y el 87% de las actuaciones del PSA/TA respectivamente, lo que nos permite concluir y otorgar a esta figura una justa y trascendental presencia para atender y participar no sólo en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también en el apoyo y fortalecimiento social y emocional que algunos alumnos demandaban durante su interacción educativa. Esta afirmación viene respaldada, por la notable presencia e interacción educativa que este rol tiene con alumnos disruptivos que como hemos podido observar en la gráfica anterior, representa el 50% de la intervención educativa de este rol. No debemos olvidar, que este colectivo de alumnado puede en algunos casos

pertenecer o vivenciar desfavorecedoras circunstancias sociales que les arrojen a procesos de marginación o rechazo social. De esta manera, la versatilidad y dinamismo de esta figura ofrece a través de su entusiasmo, motivación, habilidades sociales y comunicativas y relación interpersonal entre otras no solo un adecuado apoyo educativo, sino también un reforzamiento anímico y motivacional para poder establecer metas educativas y sociales de manera progresiva.

Figura 17.

La acción del PSA/TA en el centro escolar.



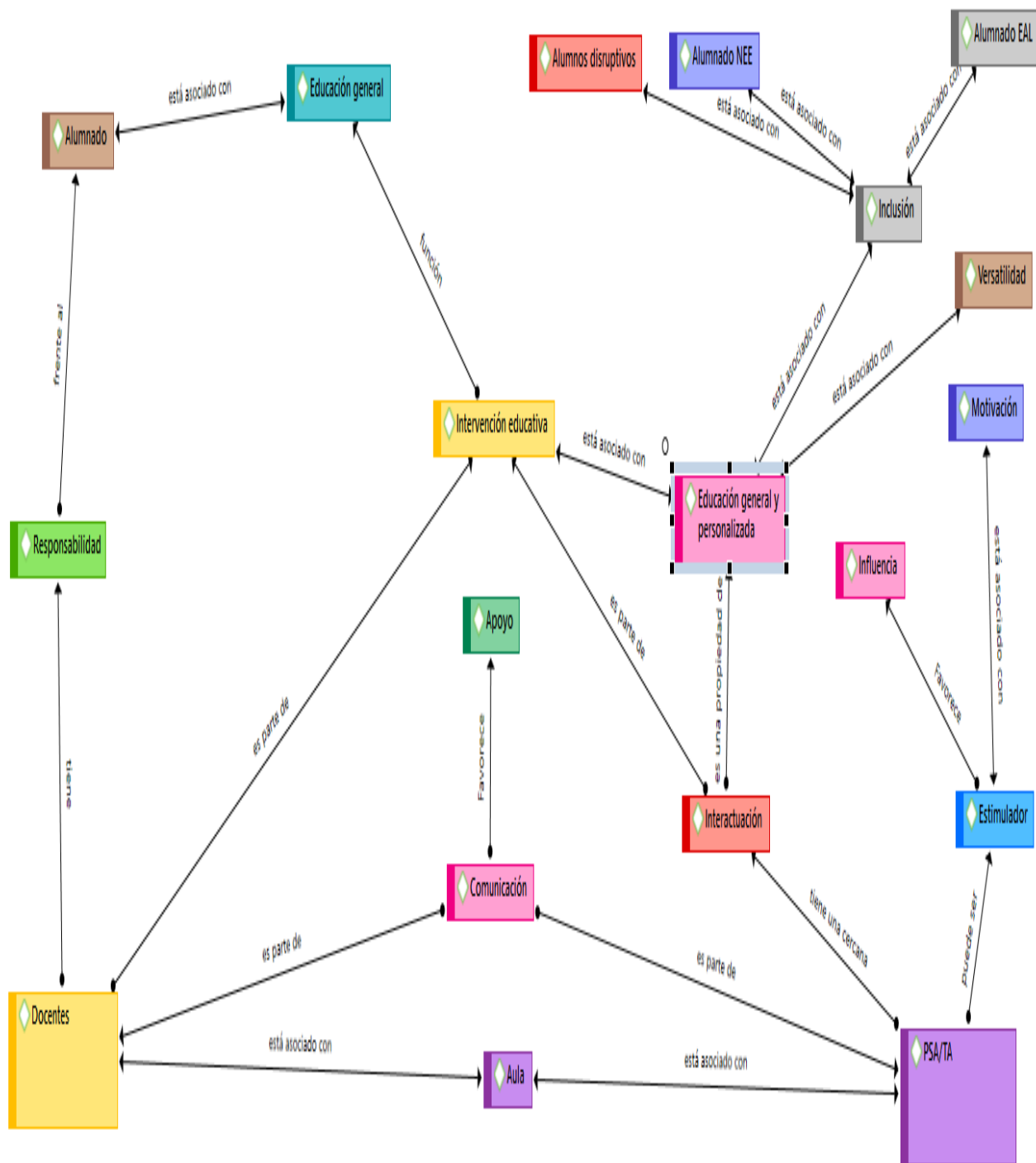
Nota. El esquema representa la acción del PSA/TA en el centro escolar.

En la figura 17 podemos apreciar todos los agentes y las características que están presente en su rutina diaria. El objetivo de esta gráfica es poder mostrar todas las variantes y condicionantes presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es indudable reconocer que el PSA/TA no sólo transmite una amplia gama de actitudes e intervenciones educativas, sino que también nos transfiere ese importante sentimiento de energía y predisposición para emprender y afrontar satisfactoriamente diversas actividades con un amplio y variado abanico de alumnos, lo que favorece y permite que este rol empiece a cosechar importantes reconocimientos sociales dentro del ámbito educativo a través del éxito del rendimiento y la versatilidad que demuestran en sus intervenciones y que favorecen la inclusión y el apoyo educativo más personificado.

No obstante y, aunque los resultados muestran significantes hándicaps en la comunicación entre los docentes y los PSA/TA, podemos observar a través de esta gráfica, que por el momento esos son uno de los principales retos que se deberá trabajar en un futuro cercano para ofrecer una respuesta más eficaz y resolutive que responda a las necesidades educativas de los alumnos, ya que como bien podemos observar en el esquema, son varios los lazos que unen a estos dos agentes, el apoyo, el aula, la intervención educativa y la educación personal y general, en definitiva los principales pilares necesarios para romper las posibles barreras y mejorar los procesos y apoyos educativos.

Figura 18.

La comunidad educativa



Nota. El esquema representa la comunidad educativa.

Conclusión

A través del análisis de contenido del diario de campo de la herramienta electrónica Atlas.ti, conseguimos ofrecer y adoptar un nuevo método de análisis que nos brinde un conocimiento o nociones más claras y esquemáticas sobre la acción educativa de este rol. Esta herramienta de medición cuenta con la facilidad de poder localizar y situar determinadas actuaciones y circunstancias que justifiquen la actuación y comportamiento descrito en el diario de campo. Además, a través de su análisis interiorizamos una persona más cercana, simpática y sensible con claras actuaciones educativas que fortalecen la confianza y las buenas prácticas educativas. Una importante cualidad que tiene el análisis de estos esquemas es que no sólo conocemos las características de los agentes, sino también los factores motivacionales que pueden ejercer efectos sobre el aprendizaje o la estimulación del alumno. No obstante, un particular beneficio de esta actividad es la facilidad de poder especificar y explicar cuáles son los hándicaps sociales, culturales o laborales a los que esta figura se enfrenta hoy en día en los centros educativos.

Creemos que los esquemas expuestos en este análisis nos permiten desarrollar y reflexionar profundamente sobre los principales problemas existentes en el aula contemporánea. La importancia que se da a la comunicación abrirá nuevas vías de información que podrán ser útiles para poder afrontar posibles problemas sociales o culturales que surjan en la sociedad intercultural característica en la que hoy vivimos. La importancia de realizar este tipo de reflexiones personales de este rol, indudablemente presentan notables beneficios para la educación. Cuanto más ayudemos a esta figura a tener mayor presencia para que de este modo pueda compartir sus propias ideas, podemos entonces reducir los hándicaps presentes que entorpecen el proceso educativo en etapas cruciales para la formación y mejora de las capacidades sociales, cognitivas y educativas de los alumnos NEE. Por último, la localización o conocimiento de las tendencias más comunes en materia de apoyo por parte de esta figura,

nos permitirá configurar y programar una mayor formación para este rol, que irá acorde con la demanda específica y apoyo que estos agentes ejercerán de forma individual grupal al alumnado en el aula.

Tras conocer los diferentes procesos que se han llevado a cabo en la elaboración de los cuestionarios, procedemos a reflejar el estado final de estas herramientas que será entregado a los participantes de esta investigación.

5.7.2 Cuestionarios definitivos

Figura 19

Cuestionarios.

CUESTIONARIO PARA PSA/TA

1. Datos de identificación

1. 1.1. Edad.

Mark only one oval.

- 23-29
- 30-39
- 40-49
- 50-60
- más de 60
- Other: _____

2. 1.2. Género

Mark only one oval.

- Hombre
- Mujer

3. 1.3. Años de experiencia docente.

Mark only one oval.

- Entre 1 y 5
- Entre 6 y 10
- Entre 11 y 20
- Más de 20

4. 1.4. Formación permanente recibida en los últimos 5 años. Cursos de actualización.

Tick all that apply.

- Cursos relacionados con Literacy And English
- Cursos relacionados sobre Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Cursos relacionados con dificultades de aprendizaje del lectoescritura (Dislexia, Dispraxia)
- Cursos relacionados con Gypsy/traveller and EAL children and additional support for learning
- Cursos relacionados con Emotional and social support talks
- Cursos relacionados con Managing behaviour for learning
- Other: _____

5. 1.5. Etapa educativa. Nivel en el que trabaja.

Mark only one oval.

- Educación Infantil
- Primaria.
- Secundaria.
- Primaria (Educación especial)
- Secundaria (Educación especial)
- Other: _____

2. Nivel de conocimientos teóricos del PSA/TA.

6. 2.1. ¿Considera que cuenta con los suficientes recursos (Materiales, experiencia, formación) para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)?

Mark only one oval per row.

	Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
Materiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación Académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 2.2 ¿Considera usted que las intervenciones realizadas en el aula tienen una influencia positiva en la inclusión y aprendizaje del alumnado?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total acuerdo

3. Práctica educativa.

Grado en que la actuación del PSA/TA puede contribuir a la adquisición de competencias clave por parte del alumnado.

8. 3.1. ¿En qué medida

Mark only one oval per row.

	Nada	Poco	Mucho	Total
considera que su comunicación con el profesor le permite trabajar adecuadamente en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) facilita su intervención educativa con los alumnos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cree que su figura y presencia contribuye a la resolución de conflictos en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cree que su rol como PSA/TA puede influir de forma positiva en la gestión y control del aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el PSA/TA favorece la inclusión social y cultural de los alumnos en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
estuvo implicado a nivel educativo durante el confinamiento provocado por el COVID-19?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 3.2. ¿Considera que:

Mark only one oval per row.

	Desacuerdo	Poco acuerdo	Bastante acuerdo	Total acuerdo
su intervención con los alumnos Inglés como idioma adicional (EAL) favorece los procesos de inclusión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que tiene autonomía suficiente, por parte de los docentes, para trabajar de una manera individual con el alumno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que tiene valoración suficiente, por parte de los docentes, para trabajar de una manera individual con el alumno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
está al corriente de los cambios o circunstancias que rodean a los alumnos, con los que trabaja, de una manera más personal y directa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 3.3. ¿Cómo cree que su trabajo como PSA/TA es más beneficioso, dentro o fuera del aula?

Tick all that apply.

- Dentro del aula.
- Fuera del aula.
- Other: _____

11. 3.4. ¿Qué grado de apoyo considera que realiza el PSA/TA en los siguientes niveles:

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Mucho.	Total.
Emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 3.5. ¿Qué grado de comunicación diría que tiene usted con las familias?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

13. 3.6. ¿Consideró útil su rol e intervención durante el confinamiento provocado por el COVID-19?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

4. Grado de intervención del PSA/TA en metodología

14. 4.1 ¿ Con cuántos alumnos diferentes trabajas en el centro educativo?

15. 4.2 Realiza actividades participativas en grupos inclusivos.

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Nunca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Siempre

16. 4.3 ¿Qué porcentaje de su horario de trabajo dedica al trabajo individual vs grupal?

Mark only one oval.

- Individual 10% - Grupal 90 %
- Individual 30% - Grupal 70 %
- Individual 50% - Grupal 50 %
- Individual 70% - Grupal 30 %
- Individual 90% - Grupal 10 %
- Other: _____

17. 4.4 ¿Con qué tipos de diversidad funcional trabaja en el centro?

Tick all that apply.

- Dificultad de Aprendizaje (Dislexia, Dispraxia)
- EAL (English Additional Language)
- TEA (Trastorno Espectro Autista)
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)
- Other: _____

5. Grado de intervención del PSA/TA en el desarrollo de valores y actitudes.

18. 5.1 ¿Considera suficiente el grado de comunicación que tiene con los profesores para trabajar en equipo?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Mucho.

19. 5.2 ¿Considera que el PSA/TA puede favorecer la resolución de conflictos del aula?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho.

20. 5.3 ¿Cuáles son desde su perspectiva las principales habilidades que el PSA/TA debe de tener para conseguir una intervención educativa adecuada?

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Bastante.	Mucho.
Creatividad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser observador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser sociable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riguroso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 5.4 ¿Cómo se siente respecto a su función en el aula, la mayor parte del tiempo?

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Bastante.	Mucho.
Frustrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confuso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidad de aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 6. Observaciones.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

PSA/TA QUESTIONNAIRE

1. Identification data

1. 1.1. Age.

Mark only one oval.

- 23-29
- 30-39
- 40-49
- 50-60
- More than 60
- Other: _____

2. 1.2. Gender.

Mark only one oval.

- Male
- Female
- Other: _____

3. 1.3. Years of teaching experience.

Mark only one oval.

- Between 1 and 5
- Between 6 and 10
- Between 11 and 20
- More than 20

4. 1.4. Training received in the last 5 years. Upgrade courses.

Tick all that apply.

- Related to Literacy and English
- Related to Dyslexia
- Related to Gypsy/traveller and EAL children and additional support for learning
- Related to Emotional and social support talks
- Related to Managing behaviour for learning
- Related to Autism
- Other

5. 1.5. Educational stage. At what level of education do you work?

Mark only one oval.

- Early years
- Primary.
- Secondary.
- Primary Special school
- Secondary Special school
- Other: _____

2. PSA/TA theoretical knowledge.

6. 2.1. Do you consider that you have the necessary resources (Equipment, time, training) to work with students with SEN (Special Educational Needs) ?

Mark only one oval per row.

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
Equipment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Time	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Training	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 2.2 Do you consider that curriculum adaptations have made a positive impact on students inclusion processes ?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly Agree

3. Educational practice.

Degree in which PSA/TA's performance can contribute to the acquisition of key competencies by students.

8. 3.1. To what extent

Mark only one oval per row.

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
does effective communication with the classroom teacher let you work adequately within the class?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
does IT (Information Technology) management facilitate your work with students?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do you believe that your role contributes to conflict resolution in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do you believe that your role as PSA/TA can contribute positively to the teacher's knowledge and management of the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
does the PSA/TA role promote the social and cultural inclusion of students in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do you think you have had an impact on education during the lockdown caused by COVID-19?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 3.2. Do you consider

Mark only one oval per row.

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
that your work with EAL (English as Additional Language) students encourages their inclusion process?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
that you have enough autonomy from the teachers to work with students?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
that you are valued by teacher enough to work with students?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
that you are aware of the changes or circumstances surrounding the students you work with in a more personal way?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 3.3. To what extent do you think your work as a PSA/TA is most beneficial, inside or outside the classroom?

Tick all that apply.

- Inside the classroom.
 Outside the classroom.
 Other: _____

11. 3.4. what level of support does the PSA/TA provide to students in the following areas?

Mark only one oval per row.

	None	Poor	Good	Excellent
Emotional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivational.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educational.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Academic.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 3.5. What is the extent of your communication with the families of students?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extensive

13. 3.6. Do you consider you were able to support pupils adequately during the lockdown caused by COVID-19?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Very Unsatisfied	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very satisfied

4. Degree of PSA/TA intervention in methodology.

14. 4.1 How many different students do you work with at the school?

15. 4.2 How often do you carry out participatory activities with SEN pupils?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Never.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Always.

16. 4.3 What percentage of your work schedule is devoted to 1:1 vs group work?

Mark only one oval.

Single 10% - Group 90 %

Single 30% - Group 70 %

Single 50% - Group 50 %

Single 70% - Group 30 %

Single 90% - Group 10 %

Other: _____

17. 4.4 What types of functional diversity do you work with at the school ?

Tick all that apply.

Dyslexia

EAL (English Additional Language)

Autism spectrum disorder (ASD)

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)

Other: _____

5. Degree of intervention of the PSA/TA in the development of values and attitudes.

18. 5.1 In your opinion, are there difficulties in communication which impact how PSA/TAs work with teachers?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly Agree

19. 5.2 Do you consider that the PSA/TA can facilitate resolution of conflicts in the classroom?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly Agree

20. 5.3 In your opinion what are the main skills the PSA/TA must have to support pupils properly?

Mark only one oval per row.

	Nothing.	Little.	Pretty much.	A lot.
Creativity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibility.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observational skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivating	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Be social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strict	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 5.4 How do you feel about your role in the classroom most of the time?

Mark only one oval per row.

	Nothing.	Little.	Pretty much.	A lot.
Frustrated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confused.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opportunity to learn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useful.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irrelevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Happy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 6. Remarks.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

CUESTIONARIO PROFESORES

*Required

1. Datos de identificación

1. 1.1. Edad. *

Mark only one oval.

- 23-29
- 30-45
- 46-60
- Más de 60

2. 1.2. Genero

Mark only one oval.

- Hombre
- Mujer

3. 1.3. Años de experiencia docente. *

Mark only one oval.

- Entre 1 y 5
- Entre 6 y 10
- Entre 11 y 20
- Más de 20

4. 1.4. Formación permanente recibida en los últimos 5 años. Cursos de actualización.

Tick all that apply.

- Cursos relacionados con Literacy And English
- Cursos relacionados sobre Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Cursos relacionados con dificultades de aprendizaje del lectoescritura (Dislexia, Dispraxia)
- Cursos relacionados con Gypsy/traveller y EAL (English Additional Language) children and additional support for learning
- Cursos relacionados con Emotional y social support talks
- Cursos relacionados con Managing behaviour for learning
- Other: _____

2. Perfil profesional.

5. 2.1. Nivel en el que trabaja.

Tick all that apply.

- Educación Infantil
- Primaria
- Secundaria
- Educación especial (Primaria)
- Educación especial (Secundaria)
- Other: _____

6. 2.2. Áreas y/o materias que imparte.

3. Nivel de conocimientos teóricos de los PSA/TA.

7. 3.1. ¿Está usted de acuerdo en que las intervenciones educativas llevadas a cabo por el PSA/TA en su aula mejoran la respuesta educativa?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Completamente.

8. 3.2. ¿Considera que

Mark only one oval per row.

	Nada	Poco	Mucho	Completamente
los PSA/TA tienen suficientes conocimientos para trabajar con alumnos con NEE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la figura del PSA/TA consigue responder suficientemente a las necesidades educativas presentes en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la presencia y actuación del PSA/TA favorece un ambiente positivo para el aprendizaje en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Práctica educativa.

Grado en que la actuación del PSA/TA puede contribuir a la adquisición de competencias clave por parte del alumnado.

9. 4.1. ¿En qué medida considera

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Mucho.	Total.
necesaria la coordinación del profesor con el PSA/TA para una acertada respuesta educativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que es útil la intervención del PSA/TA para la inclusión del alumno con EAL (English as an Additional Language) para la inclusión educativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que es útil la intervención del PSA/TA para la inclusión del alumno con NEE (Necesidades Educativas Especiales) para la inclusión educativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que el rol del PSA/TA favorece la relación entre profesores y alumnos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que el rol del PSA/TA favorece la inclusión social y cultural de los alumnos en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que fue útil la actuación educativa del PSA/TA durante el confinamiento provocado por el COVID-19?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 4.2. ¿En qué medida el apoyo del PSA/TA es útil para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

11. 4.3. ¿Dónde es más favorecedor el trabajo y el apoyo del PSA/TA?

Tick all that apply.

- Dentro del aula.
- Fuera del aula.

12. 4.4. ¿Qué grado de autonomía considera que tiene el PSA/TA a la hora de trabajar con el alumnado?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

13. 4.5. ¿En qué medida

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Mucho.	Total.
cree que el PSA/TA contribuye a la resolución de conflictos en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la figura del PSA/TA le ha ayudado a trabajar con los alumnos on-line durante el confinamiento provocado por el COVID-19?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 4.6. ¿Qué grado de comunicación tiene el PSA/TA con las familias de los estudiantes de su aula?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

5. Grado de intervención del PSA/TA en metodología.

15. 5.1. ¿Con qué frecuencia PSA/TA lleva a cabo actividades con los alumnos?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Casi nunca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuente.

16. 5.2. ¿Qué porcentaje de horario de trabajo dedica el PSA/TA al trabajo individual vs grupal?

Mark only one oval.

- Individual 10% - Grupal 90 %
- Individual 30% - Grupal 70 %
- Individual 50% - Grupal 50 %
- Individual 70% - Grupal 30 %
- Individual 90% - Grupal 10 %
- Other: _____

17. 5.3. ¿Considera necesario el apoyo del PSA/TA, para la consecución de objetivos académicos, en su materia?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Nunca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre.

6. Grado de intervención del PSA/TA con materiales y recursos TIC

18. 6.1. ¿En qué medida ayudan los PSA/TA a los alumnos, para la utilización de las siguientes herramientas tecnológicas:

Tick all that apply.

	Nada.	Poco.	Mucho	Total.
Ipad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Kahoot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juegos y aplicaciones con la pizarra digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videos YouTube.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Grado de intervención del PSA/TA en el desarrollo de valores y actitudes.

19. 7.1. ¿Qué nivel de comunicación tiene el PSA/TA en el centro para poder plantear

Mark only one oval per row.

	Nada frecuente	Poco	Bastante	Muy frecuente.
Feedback/retroalimentación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
una preocupación relacionada con la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
una actividad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 7.2. ¿Considera que el PSA/TA puede facilitar la resolución de conflictos en el aula?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Total desacuerdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total acuerdo.

21. 7.3. ¿Qué grado considera que tiene que tener un PSA/TA en las siguientes habilidades?

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Bastante.	Mucho.
Creatividad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser observador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser sociable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riguroso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 7.4. ¿Cómo considera que se siente el PSA/TA en el aula, la mayor parte del tiempo?

Mark only one oval per row.

	Nada.	Poco.	Bastante.	Mucho.
Frustrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confuso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con oportunidad de aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 8. Observaciones.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

TEACHERS QUESTIONNAIRE

1. Identification data

1. 1.1. Age.

Mark only one oval.

- 23-29
 30-45
 46-60
 More than 60

2. 1.2 Gender.

Mark only one oval.

- Male
 Female
 Other

3. 1.3 Years of teaching experience.

Mark only one oval.

- Between 1 and 5
 Between 6 and 10
 Between 11 and 20
 More than 20

4. 1.4 Training received in the last 5 years. Upgrade courses.

Tick all that apply.

- Related to Literacy And English
 Related to Dyslexia
 Related to Autism Awareness
 Related to Gypsy/traveller and EAL children and additional support for learning
 Related to Emotional and social support talks
 Related to Managing behaviour for learning
 Other

2. Professional profile.

5. 2.1. Educational stage. At what level of education do you work?

Mark only one oval.

- Early years
- Primary.
- Secondary.
- Special school (Primary)
- Special school (Secondary)
- Other: _____

6. 2.2. Subject you teach.

3. PSA/TA theoretical knowledge.

7. 3.1. To what extent do you agree that PSA/TA work has made a significant impact on inclusive education in your classroom?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly Agree

8. 3.2. Do you consider

Mark only one oval per row.

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
that PSA/TAs have basic knowledge for working with students with SEN (Special Educational Needs)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
that PSA/TA work is able to respond to the education needs present in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the presence and action of the PSA/TA promote a positive impact for the learning in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Educational practice.

Degree in which PSA/TA's performance can contribute to the acquisition of key competencies by students.

9. 4.1. To what extent

Mark only one oval per row.

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
do you consider it necessary that the PSA/TA coordinate with teachers to achieve the correct level of educational intervention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do consider that PSA/TA work with EAL (English as Additional Language) students is effective in their inclusion process?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do consider that PSA/TA work with SEN (Special Education Needs) students is effective their inclusion process?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do you think that the role of PSA/TA promotes the relationship between students and teachers?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do you think that the PSA/TA role promotes the social and cultural inclusion of students in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do consider PSA/TA educational intervention was useful during the lockdown caused by COVID-19?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 4.2. To what extent PSA/TA's support is useful for the management of Information and Communication Technologies (ICTs) in the classroom?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extensive

11. 4.3. To what extent do you think that PSA/TA support and work is most beneficial, inside or outside the classroom?

Tick all that apply.

- Inside the classroom
- Outside the classroom
- Both

12. 4.4. What level of autonomy do you think that PSA/TA has when they work with students?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Rarely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Usually

13. 4.5. To what extent

Mark only one oval per row.

	Nothing	A little	Pretty much	A lot
does the PSA/TA contribute to the resolution of the conflicts in the classroom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
was the PSA/TA able to support your work with pupils on-line during the lockdown caused by COVID-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 4.6 What level of communication do you think PSA/TA has with the student's family?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Rarely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Usually

5. Degree of PSA/TA intervention in methodology.

15. 5.1. How often PSA/TA carry out participatory activities with pupils?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Rarely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Usually

16. 5.2. What percentage of PSA/TA's work schedule is devoted to 1:1 (Working individually) vs group work?

Mark only one oval.

- 1:1 10% - Group work 90%
- 1:1 30% - Group work 70%
- 1:1 50% - Group work 50%
- 1:1 70% - Group work 30%
- 1:1 90% - Group work 10%
- Other: _____

17. 5.3. Do you consider the support of the PSA/TA is required to achieve academic goals in your subject?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Rarely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Usually

6. Degree of PSA/TA intervention with IT.

18. 6.1 Which of the following IT(Information Technology) tools have PSA/TAs used to support students?

Tick all that apply.

- Ipad
- Kahoot program
- Educational app for Kids
- youtube videos
- Other: _____

7. Degree of intervention of the PSA/TA in the development of values and attitudes.

19. 7.1. What level of communication lines in the school does the PSA/TA have in respect of

Mark only one oval per row.

	Never	Rarely	Frequently	Very Frequently
Feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raise Concern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propose an education activity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 7.2. Do you consider that the PSA/TA can facilitate resolution of conflicts in the classroom?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly Agree

21. 7.3. In your opinion what are the main skills the PSA/TA must have to support pupils properly?

Mark only one oval per row.

	Nothing.	Little.	Pretty much.	A lot.
Creativity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibility.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observational skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivating	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Be sociable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strict	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 7.4. How do you think that PSA/TA feels when they support in the classroom?

Mark only one oval per row.

	Nothing.	Little.	Pretty much.	A lot.
Frustrated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrated	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learning opportunity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useful.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Happy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 8. Remarks.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

CUESTIONARIO PARA PADRES

1. Datos de identificación

1. 1.1. Edad de su hijo/a.

2. 1.2. Etapa educativa en la que está escolarizado su hijo.

Mark only one oval.

- Primaria.
- Secundaria.
- Educación Infantil
- Other: _____

2. Apoyo del PSA/TA.

3. 2.1. ¿Qué es para usted el PSA/TA (Pupil Support Assistant/ Teaching Assistant)?

Tick all that apply.

- Un Profesor
- Un ayudante del profesor
- Un ayudante de la clase
- Un ayudante que trabaja solo con su hijo.
- Other: _____

4. 2.2. ¿Qué clase de relación o comunicación tiene con el PSA/TA?

Mark only one oval.

- 1 2 3 4
-
- Ninguna. Permanente.
-

5. 2.3 ¿En qué grado considera que el PSA/TA es una figura efectiva el centro educativo?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Nunca. <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre.

6. 2.4 ¿Considera que tiene una adecuada información acerca del trabajo que el PSA/TA realiza con su hijo el centro educativo?

Mark only one oval.

Si.

No.

En caso negativo explique a continuación ¿Por qué?

Other: _____

7. 2.5 ¿Considera al PSA/TA un agente cercano dentro de la comunidad educativa?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Desacuerdo <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total acuerdo.

8. 3. Observaciones.

PARENTS QUESTIONNAIRE

*Required

1. Identification data

1. 1.1. Age of your child. *

2. 1.2. Educational stage in which your child is in school.

Mark only one oval.

Early years

Primary.

Secondary.

Other: _____

2. PSA/TA support.

3. 2.1. What is PSA/TA for you?

Tick all that apply.

Teacher

teacher's assistant

General classroom assistant

An assistant who works 1:1 with his child.

Other: _____

4. 2.2. What kind of relationship or communication do you have with the PSA/TA?

Mark only one oval.

1 2 3 4

None Constant

5. 2.3 To what extent do you consider the PSA/TA to be an effective figure in the school?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Never.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Always.

6. 2.4. Do you consider that you have adequate information about the work that the PSA/TA does with your child's school?

Mark only one oval.

Yes.

No.

If it is negative. Could you explain why?

Other: _____

7. 2.5. Does the PSA/TA figure consider a visible and close educational agent within the educational community?

Mark only one oval.

1	2	3	4	
Strongly Disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Strongly Agree

8. 3. Remarks.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

*Required

1. Datos de identificación

1. 1.1. Edad. *

2. 1.2. Etapa educativa.

Mark only one oval.

- Primaria.
- Secundaria.
- Educación Infantil
- Other: _____

2. Apoyo del PSA/TA.

3. 2.1. ¿Dónde trabajas más a gusto con el PSA/TA?

Tick all that apply.

- Dentro del aula.
- Fuera del aula.
- Ambos

4. 2.2 ¿Cuándo trabajas con el PSA/TA cómo consideras que es la actividad que realizáis conjuntamente?

Tick all that apply.

- Divertida
- Aburrida
- Interesante
- Difícil
- Fácil
- Other: _____

5. 2.3 ¿Cuál es la asignatura o actividad donde más agradeces la presencia del PSA/TA?

6. 2.4. ¿Qué es para ti un PSA/TA?

Tick all that apply.

- Un Profesor
- Un ayudante del profesor
- Un ayudante de la clase
- Un ayudante que trabaja solo contigo.
- Otra.

7. 3. Observaciones.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

PUPILS QUESTIONNAIRE.

1. Identification data

1. 1.1 Age

2. 1.2 Educational Stage

Tick all that apply.

- Early years
 Primary
 Secondary
 Other: _____

2. PSA/TA Support.

3. 2.1 Where do you feel more comfortable to work with PSA/TA?

Mark only one oval.

- In the classroom
 Out of the classroom
 Both

4. 2.2 When you work with the PSA/TA how do you find your activity with him?

Tick all that apply.

- Fun
 Boring
 Interesting
 Difficult
 Easy
 Other: _____

5. 2.3 What is the subject where you most appreciate the presence of the PSA/TA?

6. 2.4 What is a PSA/TA for you?

Mark only one oval.

- A teacher
- A teacher's assistant
- General classroom assistant
- Support who works with someone specifically (1:1)

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Nota. Se presenta la versión definitiva de los cuatro diferentes cuestionarios pasados en los idiomas utilizados inglés y español.

Capítulo 6

Recogida y análisis de la información

6.1 Introducción

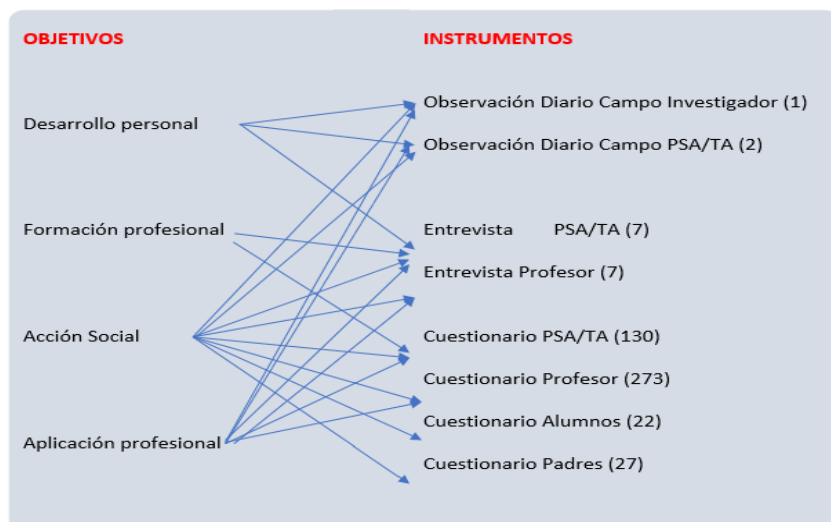
Se realiza aquí la presentación de resultados, partiendo de los procesos de la aplicación de los instrumentos: cuestionarios, entrevistas, análisis de diarios y observación, para analizar el impacto socioeducativo que tiene el PSA en los procesos de inclusión en el aula.

En los capítulos anteriores, tras consultar toda la bibliografía posible y las investigaciones existentes, se llegó a la conclusión de que esta investigación no debía quedar limitada a cuantificar variables y sí a valorarlas e interpretarlas, como consecuencia de la reflexión y el razonamiento, propio de las ciencias humanas y sociales. Todo ello, nos hizo decantarnos por una metodología de investigación mixta, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas, con la combinación de esta estructura metodológica, se produce la triangulación de los datos y por tanto su validación.

Como instrumentos de recogida de información hemos utilizado el *cuestionario*, la *entrevista* y el *diario*, ya descritos. Estos instrumentos dan una visión bastante real, próxima y fiable de las prácticas, motivaciones y opiniones que existen sobre el tema trabajado en nuestra investigación.

Así pues, planteamos como objetivos de esta la figura 10 que refleja la muestra de esta investigación.

Figura 10. Objetivos e Instrumentos.



Nota. Se repite la figura que relaciona los ámbitos en los que se clasifican los objetivos con los instrumentos utilizados para facilitar la lectura del documento.

La investigación se ha llevado a cabo durante los cursos 2018-2019; 2019-2020 y 2021. La primera parte se realizó con el análisis de literatura e investigaciones existentes, el siguiente paso fue el diseño y validación de instrumentos de recogida de datos, en el siguiente periodo se aplicaron los instrumentos, por tanto, es el momento del análisis de resultados.

Respecto al transcurso temporal referido a este tipo de muestreo, coincide con lo que apuntan Goetz y Lecompte (1988:88): Los investigadores obtienen muestras del transcurso temporal o de determinados periodos de tiempo, entre 6 meses y 3 años...

6.2 Resultados de los cuestionarios

Se han pasado cuestionarios a los PSA, a los profesores, a los padres y a los alumnos en inglés y en español.

6.2.1 Descripción de resultados: Cuestionario de los PSA

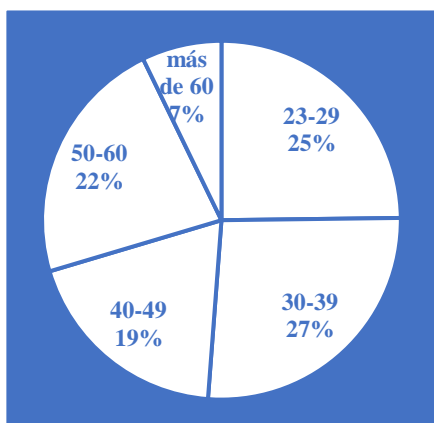
Categoría 1. Datos de identificación

Pregunta 1.1. Edad. La mayor parte de PSA encuestados están en el intervalo de 30 a 39 años, se trata de una población joven, además, si se añade el intervalo más joven de 23 a 29, suman 51,20%. Un poco más de la mitad como se puede comprobar en la figura 20

Pregunta 1.2. Género. La mayor parte del colectivo es mujer. El porcentaje es significativo. Se corresponde con el género de personas que trabajan en este rol de PSA. Un dato que viene reflejado en la figura 20.

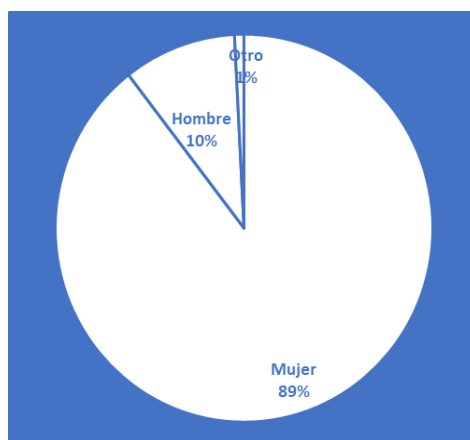
Figura 20.

Porcentajes de edad y género de las personas participantes.



Intervalos de edad	23-29	30-39	40-49	50-60	más de 60
Porcentajes	24,80%	26,40%	19,20%	22,40%	7,20%

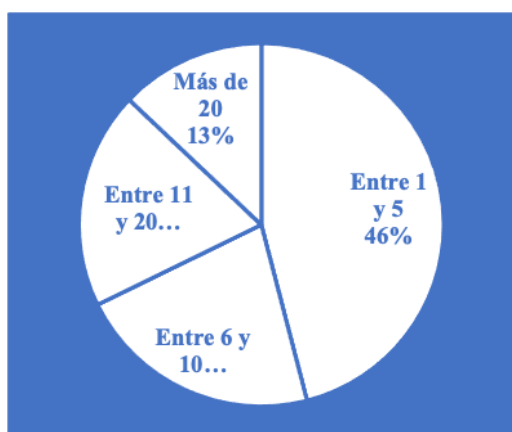
Género.	Mujer	Hombre	Otro
Porcentajes	89,52%	9,68%	0,81%



Pregunta 1.3. Años de experiencia docente. La mayor parte de los participantes son agentes con una experiencia laboral en el puesto de trabajo de entre 1-5 años, un periodo no especialmente amplio. Esto, nos permite pensar, que las personas no interiorizan este rol como un puesto de trabajo a largo plazo, debido principalmente al bajo reconocimiento social y retribución salarial, por lo que el desarrollo personal de esta figura está en proceso de expansión.

Figura 21.

Porcentaje de años de experiencia de las personas participantes.



Años experiencia	Entre 1 y 5	Entre 6 y 10	Entre 11 y 20	Más de 20
Porcentaje.	45,97%	21,77%	19,35%	12,90%

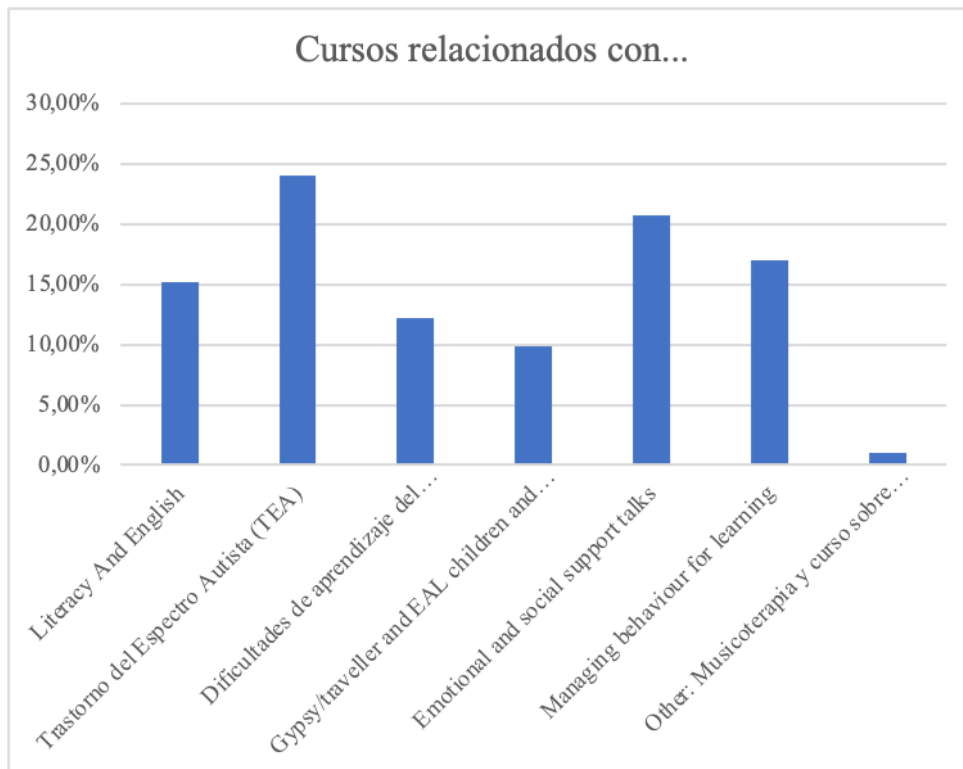
Nota. El gráfico representa el porcentaje de años de experiencia.

Pregunta 1.4. Formación permanente recibida en los últimos 5 años. Cursos de actualización. La formación permanente más demandada es la relacionada con el trabajo con alumnos con trastorno del espectro autista (TEA), seguida de los cursos sobre Emotional and social support talks y los de Managing behaviour for learning. Estos cursos de formación representan cuáles son los aspectos en los que esta figura necesita tener más conocimiento, debido a la amplia gama de necesidades educativas y sociales que presenta el centro educativo hoy en día. Es interesante recalcar los cursos relacionados con “Emotional and social support talks” y

“Managing behaviour for Learning” que tienen un porcentaje más alto que los relacionados con “Literacy and English” permitiéndonos ver, de esta manera, las verdaderas necesidades de formación que este rol requiere para poder responder a las necesidades educativas en el centro escolar. A través de este dato, también podemos sacar la conclusión de la importante presencia que esta figura está adquiriendo en las relaciones interpersonales y sociales con el alumnado, enriqueciendo y favoreciendo la inclusión social y cultural del alumnado. Este ítem nos permite ver la mejora en la formación profesional, la acción social y la aplicación profesional. Tal como se aprecia en la figura 22.

Figura 22.

Formación en los últimos 5 años de los PSA.



Literacy And English	15,19%
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	24,05%
Dificultades de aprendizaje del lectoescritura (Dislexia, Dispraxia)	12,15%

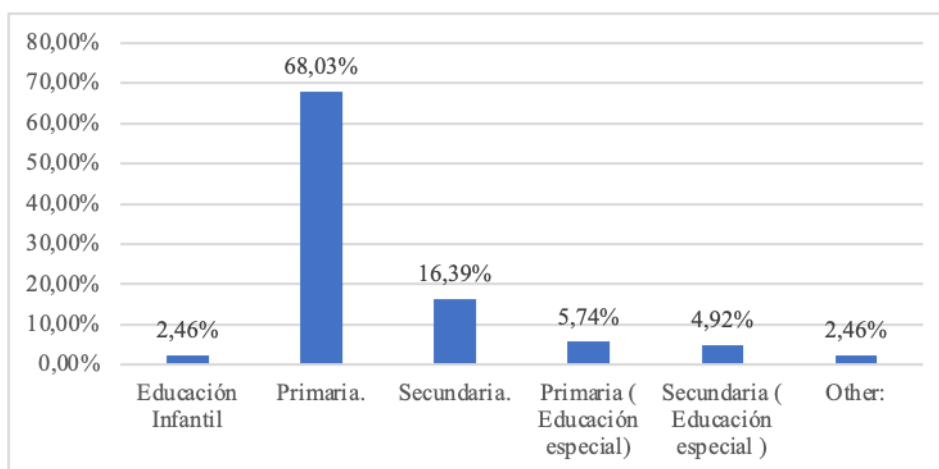
Gypsy/traveller and EAL children and additional support for learning	9,87%
Emotional and social support talks	20,76%
Managing behaviour for learning	16,96%
Other: Musicoterapia, herramientas digitales en el aula, Subject Specific Teacher Training, Educación musical Childhood practice...	1,01%

Nota. El gráfico representa la formación que ha sido más demandada en los últimos 5 años por los PSA, participantes en la investigación.

Pregunta 1.5. Etapa educativa. Nivel en el que trabaja. En la figura 23 podemos observar que el 68% de los participantes en esta encuesta, pertenecían a la etapa educación primaria si contabilizamos los centros de educación ordinaria y educacional especial.

Figura 23.

Nivel educativo.



Nota. El gráfico representa el nivel educativo al que pertenecen los PSA.

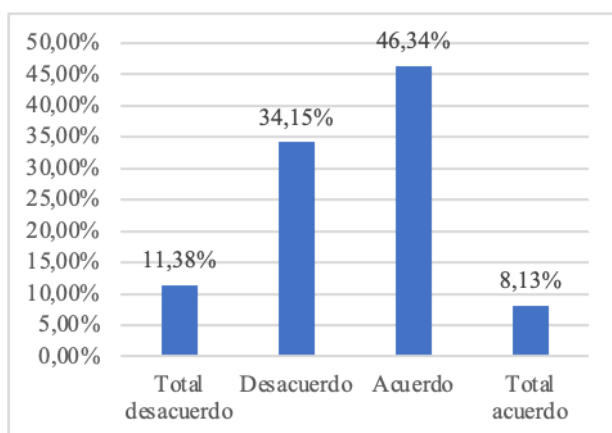
Categoría 2. Nivel de conocimientos teóricos del PSA

Pregunta 2.1. ¿Considera que cuenta con los suficientes recursos (Materiales, experiencia, formación) para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)?

2.1.1. Materiales. En esta pregunta, nos centramos en los diferentes recursos presentes en la vida laboral del PSA, donde podemos destacar que existe una cierta igualdad en las opiniones referentes a la disponibilidad de materiales para trabajar tanto dentro como fuera del aula. Esta respuesta, ver figura 24, se puede ver condicionada por la participación y comunicación activa entre el docente del aula y el PSA, que limita en cierto modo, la propuesta de estrategias y el uso de recursos para trabajar y responder las necesidades educativas de los alumnos.

Figura 24.

Suficientes recursos materiales.

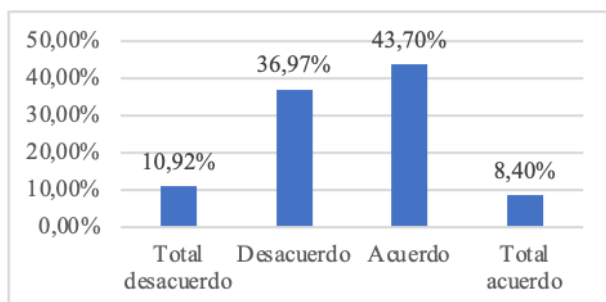


Nota. El gráfico representa el grado de acuerdo que tienen los PSA respecto a la suficiencia de los recursos materiales que disponen para trabajar con alumnos con NEE.

2.1.2. Experiencia. En este ítem, figura 25, podemos observar una existente y favorable opinión al respecto sobre el grado de experiencia que esta figura tiene para trabajar con alumnos con NEE, un aspecto por otro lado, que también comparten los profesores, donde más de la mitad de los encuestados han declarado considerar que este rol cuenta con suficiente experiencia para trabajar con estos alumnos.

Figura 25.

Suficientes recursos de experiencia.

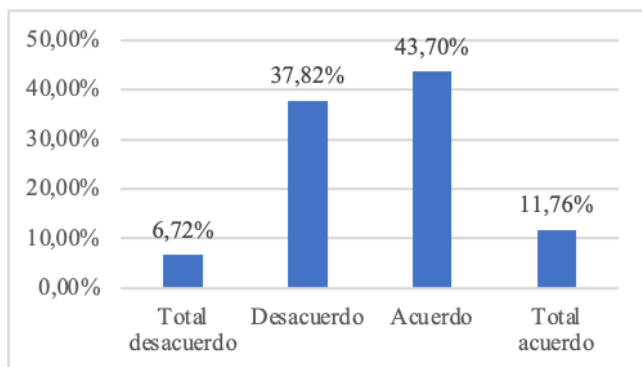


Nota. El gráfico representa el grado de acuerdo que tienen los PSA respecto a la suficiencia de los recursos a nivel de experiencia, que disponen para trabajar con alumnos con NEE.

2.1.3. Formación. Por último, en relación con el grado de formación, figura 26, destacamos que el 43,70 %, que representa el porcentaje donde los PSA sienten que cuentan con la formación adecuada para trabajar y responder a las necesidades educativas presentes en el centro escolar. Este sentimiento viene alentado por el cambio que este rol ha ido experimentando en los últimos años, donde su figura se caracteriza por ser más joven y con mayor formación académica. Otro interesante dato que destacar en cuanto a la formación académica emerge por la cada vez más frecuente presencia de personas con cualificación formación universitaria, que comienza su andadura profesional en este rol, por lo poca oferta de docencia existente en estos momentos.

Figura 26.

Suficientes recursos de formación.

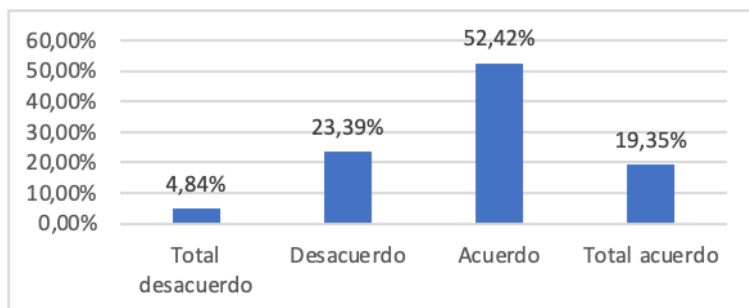


Nota. El gráfico representa el grado de acuerdo que tienen los PSA respecto a la suficiencia de los recursos de formación, que disponen para trabajar con alumnos con NEE.

Pregunta 2.2. ¿Considera usted que las intervenciones realizadas en el aula tienen una influencia positiva en la inclusión y aprendizaje del alumnado? La percepción de la influencia sobre los procesos de inclusión y aprendizaje muestra una opinión favorable por parte de los participantes de este estudio, figura 27, donde hasta un 71,77% mostraron sentirse de acuerdo y totalmente de acuerdo en este asunto. Este dato nos arroja una clara y favorable impresión sobre el positivo impacto socioeducativo que esta figura ejerce en el centro educativo. Una opinión que es compartida también por los distintos agentes presentes en la comunidad educativa como son los profesores, padres y alumnos. En el caso de los padres más del 60% de los encuestados afirmaron considerar a esta figura como un rol efectivo en su intervención educativa con los alumnos. Por su parte, dentro del profesorado encontramos que más del 70% de los encuestados afirmaron que la presencia y actuación de este rol en el centro escolar es favorable para el centro escolar en general.

Figura 27.

Influencia positiva en la inclusión y aprendizaje.



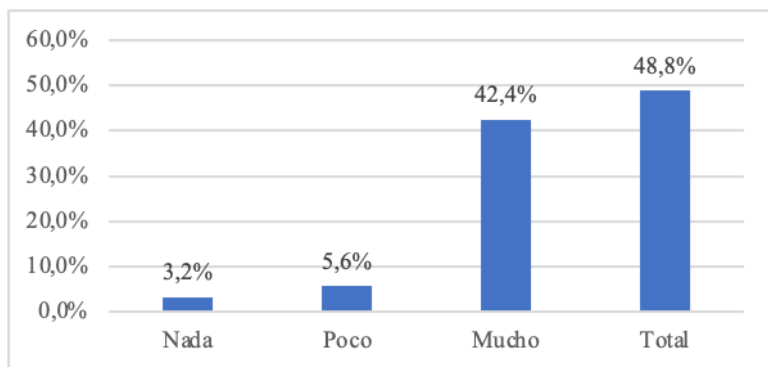
Nota. El gráfico representa el grado de acuerdo que tienen los PSA respecto a la influencia de sus intervenciones para la inclusión y el aprendizaje.

Categoría 3. Práctica educativa

Pregunta 3.1.1. ¿En qué medida considera que su comunicación con el profesor le permite trabajar adecuadamente en el aula? En este ítem centramos nuestra atención en la relación entre estos dos agentes. El análisis de los resultados de esta cuestión nos permitirá comprobar si la ruptura en la comunicación presente con anterioridad ha experimentado algún tipo de cambio favorecedor. Observando la figura 28, se obtiene una amplia percepción de que los PSA muestran un claro favoritismo en contar con la presencia y apoyo del profesor durante su actuación educativa. Una pauta, por otro lado, que los docentes también comparten para establecer un adecuado proceso educativo que garantice y estimule los progresos personales de los alumnos. Como prueba, nos podemos apoyar, en la opinión de los docentes, donde más del 70% afirmaron la importancia e influencia positiva que representa una adecuada y permanente comunicación entre el binomio profesor-PSA para establecer una acertada respuesta educativa.

Figura 28.

Comunicación con el profesorado



Nota. El gráfico representa la consideración que tiene la comunicación con el profesorado para el PSA.

Pregunta 3.1.2. ¿En qué medida el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) facilita su intervención educativa con los alumnos?

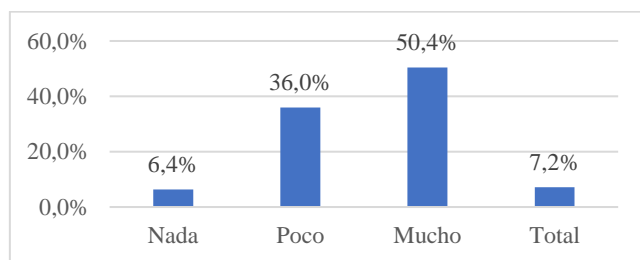
En este ítem, figura 29, valoramos la importancia y el peso que tienen las TIC como recurso educativo para responder a las necesidades educativas de los alumnos que trabajan con los PSA. Con el análisis de los resultados entendimos la importancia que el uso de este tipo de recursos tecnológicos ofrece a los alumnos. Hablamos de valores intrínsecos capaces de favorecer profundamente el acto pedagógico:

Motivación: El uso de una herramienta multimedia, favorecen la fuente de interés y participación, tanto en actividades pedagógicas como de ocio para favorecer las relaciones sociales entre el alumnado y los PSA.

Mejora de la atención: el uso de la imagen a través de una herramienta tecnológica favorece la fijación del alumno en el campo temático, alejándonos del ritmo uniforme procedente de los libros de texto.

Figura 29.

Manejo TIC.

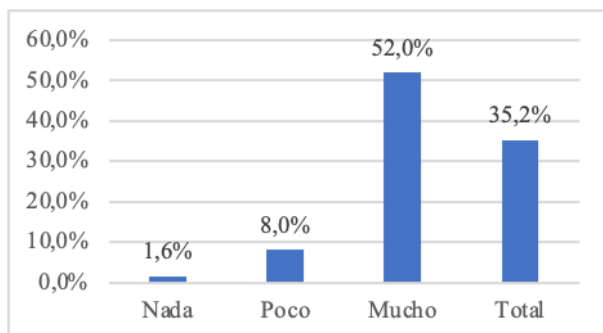


Nota. El gráfico representa la consideración que tiene el manejo de las TIC para la intervención educativa.

Pregunta 3.1.3. ¿En qué medida cree que su figura y presencia contribuye a la resolución de conflictos en el aula? La resolución de conflictos en el aula es uno de los aspectos más importantes y presentes dentro de la comunidad educativa. Siendo conscientes de la influencia que en muchas ocasiones tiene esta figura en el centro educativo. Observamos un apreciable y destacado porcentaje por parte de los PSA entrevistados que afirman situar su rol como una figura favorecedora para resolución de conflictos en el aula, figura 30. Este 87,2% puede ser entendido como una evidencia clara del paulatino cambio actitudinal que esta figura ha ido adquiriendo en el centro escolar, estableciéndose hoy en día como una figura significativa en los procesos de inclusión o de resolución de conflictos en la comunidad educativa a través de su aplicación profesional y acción social, al estar presente en diversos escenarios educativos como puede ser el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula o los procesos de interacción social y ocio en los recreos. Estos datos, vienen acompañados de la mejora en la formación académica de esta figura, que le permiten hoy en día no solo apoyar académicamente a los alumnos, sino también ofrecer un apoyo orientativo, social y cultural que favorezcan y faciliten el intercambio de ideas y la maduración social entre los estudiantes.

Figura 30.

Resolución de conflictos.

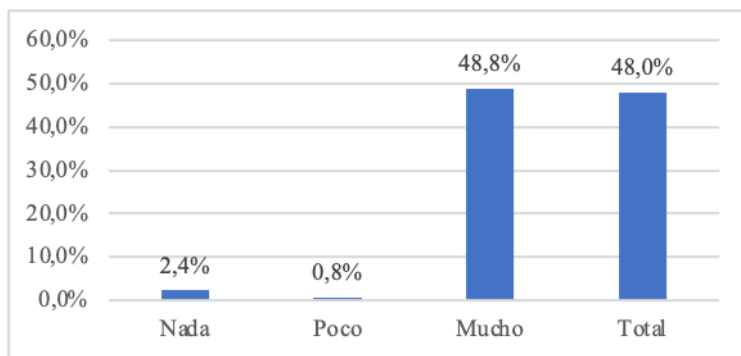


Nota. El gráfico representa la participación en la resolución de conflictos del PSA.

Pregunta 3.1.4. ¿En qué medida cree que su rol como PSA puede influir de forma positiva en la gestión y control del aula? Con intención de conocer más aspectos sobre el impacto educativo que esta figura tiene dentro del centro educativo. Este ítem analiza el porcentaje de influencia que esta figura tiene en relación con la gestión y el control del aula. Observando la figura 31, constatamos que existe una clara y favorecedora opinión acerca de la presencia y acción que este rol puede desempeñar en la comunidad educativa. Esta opinión viene apoyada por la favorable relación que esta figura establece y fortalece al trabajar con alumnos de manera individual, además, su rol entendido en cierta parte por algunos agentes de la comunidad educativa como una figura más informal favorece las relaciones interpersonales con el alumnado transmitiendo de esta manera ser una figura afable, más cercana y de confianza a través de la acción e interacción social clave en estos procesos inclusivos.

Figura 31.

Influencia en la gestión y control del aula.



Nota. El gráfico representa la creencia en la influencia positiva para la gestión y control del aula de los PSA.

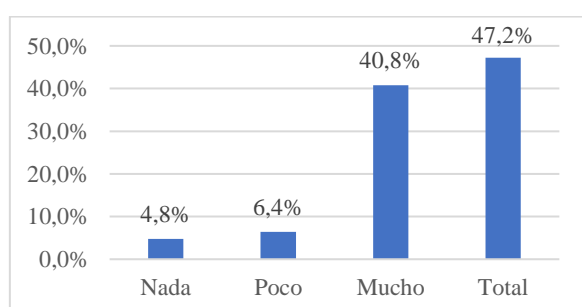
Pregunta 3.1.5. ¿En qué medida el PSA favorece la inclusión social y cultural de los alumnos en el aula? La figura del PSA ha evolucionado sustancialmente en términos actitudinales, aumentando su participación y ofreciendo una atención al estudiante más personal, que ha favorecido en gran medida a la estimulación social y motivacional del individuo en el centro educativo figura 32. Otro interesante factor que tenemos en cuenta es la presencia de la interculturalidad y la amplia gama cultural y social presente en los centros educativos, que han posicionado al PSA como un rol favorecedor para promover y fomentar logros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta presencia y apoyo específico a los alumnos EAL, establece factores motivacionales que pueden ejercer efectos favorables para el aprendizaje, la estimulación y la consecución de actividades y rutinas educativas, lo supone señalar la acción social como un requisito indispensable para ofrecer una adecuada respuesta educativa. Asimismo, esta figura a través de estas interacciones y aplicación profesional puede favorecer la atención del estudiante en aspectos del conocimiento más generales, para que éste se vaya centrando en la comprensión y la mejora del aprendizaje escolar. La frecuencia con la que esta figura realiza el aprendizaje significativo evidencia la importancia que tiene este rol en los procesos de inclusión educativa. Esta realidad, se expone en los testimonios de los padres que han participado en su estudio. Entre los que podemos destacar:

“Mi relación y comunicación con el PSA es muy buena debido a que habla la misma lengua que nosotros. Ese fue el motivo por el que mi hijo trabaja con el PSA. Estamos muy contentos porque nos ayuda a entender y nos explica todo.”

“Nosotros estamos muy contentos con el apoyo que nuestro hijo recibe por parte de su PSA y con la comunicación que tenemos con ella. Considero que es importante su valor y participación en la clase, y/o ayuda que reciben los alumnos. En nuestro caso es ayuda con la lectura y gramática en Inglés. Nuestros hijos son trilingües pero nunca han estudiado ninguna de las 3 lenguas y necesitan ese apoyo para su comprensión”.

Figura 32.

Participación en la inclusión social y cultural.



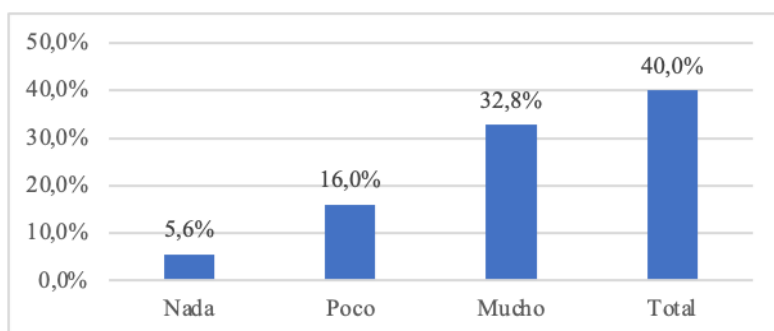
Nota. El gráfico representa en qué medida el PSA favorece la inclusión social y cultural de los alumnos en el aula.

Pregunta 3.1.6. ¿En qué medida estuvo implicado a nivel educativo durante el confinamiento provocado por la COVID-19? La difícil y controvertida situación que la pandemia producida por la COVID-19 ha provocado en nuestra sociedad. Ha sido sin ninguna duda, un foco importante de análisis para conocer cuál ha sido el impacto educativo que ha tenido esta figura durante este periodo de inestabilidad social. En la figura 33, podemos observar que la gran mayoría de los participantes declararon haber tenido una presencia significativa durante este periodo. Una circunstancia, que se puede ver reflejada más favorablemente en la etapa de

educación secundaria especialmente, donde la aplicación profesional se centró más en una interacción personal 1:1 de manera online entre el PSA y el alumno favoreciendo la acción social entre ambos agentes. Un aspecto que desafortunadamente no se pudo dar con mucha frecuencia en la etapa de educación primaria.

Figura 33.

COVID-19.



Nota. El gráfico representa en qué medida se implicó el PSA a nivel educativo durante la COVID-19.

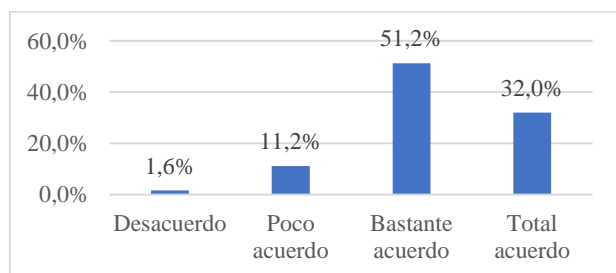
Pregunta 3.2.1. ¿Considera que su intervención con los alumnos de inglés como idioma adicional (EAL) favorece los procesos de inclusión? La interculturalidad social presente en la comunidad educativa establece una serie de realidades y necesidades lingüísticas. Siendo conscientes de la amplia multiculturalidad presente en los centros educativos. La aplicación profesional y acción social del PSA con alumnos EAL ha crecido exponencialmente en los últimos años, no sólo apoyar académicamente, sino también para favorecer el largo proceso de adaptación y aclimatación socioeducativa y superar las exclusiones y marginaciones sociales que pueden emerger por la diferencia cultural y, de esta manera favorecer una escuela inclusiva. Existe una clara evidencia por parte de los PSA de la importante acción que su rol tiene con los alumnos EAL en los procesos de inclusión. Esta actuación que lleva a cabo esta figura supone

un esfuerzo y un grado de implicación alto que permitirá cubrir las necesidades educativas y sociales de este alumnado y por consiguiente reforzar la motivación, valoración y actuación de los alumnos EAL en la comunidad educativa. Otro interesante dato que favorece la intervención educativa de este rol con este alumnado es la proliferación más frecuente del PSA - EAL que proporciona un apoyo más cercano con las familias EAL, estableciendo metas a corto plazo al ser consciente de la dificultad que suponen aclimatarse a una nueva comunidad educativa. Además, este proceso de inclusión se verá favorecido al contar con la facilidad de interactuar y expresar sus impresiones o necesidades con un agente educativo que tenga una perspectiva más amplia de las posibles dificultades, problemas o impedimentos que las familias EAL pueden vivenciar en la comunidad educativa.

Por otro lado, esta opinión, figura 34, viene avalada también por parte de los profesores, quienes han manifestado con más de un 75% en este estudio reconocer a esta figura como una pieza clave para la inclusión educativa de los alumnos con EAL, ayudando y fortaleciendo el concepto de comunidad al alumno y, estableciendo una serie de metas a corto plazo que ayude al alumno a interiorizar progresivamente las rutinas y la vida social y cultural de la comunidad educativa.

Figura 34.

Inclusión EAL.



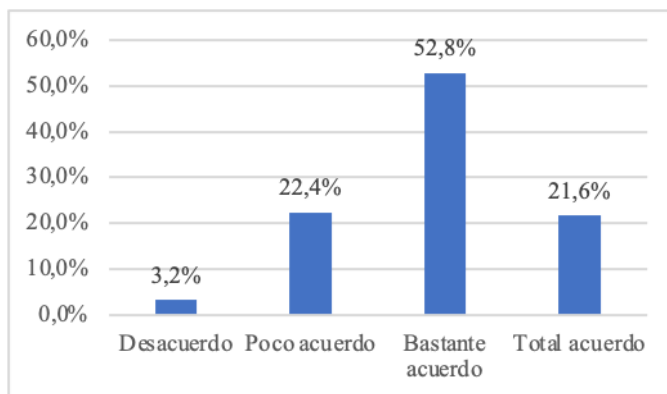
Nota. El gráfico representa el grado de implicación en la intervención con alumnos EAL del PSA.

Pregunta 3.2.2. ¿Considera que tiene autonomía suficiente, por parte de los docentes, para trabajar de una manera individual con el alumno? El objetivo de obtener una imagen más amplia sobre la actual relación interpersonal entre el PSA y los profesores nos llevó a analizar el grado de autonomía que esta figura tiene en el centro educativo. De esta manera observamos si la actuación o impacto educativo que realiza esta figura tiene un perfil más personal y autónomo o por el contrario existe un factor o agente que condicione dicha acción.

Estos resultados, figura 35, al igual que los otros que hemos ido conociendo demuestran indudablemente la mejora en la conducta, estilo, aplicación e intervención educativa que este rol ha ido adquiriendo en el centro educativo en estos últimos años. Esta afirmación se refleja a través del 60% que los encuestados han reflejado en relación con el grado de autonomía suficiente que les posibilita trabajar de una manera individual con el alumno. Un dato que está también contrastado por parte de los profesores, quienes cerca del 70% de los participantes consideraron que esta figura cuenta con autonomía para trabajar de manera individual con los alumnos.

Figura 35.

Autonomía del PSA.



Nota. El gráfico representa el grado de autonomía que el PSA considera que tiene.

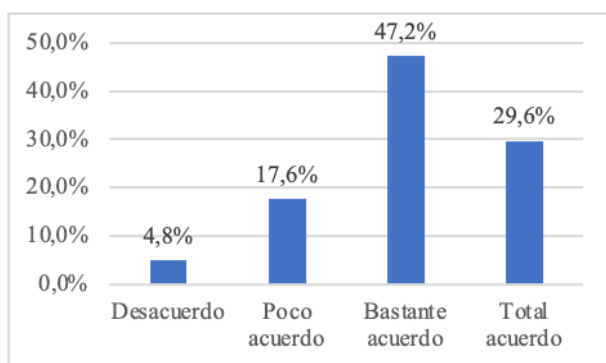
Pregunta 3.2.3. ¿Considera que tiene valoración suficiente, por parte de los docentes, para trabajar de una manera individual con el alumno? La relación social y laboral entre estos dos agentes (profesores-PSA) supone un aspecto interesante a analizar en este estudio, ya que juega directa o indirectamente un papel sustancial en el impacto educativo que esta figura puede ejercer en el centro educativo y su relación no siempre ha gozado de la suficiente fluidez comunicativa, debido en parte a la insuficiente en algunos casos valoración social y laboral que esta figura ha sufrido en el pasado.

A través del análisis de estos resultados, figura 36, podemos concluir que los estándares de esta figura han crecido sustancialmente, debido en cierto modo, al gradual crecimiento del desarrollo personal y aplicación profesional, que han posicionado a este rol en una nueva y mejor concepción laboral frente a los docentes. Este hecho ha favorecido que más de la mitad de los participantes de este estudio consideran tener una buena valoración por parte de los docentes en el centro educativo. Esta mejora de la imagen social y laboral de esta figura viene apoyada progresivamente por una correcta actuación educativa y colaboración en ámbitos sociales; como puede ser el apoyo emocional o motivacional que permite establecer no solo un compromiso más alto por parte de esta figura en la comunidad educativa, sino también una

credencial más alta que favorece y aumenta su desarrollo personal de manera independiente, asumiendo más responsabilidad y toma de decisiones.

Figura 36.

Valoración del PSA.



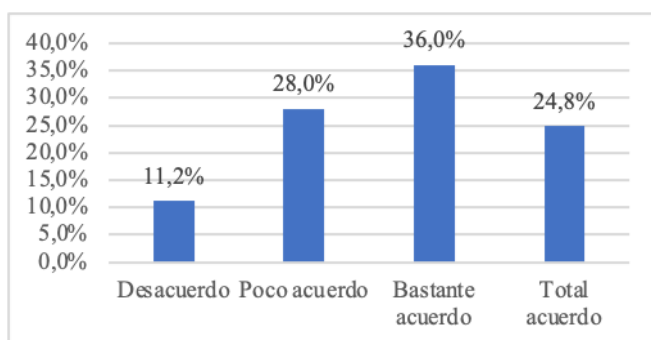
Nota. El gráfico representa la valoración del PSA por parte de los docentes.

Pregunta 3.2.4. ¿Considera que está al corriente de los cambios o circunstancias que rodean a los alumnos, con los que trabaja, de una manera más personal y directa? Este apartado representa el grado comunicativo existente en los diferentes aspectos circunstancias o situaciones que se lleva a cabo el centro escolar. Figura 37. La respuesta de los participantes muestra una disparidad notable. En general, sí podemos observar que existe una adecuada comunicación respecto a las situaciones ocurridas en la comunidad educativa. No obstante, hemos de considerar y tener en cuenta otro aspecto, donde cerca del 40% de los participantes declaran no estar muy conformes respecto a la cantidad de información que reciben, respecto a los aspectos y circunstancias más importantes que rodean el trabajo con los alumnos. Esta situación. por otro lado, puede ser conflictiva, debido a que puede afectar, en cierto modo, al impacto educativo de esta figura, al sentir pérdida de legitimidad y conexión con la comunidad

educativa. Se debilita, de esta manera, su poder estimulador y orientativo en ciertos momentos claves de la educación de los alumnos.

Figura 37.

Atención personalizada.



Nota. El gráfico representa la atención más personalizada con el apoyo de PSA.

Pregunta 3.3. ¿Cómo cree que su trabajo como PSA es más beneficioso, dentro o fuera del aula? La pregunta se ha dejado semiabierta, por tanto, algunos encuestados han hecho observaciones que nos permiten conocer su opinión de una manera más detallada.

La mayoría de PSA opinan que el trabajo es más beneficioso dentro del aula (48%), además, teniendo en cuenta que hay un 25,6% que seleccionan ambas modalidades y que un 8,8% han expresado “otros”, solo un 16,8% seleccionan fuera del aula, tal como consta en la figura 39. Estos resultados implican que el tipo de apoyo donde esta figura se encuentra más cómoda es dentro del aula donde el PSA puede encontrar más recursos pedagógicos y donde no solo puede ofrecer un apoyo de forma general y particular, sino que su presencia puede ser favorable para el profesor en términos de manejo de aula, que ve su figura un apoyo significativo que ayuda a establecer positivas relaciones interpersonales dentro del aula y apoyo académico. Siendo conscientes que el apoyo 1:1 es un aspecto muy demandado en la comunidad educativa actual,

se han recogido una serie de testimonios que permiten justificar la importancia que tiene el trabajo tanto dentro como fuera del aula.

“Considero que, aunque mi trabajo favorece al aula en general, hay niños que necesitan un tiempo fuera del aula con el PSA para poder tener "su" tiempo y poder avanzar sin que se crean juzgados por sus compañeros. Sin presiones.”

Figura 38.

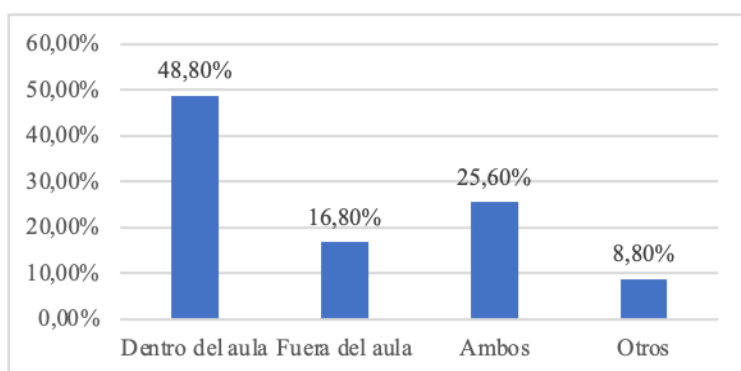
Comentarios con traducción.

<i>“Would say both inside and outside are equally important.”</i>
<i>“Diría que tanto el interior como el exterior son igualmente importantes”.</i>
<i>“I don’t think it’s possible to separate the two- we have a more complete view of students due to working with them throughout the day.”</i>
<i>“No creo que sea posible separar los dos: tenemos una visión más completa de los estudiantes debido a que trabajamos con ellos durante todo el día”.</i>
<i>“I think being able to do both well is important. Having focused time outside the class is often critical to cement concepts but providing an integrated learning experience is also really important.”</i>
<i>“Creo que ser capaz de hacer ambas cosas bien es importante. Tener tiempo concentrado fuera de la clase suele ser fundamental para cimentar los conceptos, pero proporcionar una experiencia de aprendizaje integrado también es muy importante”.</i>
<i>“A mixture depending on the needs of the pupil. Sometimes they can work better outside once they have been in class to get the instructions.”</i>

“Una mezcla en función de las necesidades del alumno. A veces pueden trabajar mejor afuera una vez que han estado en clase para recibir las instrucciones”.

Figura 39.

Trabajo del PSA dentro o fuera del aula.



Nota. El gráfico representa donde considera el PSA que es más beneficioso su trabajo.

Pregunta 3.4. ¿Qué grado de apoyo considera que realiza el PSA en los siguientes niveles?:

Analizando las nuevas características y cualidades que esta figura posee y, siendo conscientes del grado de influencia que tienen los aspectos sociales y culturales. Analizamos el impacto que esta figura tiene en diferentes áreas sociales como puede ser la motivación, el apoyo emocional, educativo y académico. Estos son cuatro pilares clave que describen y engloban los aspectos más importantes de esta figura.

Pregunta 3.4.1. Apoyo emocional. Es justo decir que las dificultades emocionales hoy en día son un aspecto muy presente en la vida cotidiana en el centro escolar. Por este motivo podemos observar la clara e importante presencia que tiene la figura del PSA en el ámbito emocional en algunos participantes de este estudio. La toma de decisiones, la estimulación, el apoyo personal

al estudiante, la comprensión social y cultural que esta figura ha ido proporcionando durante los periodos de trabajo con los alumnos, lo han posicionado como un claro agente que favorece el trabajo emocional a través de su acción social y aplicación profesional con los alumnos. Por otro lado, a través de las herramientas presentes en este estudio, ver en la figura 41, podemos obtener claras evidencias que certifican el importante rol que esta figura ejerce con alumnos más vulnerables en el campo emocional, social y motivacional durante su etapa educativa. En este ejemplo, podemos observar claramente la amplia actuación que esta figura ejerce con algunos alumnos obteniendo no solo positivos resultados, sino también enfrentándose en las situaciones más delicadas.

Figura 40.

Comentarios apoyo emocional

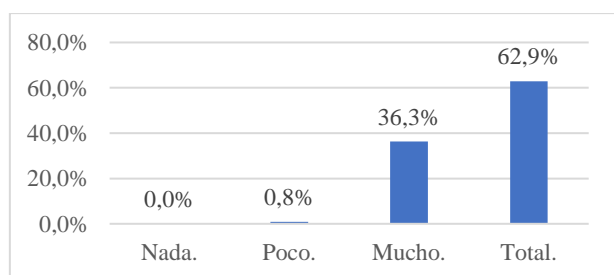
“I have a background in teaching and took the role as a PSA between jobs. I loved it and worked 1-1 with three very challenging young people. I faced very violent and aggressive behaviour but my 1-1 young people respected me and we had built a relationship. They listened to what I had to say. They developed trust. The teacher asked me to do things with them as they would listen to me more. When they went into meltdowns I could find ways to calm them and get them to re-engage with work. I had a background in education and was trained in different areas. I did not receive any training that benefited my role as a PSA. PSA's are underpaid and not provided with the adequate training or resources needed. I faced aggression and violence and it was never taken seriously”.

Tengo experiencia en la enseñanza y asumí el papel de PSA entre trabajos. Me encantó y trabajé 1-1 con tres jóvenes muy desafiantes. Enfrenté un comportamiento muy violento y agresivo, pero mis jóvenes 1-1 me respetaban y habíamos construido una relación. Escucharon lo que tenía que decir. Desarrollaron confianza. La maestra me pidió que hiciera cosas con ellos porque me escucharía más. Cuando se derrumban, podía encontrar formas de calmarlos y hacer que volvieran a comprometerse con el trabajo. Tenía formación en educación y me formé en diferentes áreas. No recibí ninguna capacitación que beneficiará mi función como PSA. Los PSA están mal pagados y no cuentan con la capacitación adecuada o los recursos necesarios. Me enfrenté a agresiones y violencia y nunca me lo tomaron en serio”.

Nota. La figura representa los comentarios en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 41.

Apoyo emocional.



Nota. El gráfico representa el grado de apoyo emocional.

Pregunta 3.4.2. Apoyo motivacional. La enseñanza y el apoyo individual supone un proceso donde se gestan una unión y una relación muy personal, en algunos casos la presencia y el estímulo de la figura física del PSA hace posible la consecución de objetivos. Como podemos observar en la figura 43, existe una clara inclinación y opinión respecto al claro aspecto

motivacional que esta figura ejerce en los alumnos. Esta motivación se caracteriza por ser el estímulo que genera el esfuerzo requerido para afrontar una tarea. Los PSA son indudablemente claros canalizadores, que buscan en cada intervención ser atractivos y agradables, para de ese modo no provocar el rechazo y conducir al desánimo.

Uno de los aspectos más representativos y que hace a esta figura ser reconocida como agente motivacional, es la cualidad de permitir al alumno tomar decisiones razonables sobre cómo desarrollar la actividad adecuadamente. El objetivo es que el alumno desempeñe una acción activa y social durante el desarrollo del ejercicio, por este motivo, el PSA siempre mantiene una postura prudente que exige a los estudiantes enfrentarse a las actividades, siempre estando pendientes de su evolución, para poder controlar los posibles escenarios de fracaso. Como ejemplo de esta actuación tenemos esta opinión por parte de los participantes de este estudio, figura 42.

Figura 42.

Comentarios de apoyo motivacional.

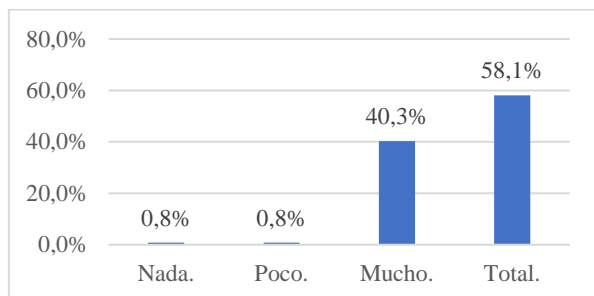
“As PSAs we are often the go to people for direct support and spend significant time with individuals. This can lead to us having a great deal of knowledge about certain students, meaning that we can be great benefit outside a classroom setting”. Traducción:

"Como PSA, a menudo acudimos a las personas en busca de apoyo directo y pasamos un tiempo significativo con las personas. Esto puede llevarnos a tener una gran cantidad de conocimiento sobre ciertos estudiantes, lo que significa que podemos ser un gran beneficio fuera de un aula".

Nota. La figura representa los comentarios en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 43.

Apoyo motivacional.

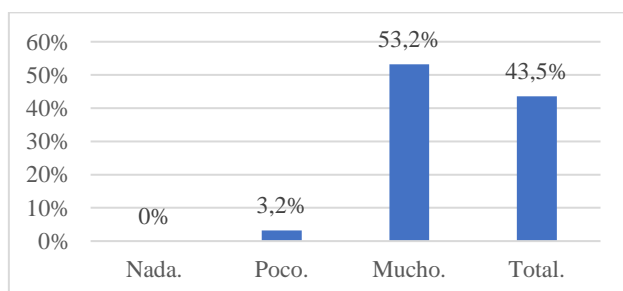


Nota. El gráfico representa el grado de apoyo motivacional.

Pregunta 3.4.3. Apoyo educativo. En la figura 44, podemos observar el claro porcentaje, que según los PSA presentes en este estudio, a favor de la función educativa durante actuación laboral en el centro educativo. Este apoyo educativo se puede observar en las diferentes maneras donde esta figura aplica un apoyo educativo. Principalmente los PSA se centran y analizan cuáles son las necesidades de los alumnos para poder reestructurar y adaptar las tareas que favorezcan la estimulación y la eliminación de barreras educativas que dificultan el aprendizaje de los alumnos.

Figura 44.

Apoyo educativo.



Nota. El gráfico representa el grado de apoyo educativo.

Pregunta 3.4.4. Apoyo académico. El principal objetivo del PSA es establecer un aprendizaje significativo de calidad, donde los alumnos sean capaces de atribuir un significado a un contenido determinado. Este objetivo resulta de diferentes sugerencias y orientaciones que intentan estimular en el alumnado la elaboración de ideas fundamentadas, la resolución de actividades y la toma de decisiones de manera creciente. Siendo conscientes de este objetivo, las posibilidades de progresar, tanto individual como colectivamente, se ven condicionadas, dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentren y otros aspectos que hemos mencionado anteriormente, como la comunicación entre los agentes presentes en el aula. No obstante, podemos considerar que el desarrollo personal, formación profesional, acción social y aplicación profesional ejercen un claro impacto académico adecuado que disminuye el nivel de dificultad y complejidad de la tarea. Es significativo según la figura 24, el apoyo que consideran que realizan los PSA en este sentido.

Para poder mostrar claras evidencias de la práctica y del impacto socioeducativo que esta figura tiene dentro del centro educativo hemos reflejado diferentes opiniones que los participantes: figura 46, profesores y padres han querido compartir, donde se puede observar la positiva conducción y apoyo que este rol ejerce con los alumnos.

Figura 45.

Comentarios profesores y padres.

Relationships between teachers and PSA are key. Needs to be a partnership. Lucky to have worked alongside some wonderful PSA who have helped make a difference to some of our pupils.

Las relaciones entre los maestros y PSA son clave. Tiene que ser una sociedad. Afortunado de haber trabajado junto a algunos PSA maravillosos que han ayudado a marcar la diferencia para algunos de nuestros alumnos.

I have a wonderful PSA who works 1:1 with a child who has an ASD diagnosis. She can focus on supporting the child's extra needs which then allows me to give greater focus to the education of that child and the rest of the class. If the PSA was not with us then the other children would get next to no support/attention because all of my time would be taken up managing and supporting the ASD pupil.

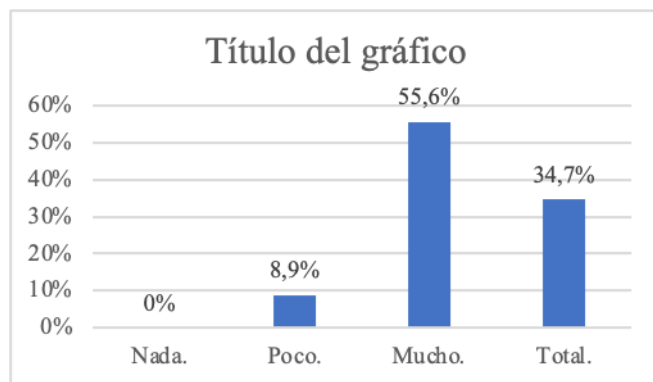
Tengo un PSA maravilloso que trabaja 1:1 con un niño que tiene un diagnóstico de TEA. Ella puede concentrarse en apoyar las necesidades adicionales del niño, lo que me permite enfocarme más en la educación de ese niño y del resto de la clase. Si el PSA no estuviera con nosotros, los otros niños casi no recibirán apoyo/atención porque todo mi tiempo estaría dedicado a administrar y apoyar al alumno con ASD.

Nota. La figura representa los comentarios de profesores y padres en inglés y su traducción correspondiente en español.

Considerando todos los aspectos y áreas analizadas en esta pregunta, podemos concluir y argumentar la clara y favorable repercusión que esta figura tiene en cada una de ellas. Sin embargo, podemos describir esta figura como una pieza con un papel central en el apoyo emocional y motivacional más representativo que a nivel educativo y académico.

Figura 46.

Apoyo académico.



Nota. El gráfico representa el grado de apoyo académico.

Pregunta 3.5. ¿Qué grado de comunicación diría que tiene usted con las familias?

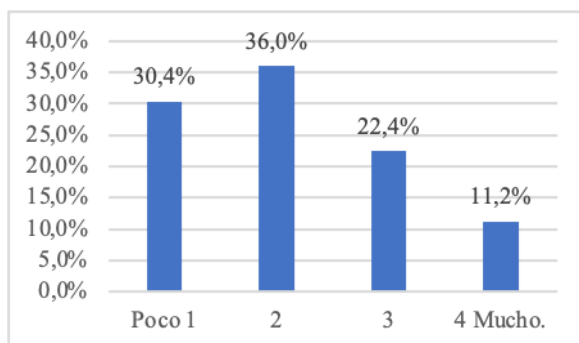
Este apartado relacionado con las familias se muestra en la figura 47, la pobre comunicación existente en algunos casos entre estos dos agentes, es una circunstancia indudablemente negativa que puede repercutir en el desarrollo social y académico del alumno. Esta situación es debida a la pobre intención que desde algunos centros escolares promueven para una interacción proactiva entre estos dos agentes. Además, la pobre relación comunicativa entre los profesores y los PSA acentúan esta situación, obstaculizando de manera directa un proceso comunicacional clave para poder identificar e instaurar la necesaria para otras que favorezcan el apoyo educativo. Sin este proceso de socialización entre estos dos agentes, la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a los procesos de las necesidades sociales, culturales y académicas de los alumnos se verá sumamente condicionada provocando que las familias no puedan obtener una idea clara y innecesaria de los múltiples escenarios que se producen en el centro educativo.

Un claro ejemplo para evitar esta situación lo podemos encontrar en el comentario que un padre ha reflejado en este estudio.

“Mi hija tiene mejor relación con su PSA que con su profesora. Sin embargo, a las alturas que estamos de curso todavía no sé quién es, su nombre no figura en las comunicaciones del colegio ni en las observaciones sobre La Niña en la plataforma digital”

Figura 47.

Comunicación con las familias.



Nota. El gráfico representa el grado de comunicación con las familias.

Pregunta 3.6. ¿Consideró útil su rol e intervención durante el confinamiento provocado por la COVID-19? Las consecuencias provocadas por la pandemia producida por la COVID-19, generaron innegablemente un proceso de duda y confusión respecto a la disponibilidad y distribución de los diferentes recursos educativos presentes en el centro escolar. Debido a esta circunstancia podemos observar una pobre concreción de cuál fue la tendencia en relación a la presencia y actuación de esta figura del PSA durante este periodo, figura 49. Debido a las características de este virus, el apoyo online se generó mayoritariamente en la etapa de educación secundaria. Por otro lado, la elaboración de recursos didácticos y pedagógicos y el apoyo motivacional y emocional por parte de esta figura fueron las actuaciones más destacadas que se llevaron a cabo durante este periodo tanto en la etapa de primaria como de secundaria. Uno de los hándicaps que han condicionado el apoyo online por parte de esta figura, fue indudablemente el limitado acceso y el dominio de las tecnologías de comunicación, las cuales suponían un verdadero reto tanto para familias como para los alumnos que no están familiarizados con las TIC. Esta opinión, en cambio, muestra un porcentaje más favorable por parte de los profesores en este estudio, quienes respondieron mayoritariamente que la función

del PSA fue útil, dejando así constancia de su oportuna y adecuada aplicación profesional y desarrollo personal. No obstante, también recogimos testimonios que explicaban los motivos por los que en cierto modo esta figura no tuvo la repercusión o presencia que debía, ver figura 48.

Figura 48.

Testimonio.

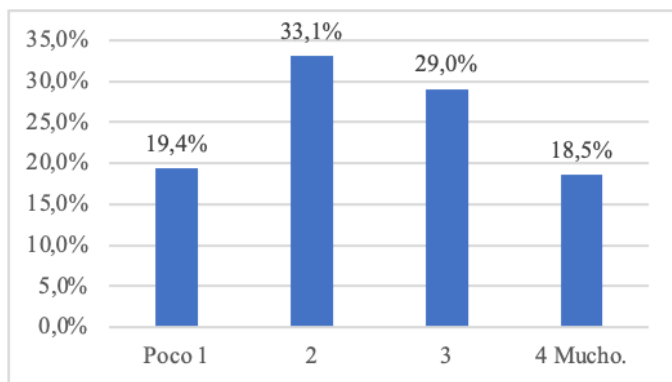
“My answers are quite negative for online teaching during COVID but PSAs were great in the school hubs and my school wasn't set up for PSAs to participate in online learning during the first lockdown”

Mis respuestas son bastante negativas para la enseñanza en línea durante el COVID, pero los PSA fueron excelentes en los centros escolares y mi escuela no estaba configurada para que los PSA participaran en el aprendizaje en línea durante el primer cierre”

Nota. La figura representa un testimonio negativo en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 49.

Intervención en COVID-19



Nota. El gráfico representa la utilidad de la intervención en tiempos COVID-19

Categoría 4. Grado de intervención del PSA en metodología

Pregunta 4.1 ¿Con cuántos alumnos diferentes trabajas en el centro educativo?

En relación con el número alumnos que los PSA manejan de una manera más frecuente, destacamos principalmente las frecuencias de 2 a 5 alumnos que representan el 30,40% de las respuestas de los participantes en este estudio. Esta elección, representa principalmente la actuación más individual y personal que el PSA lleva a cabo en el centro escolar que pueda hacerlo tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, el segundo porcentaje más alto hace referencia a la actuación educativa donde el PSA trabaja como un apoyo general dentro del aula como consta en la figura 51.

Comentarios:

En esta pregunta, también hemos querido reflejar algunos comentarios que especifican claros ejemplos, de cómo están distribuidas la atención y el apoyo por parte de esta figura.

Suelo trabajar con dos clases de veinticinco niños. Trabajo con todos, pero en particular con cuatro con los que paso más tiempo ya que necesitan más ayuda.

nueve individualmente y con otros cuatro de manera grupal

Dos clases y un one-to-one

Entre seis y diez depende de la asignatura.

Figura 50.

Comentarios en inglés

<p><i>Many children, as we work in the playground too.</i></p> <p><i>On a 1:1 basis - 1 morning 1 afternoon.</i></p> <p><i>Too many to count but I work very often with 4-5 pupils in particular.</i></p> <p><i>Predominantly 1:1 with a child within a class of 30 in the morning; working with other groups of up to 8 from a year stage of 60 in the afternoon.</i></p> <p><i>I focus on 7 students. However, I am often giving whole class support.</i></p> <p><i>Intense support for 4 and broad support for 15.</i></p> <p><i>Approximately 12 listed but frequently over 20.</i></p> <p><i>3 on a 1-1 basis but other children need my help which doesn't let me concentrate on my 1-1.</i></p> <p><i>One child who is non-verbal and very high on the autism spectrum.</i></p>
<p><i>Muchos niños, ya que también trabajamos en el patio de recreo.</i></p> <p><i>Un trabajo 1:1 - 1 por la mañana y otro por la tarde</i></p> <p><i>Demasiados para contarlos, pero trabajo muy a menudo con 4-5 alumnos en particular.</i></p> <p><i>Predominantemente 1:1 con un niño dentro de una clase de 30 de la mañana; trabajando con otros grupos de hasta 8 a partir de una etapa anual de 60 de la tarde.</i></p> <p><i>Me concentro en 7 estudiantes. Sin embargo, a menudo doy apoyo a toda la clase.</i></p> <p><i>Apoyo intenso para 4 y amplio apoyo para 15.</i></p> <p><i>Aproximadamente 12 en la lista, pero con frecuencia más de 20.</i></p>

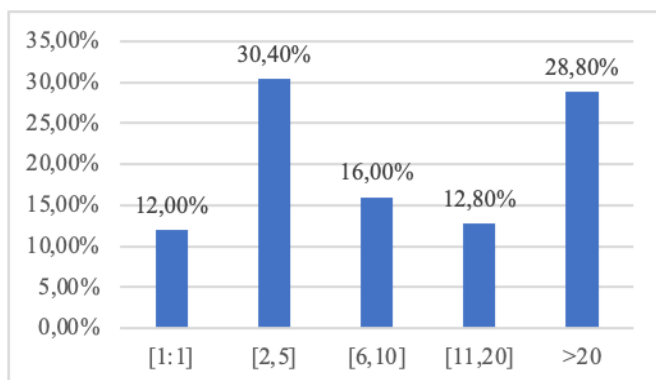
3 en una base 1-1 pero otros niños necesitan mi ayuda lo que no me permite concentrarme en mi 1-1.

Un niño con grado muy alto en el espectro autista y no verbal

Nota. La figura representa los comentarios del grado de intervención del PSA en metodología en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 51.

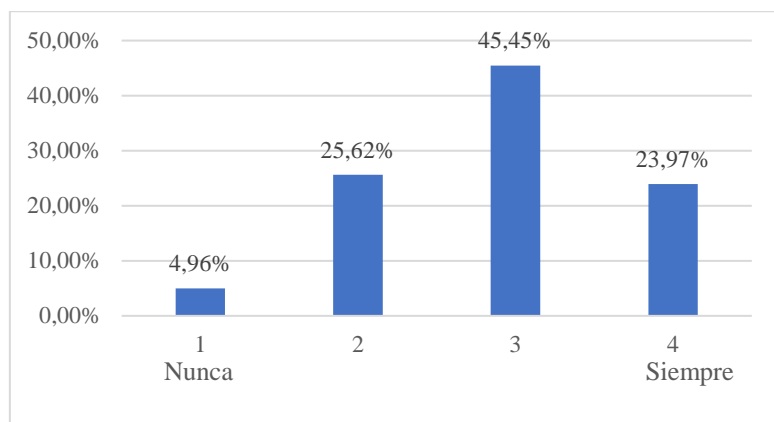
Alumnos.



Nota. El gráfico representa el número de alumnos que trabajan con el PSA.

Pregunta 4.2. Realiza actividades participativas en grupos inclusivos. Este ítem hace referencia al porcentaje donde esta figura lleva a cabo de manera individual y autónoma actividades educativas en el centro escolar. Más del 65% de los participantes de este estudio destacaron una clara tendencia a realizar actividades inclusivas en pequeños grupos para el desarrollo social y educativo de los alumnos, como muestra la figura 52.

Figura 52.

Actividades inclusivas.

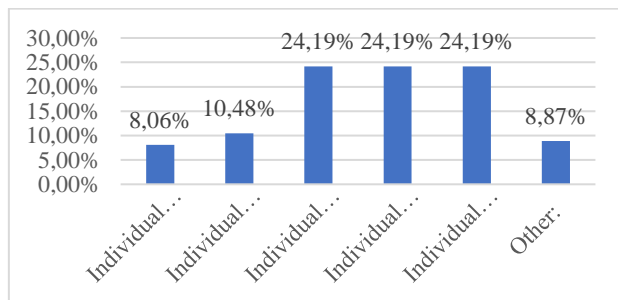
Nota. El gráfico representa la frecuencia de actividades de carácter inclusivo que realizan los PSA en el aula.

Pregunta 4.3. ¿Qué porcentaje de su horario de trabajo dedica al trabajo individual vs grupal?

En este ítem, ver en la figura 53, se representa claramente el porcentaje de intervención socioeducativa que esta figura ejerce en el centro educativo. Teniendo presente esta información podemos decir, que existe una tendencia bastante destacada a que esta figura lleve a cabo su intervención educativa de una manera individual. Los participantes de este estudio destacan hasta en más del 70% de ellos que su actuación educativa se llevaba a cabo entre un 50% y un 90% de manera individual, lo que posiciona indudablemente a esta figura como un agente independiente y con la confianza suficiente por parte de los profesores para ejercer su aplicación profesional.

Figura 53.

Trabajo individual vs grupal.

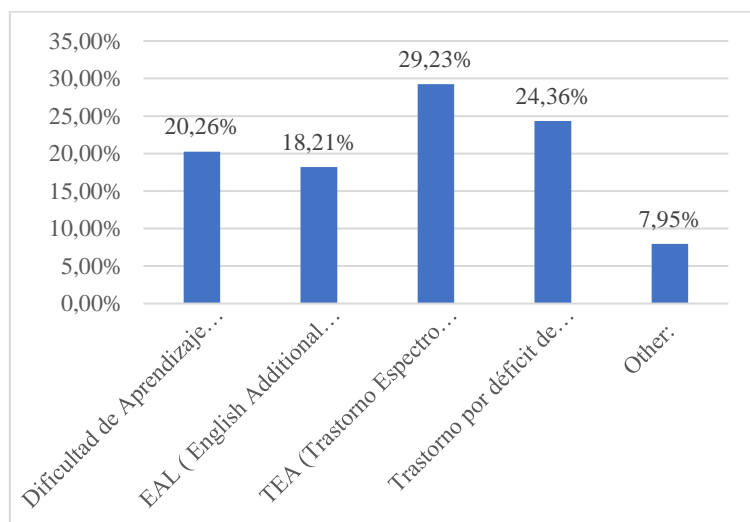


Nota. El gráfico representa el porcentaje de trabajo individual vs grupal que realiza el PSA.

Pregunta 4.4. ¿Con qué tipos de diversidad funcional trabaja en el centro? En este ítem, representado en la figura 54, observamos probablemente una de las mayores evidencias que muestran la importancia de la presencia y actuación que esta figura lleva a cabo en el centro educativo. Teniendo en cuenta esta información, los PSA suelen abarcar su actuación educativa con alumnos con TEA y TDAH, no obstante, hemos de tener en cuenta la amplia gama de necesidades educativas especiales presentes en el centro educativo hacen que esta figura debe de enfrentarse a diferentes escenarios educativos donde el conocimiento y formación académica referente a estos trastornos de aprendizaje o discapacidades intelectuales son determinantes para poder llevar a cabo una actuación educativa adecuada.

Figura 54.

Diversidad funcional.



Nota. El gráfico representa la diversidad funcional que atiende el PSA.

Otros: Traumas, Contextos desestructurados, depresión, ansiedad. Falta de autoestima. Trastornos graves de conducta. Tourette. Discalculia, disgrafía, dificultades del habla. Down Syndrome. Pupil with reduced mobility (Alumno con movilidad reducida) Global developmental delay (Retraso global del desarrollo).

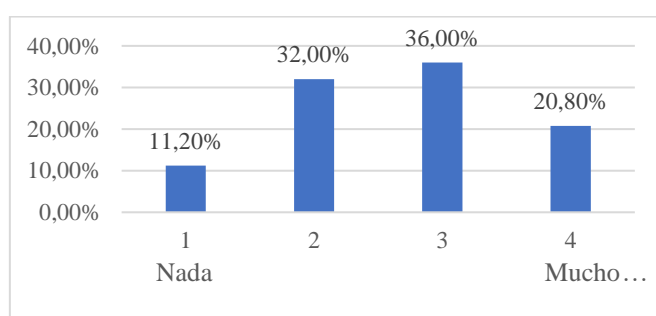
Categoría 5. Grado Intervención del PSA en Valores y Actitudes

Pregunta 5.1. ¿Considera suficiente el grado de comunicación que tiene con los profesores para trabajar en equipo? Esta pregunta que está relacionada con la comunicación entre estos dos agentes, también lo está con el impacto socioeducativo de esta figura. A través de los resultados representados en la figura 55, podremos obtener el conocimiento o la capacidad de actuación que esta figura tiene, debido a que su actuación no podría llevarse a cabo de una manera adecuada, si no cuenta con una comunicación y una aclaración de las instrucciones para poder responder las necesidades educativas de los alumnos con los que el PSA trabaja. Teniendo en cuenta estos datos, entendemos que la comunicación y la acción social entre estos dos agentes es generalmente positiva favoreciendo de esta manera la actuación, intervención e impacto socioeducativo de esta figura en el centro educativo. No obstante, es justo destacar,

que no existe un porcentaje abrumador que nos permita concluir que esta figura goza de una comunicación clara y de manera permanente en su puesto de trabajo, lo que en parte podría condicionar negativamente su actuación con el alumnado. Por otro lado y, con la intención de realizar una correlación en esta pregunta con la opinión de los profesores, destacamos que más del 70% de los profesores participantes de este estudio destacaron como actitud necesaria la coordinación con este rol para ofrecer una acertada respuesta educativa, un aspecto que puntualiza la importancia presencial que esta figura está adquiriendo dentro del gremio de docentes.

Figura 55.

Comunicación entre profesionales.



Nota. El gráfico representa el grado de comunicación entre el profesorado y el PSA:

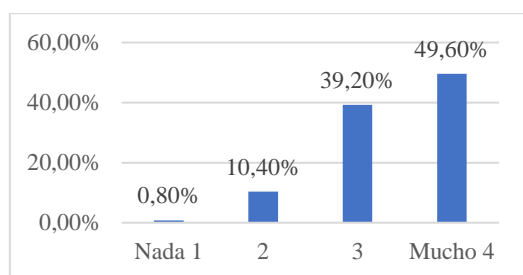
Pregunta 5.2 ¿Considera que el PSA puede favorecer la resolución de conflictos del aula?

Considerando que los profesores son algunas veces el único recurso disponible para ejercer poder sobre las posibles circunstancias que surgen en el aula, se establece esta cuestión para analizar el impacto social que esta figura ha ido adquiriendo paulatinamente debido a las características del ambiente educativo actual. El amplio abanico cultural y social presente en las aulas han provocado que la figura del PSA adquiriera una presencia significativa en los procesos de resolución de conflictos del aula. Los resultados, en la figura 56, muestra una clara presencia de esta figura, que indudablemente favorecen las condiciones laborales del docente y

minimiza los posibles escenarios conflictivos y de estrés procedentes del alumnado. Esta opinión también es compartida por parte del colectivo docente participante en este estudio. No obstante, hemos de puntualizar un interesante aspecto, donde los docentes EAL, que participaron en este estudio, mostraron un acuerdo más representativo en términos porcentuales que los participantes que realizaron el cuestionario en inglés. Estos resultados indudablemente nos permiten ver la diferencia en términos metodológicos y comunicativos existentes entre el docente escocés y el docente de habla castellana en relación a la valoración que tienen de este rol frente a la resolución de conflictos en el centro educativo. Por parte de los docentes escoceses mostraron en un 31% que la presencia del PSA en los procesos de resolución de conflictos aportaba nada o poco.

Figura 56.

Resolución de conflictos.



Nota. El gráfico representa la presencia del PSA en la resolución de conflictos.

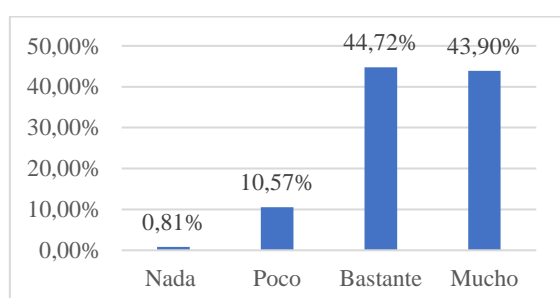
Pregunta 5.3 ¿Cuáles son desde su perspectiva las principales habilidades que el PSA debe de tener para conseguir una intervención educativa adecuada? El impacto socioeducativo de esta figura se desarrolla a través de la actuación y habilidades que esta figura posee. Por esta razón, analizamos cuáles son las características que representan principalmente las cualidades que esta figura posee para ofrecer una respuesta de calidad. Entre los resultados podemos destacar, que

las habilidades más nombradas por los participantes fueron: empatía, observación, flexibilidad y motivación.

Pregunta 5.3.1 Creatividad. Este ítem, figura 57, nos muestra notoriamente la importancia que los docentes dan a la creatividad, debido a la necesidad de llevar a cabo sus funciones sociales y educativas de una manera rápida y eficaz. Si se hace alusión a la complejidad que entraña el mundo educativo, el rasgo creativo es uno de los más demandados, como bien recoge esta investigación, donde los participantes señalaron en más del 85% considerar esta actitud como muy o bastante importante.

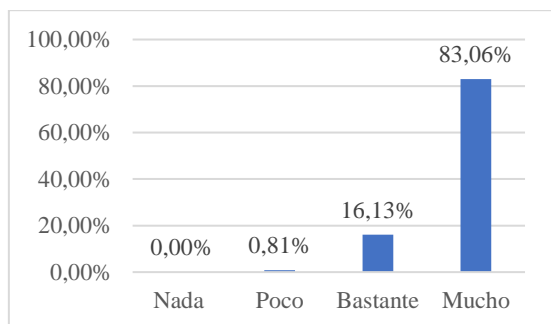
Figura 57.

Creatividad.



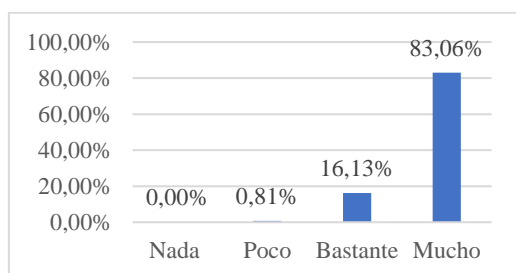
Nota. El gráfico representa la consideración de la creatividad como habilidad del PSA.

Pregunta 5.3.2 Empatía. De estas cualidades, podemos destacar, por ejemplo, que la empatía es un valor que aporta de manera especial el PSA, en gran parte por la proliferación y crecimiento del PSA EAL, quienes han experimentado con anterioridad la importancia de la inclusión, donde otras personas les han acogido a nivel personal y profesional, realizando un buen ejercicio de empatía. Los encuestados consideran que la empatía es una habilidad que debe tener una importancia calificada como mucha en un 83,06%, figura 58.

Figura 58.*Empatía.*

Nota. El gráfico representa la consideración de la empatía como habilidad del PSA.

Pregunta 5.3.3 Flexibilidad. Uno de los aspectos más representativos de esta figura, es la capacidad que tiene el PSA para adaptarse a diferentes necesidades y acciones sociales y educativas para responder las necesidades educativas de los alumnos. Por esta razón, los docentes participantes en este estudio han declarado manifiestamente la importancia que esta actitud requiere para llevar a cabo una adecuada actuación socioeducativa con flexibilidad como PSA. Ver figura 59.

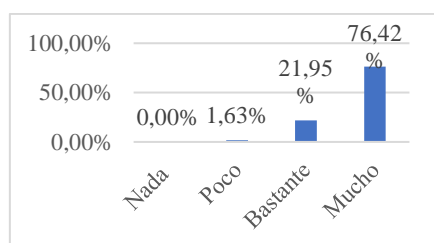
Figura 59.*Flexibilidad.*

Nota. El gráfico representa la consideración de la flexibilidad como habilidad del PSA.

Pregunta 5.3.4 Observador. Otra interesante cualidad que está presente en este cuestionario hace referencia a la observación, un aspecto muy importante teniendo en cuenta la amplia variedad de diferentes estilos de aprendizaje que los jóvenes manifiestan en la actualidad, Es importante, entender al alumno y su aprendizaje para poder considerar cuáles serán los métodos y actividades que se ajusten al rango de preferencia de cada alumno. Además, a través de este análisis, ver figura 60, el PSA realiza un acercamiento gradual e inteligente que les permitirá tener una aceptación inicial más positiva con los estudiantes.

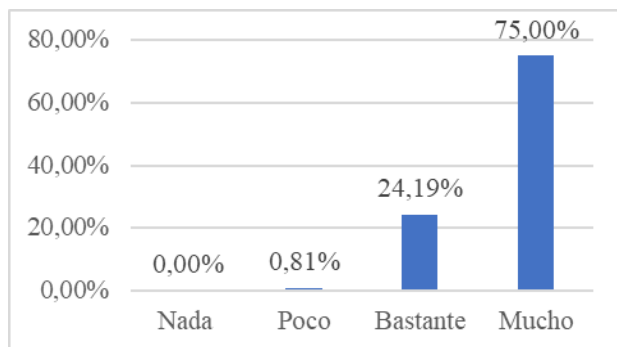
Figura 60.

Observador.



Nota. El gráfico representa la consideración de ser observador, como habilidad del PSA.

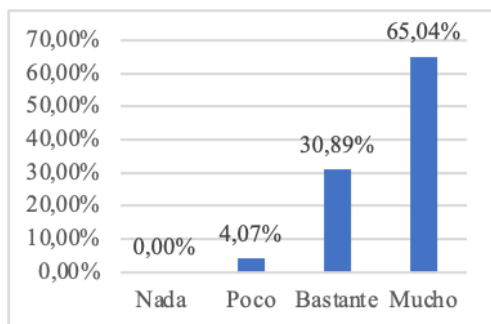
Pregunta 5.3.5 Motivador. En relación con la motivación, como hemos podido conocer de la mano de los diferentes agentes presentes en este estudio, figura 61, el PSA ejerce una considerable influencia en los logros, actuaciones de los alumnos en el centro educativo. A través de este aspecto, sumado a la flexibilidad y apoyo que esta figura establece con los alumnos, el PSA pasa a ser una figura importante en el fomento y la mejora de las expectativas del trabajo y el comportamiento de los alumnos en el centro educativo, además ayudar a los estudiantes a desarrollar una alta autoestima a través de generar oportunidades y experiencias positivas y exitosas en el aula y en actividades extracurriculares fuera del aula, generando un ambiente positivo que fortalece las relaciones sociales y académicas de los alumnos.

Figura 61.*Motivador.*

Nota. El gráfico representa la consideración de la motivación, como habilidad del PSA.

Pregunta 5.3.6 Sociable. En el centro educativo una de las competencias más importantes de esta figura, es ser sociable, para poder establecer de esa manera una buena estimulación del alumnado, despertar la curiosidad por el aprendizaje, mostrar dedicación y disponibilidad para responder a las necesidades tanto sociales como educativas y por encima de todo mostrar una actitud educadora, donde la empatía y la trasmisión de seguridad y confianza serán claves para establecer una relación adecuada y favorable para el alumnado. Por esta razón, se puede observar en la figura 62, que más del 95% de los participantes del estudio indicaron la importancia de ser un ser sociable para llevar a cabo adecuadamente la función de PSA.

Figura 62.*Sociable.*

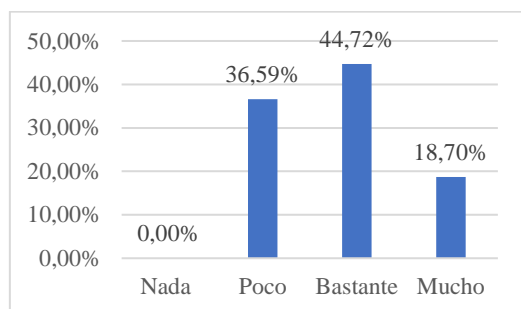


Nota. El gráfico representa la consideración de la sociabilidad, como habilidad del PSA.

Pregunta 5.3.7 Riguroso. Este es el ítem que más diversidad de opiniones brinda, ver figura 63, respecto sí podríamos considerarla una actitud adecuada o, por otro lado, una actitud necesaria para llevar a cabo la acción socioeducativa del PSA. La diversidad de opinión se justifica por la sustancial diferencia actitudinal y laboral que el PSA puede experimentar, dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentre. Por un lado, tenemos la etapa educación primaria, donde el establecimiento de comportamientos rígidos, por esta figura, puede no suponer una inteligente estrategia para obtener resultados satisfactorios en los procesos de interacción social. Por otro lado y, siendo conscientes de la complejidad que puede suponer la etapa de la pre adolescencia en los alumnos, los docentes participantes en este estudio consideran hasta en un 63% bastante y mucho, tener una actitud rigurosa frente a los alumnos para, de este modo, poder establecer pautas socioeducativas que favorezcan al establecimiento de rutinas que beneficien, estimulen y orienten la experiencia educativa de los alumnos que especialmente se encuentren en un proceso de desmotivación de aprendizaje.

Figura 63.

Riguroso.



Nota. El gráfico representa la consideración de ser riguroso, como habilidad del PSA.

Pregunta 5.4. ¿Cómo se siente respecto a su función en el aula, la mayor parte del tiempo? Una vez realizado el proceso de recogida de datos, nos disponemos a realizar una comparativa y correlación en este apartado determinado dónde está pregunta está presente en ambos cuestionarios de investigación. El motivo principal de esta cuestión nace por la importancia que estos aspectos tienen en la actuación laboral del PSA.

Además, este análisis nos ofrece la comparación entre la opinión de estos dos agentes educativos, independientes entre sí, pero que, de alguna forma al intervenir en el mismo entorno de trabajo, pueden tener una tendencia a compartir una opinión general, acerca de las diferentes sensaciones que la figura del PSA. Por otro lado, es interesante conocer las posibles relaciones y tendencias que pueden surgir entre los resultados obtenidos de este estudio.

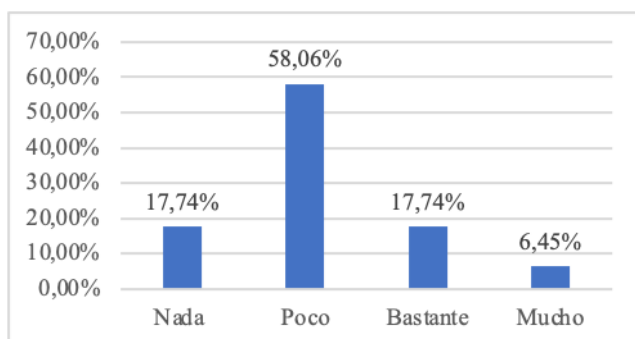
Teniendo esto en cuenta, nos disponemos a conocer los resultados de los diferentes aspectos presentes en este apartado. El estado anímico de estos profesionales es una situación importante a tener en cuenta, debido al considerable impacto que este aspecto puede tener en la figura. Si se tiene en cuenta la literatura y los resultados actuales, se puede observar un crecimiento en esta figura en términos sociales y actitudinales, situándose en un escenario más favorable. Una situación que ha surgido indudablemente por la importancia que la salud mental y la autoestima juegan en nuestra vida, especialmente desde el confinamiento y la nueva realidad educativa a la que hoy en día nos seguimos enfrentando por la COVID-19, que influye directa o indirectamente en la importante actuación y presencia del PSA en el centro educativo. Sin

embargo, también hemos podido experimentar que no siempre se reconoce de manera justa su intervención.

Pregunta 5.4.1 Frustrado. Entre los diferentes aspectos, hemos de destacar que, en líneas generales, no se observa un porcentaje llamativo que nos diga que esta figura experimenta un sentimiento de frustración en el lugar de trabajo. Ver figura 64. Este 58,06% de la muestra presente en este estudio, puede estar justificado por el creciente dominio de las actuaciones y labores que esta figura debe de llevar a cabo debido a la especialización, confianza y conocimiento que esta figura está adquiriendo a través de los cursos de formación. Por otro lado, hemos de destacar, el restante porcentaje que declara sentir frustración en el centro educativo. Hablamos del 24,19% de los encuestados que pueden identificarse en esta situación por las complejas situaciones que esta figura está experimentando en su lugar de trabajo, donde la abundante actuación e interacción que esta figura realiza de manera personal 1:1 sumada a la escueta relación comunicativa con los docentes pueden derivar en este estadio de frustración por falta de apoyo y directrices educativas.

Figura 64.

Frustrado.

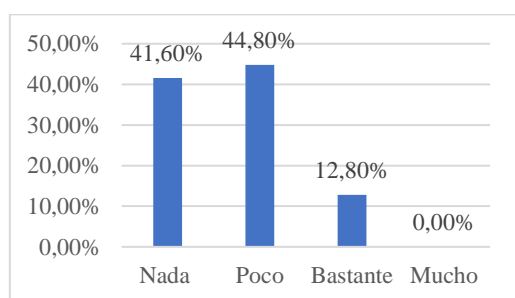


Nota. El gráfico representa el nivel de frustración del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.2 Confuso. El siguiente aspecto por valorar hace referencia al estado de confusión. Aquí, en este caso podemos hablar de una contundente y clara interiorización de la actuación y labor que esta figura tiene respecto a su labor educativa y social. Observamos en la figura 65 un porcentaje de más del 80% donde los participantes muestran poco o nada el sentimiento de confusión. Este resultado está en parte justificado por la amplia experiencia que los participantes han registrado en este estudio, además, la función y actuación del PSA en la etapa de educación primaria, tienen en cierto modo un esquema más claro del lugar y las funciones que esperan de ellos, ya que no deben de tener un conocimiento específico de las diferentes asignaturas, ni adaptarse a las necesidades o actividades que cada profesor pueda proponer en su aula. Siendo conscientes de esos detalles, es comprensible que esta figura no manifieste altos índices de confusión en su lugar de trabajo.

Figura 65.

Confuso.



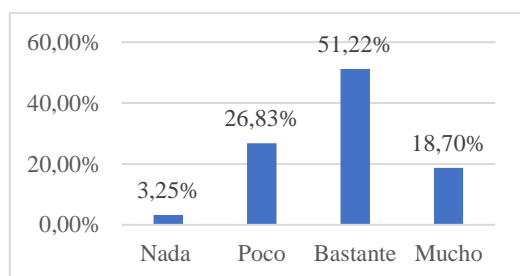
Nota. El gráfico representa el nivel de confusión del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.3 Integrado. Con relación al apartado del sentimiento de integración dentro del aula, podemos observar un positivo resultado, en figura 66, donde más del 65% han declarado sentirse bastante o muy integrados en la comunidad educativa. Este resultado, es muy gratificante y nos permite ver, que esta figura a través de su crecimiento y adaptación de nuevos roles y responsabilidades han sentido tener un sentimiento más arraigado de pertenencia e

integración en el centro educativo. Una opinión por otro lado que también que está respaldada y apoyada por la gran mayoría de los profesores participantes en este estudio.

Figura 66.

Integrado.



Nota. El gráfico representa el nivel de integración del PSA en el aula.

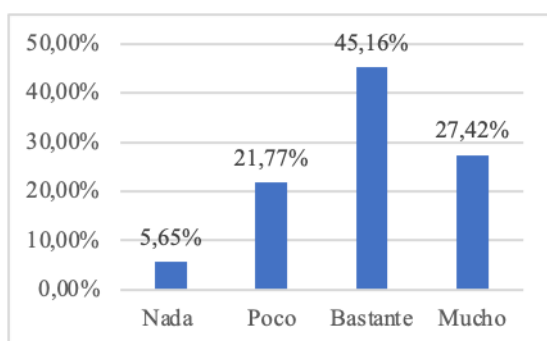
Pregunta 5.4.4 Oportunidad de aprender. Un interesante aspecto que hemos querido introducir en este estudio, está relacionado con ese sentimiento que los PSA pueden sentir como una “Oportunidad de aprender”. Este apartado viene motivado por la cada vez más abundante presencia de docentes titulados que eligen la figura del PSA como conducto para seguir ligados a la educación, al no tener, en algunos casos, muchas oportunidades de trabajo debido a la mucha demanda y poca oferta existente.

Favorablemente pudimos observar que los PSA muestran tener un sentimiento de aprendizaje a la hora de trabajar en el centro educativo. Este resultado nos permite corroborar no solo la predisposición activa que esta figura tiene en la comunidad educativa sino también la mejora en la comunicación con los diferentes agentes del centro educativo, quienes, en este caso, los profesores también han confirmado observar un sentimiento de aprendizaje por parte de los PSA en el aula a través de otras acciones como puede ser la adopción de mayor responsabilidad en su lugar de trabajo. En términos porcentuales, ver figura 67, se recoge que los PSA presentes

en este estudio declararon tener el sentimiento de aprendizaje de entre mucho y bastante del 71%, mientras que los profesores apoyaron esta opinión en un más del 50% de sus respuestas.

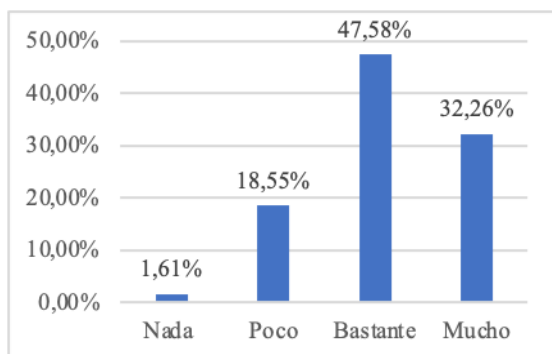
Figura 67.

Oportunidad de aprender.



Nota. El gráfico representa la oportunidad de aprender del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.5 Motivado. El apartado relacionado con la motivación es en cierto modo uno de los más interesantes, ya que este aspecto genera un importante impacto en la actuación e intervención socioeducativa de esta figura en el centro educativo. Las fuentes de motivación constituyen elementos y factores que condicionan fuertemente en la intervención educativa, estimulando al individuo a influir decisivamente en el aprendizaje y la enseñanza del alumnado. Teniendo esto en cuenta y, centrándonos en los resultados obtenidos en este estudio, figura 68, podemos afirmar que el PSA recogió un 79% de respuestas favorables, donde afirmaba sentirse bastantes o muy motivados en su función socioeducativa. Esta información, beneficia enormemente al impacto educativo que esta figura en la comunidad educativa. Por otro lado, esta opinión también está reflejada y respaldada por los profesores participantes en este estudio, quienes revelaron y describieron a esta figura como una figura con plena motivación en el lugar de trabajo. Un aspecto muy positivo y que vuelve a reflejar una vez más la mejora y positiva opinión y reflexión que los profesores tienen frente a esta figura.

Figura 68.*Motivado.*

Nota. El gráfico representa el nivel de motivación del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.6 Importante. En relación a su importancia, entendemos que esta figura es una clara entidad social y un elemento activo en la comunidad educativa, capaces de generar recursos posibles y de crear experiencias, hábitos y actitudes. Siendo conscientes de esta realidad, los PSA participantes declararon, ver figura 70, en más de un 75% sentirse importantes en su lugar de trabajo. Esta opinión, también fue compartida por profesores participantes en este estudio, figura 69, quienes además reflejaron su opinión a través de comentarios positivos como los siguientes.

Figura 69.*Opiniones de profesores.*

“I think PSAs do invaluable work and should be paid much more than they are!”

“Our PSAs do an amazing job. We could not survive without them in Leith Primary School.

They usually support our 1:1 children but have an enormous whole class impact as well”

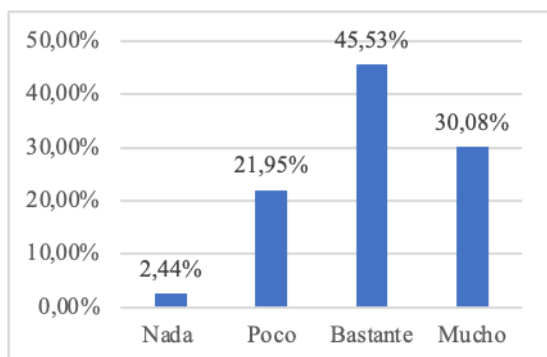
“¡Creo que los PSA hacen un trabajo invaluable y se les debería pagar mucho más de lo que se les paga!”

“Nuestros PSA hacen un trabajo increíble. No podríamos sobrevivir sin ellos en la Escuela Primaria Leith. Por lo general, apoyan a nuestros niños 1: 1, pero también tienen un enorme impacto en toda la clase ”

Nota. La figura representa las opiniones de los profesores en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 70.

Presencia PSA en el aula.



Nota. El gráfico representa el nivel de importancia que se le da a la presencia del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.7 Útil. En relación al sentimiento de “útil”, los PSA declararon, figura 72, en un 85% sentirse bastante o muy útiles en su actuación educativa. Esta clara respuesta viene fijada y justificada por la amplia respuesta social, personal, educativa y académica que esta figura alberga actualmente. Su influencia, presencia y manejo de las relaciones interpersonales entre los alumnos y la posible influencia cultural que puede aportar para eliminar las barreras

educativas en el centro educativo, hacen de esta figura ser considerada como un rol clave a la inclusión en la comunidad educativa.

Como ejemplo, se reproducen las opiniones y comentarios que tanto profesores como PSA han reflejado en este estudio:

Opinión del PSA:

“La diferencia con clases con PSA y sin PSA es abismal, no solo por la falta de apoyo en el profesor que no puede llegar a todos los alumnos de la misma manera si no porque el profesor en si se siente más frustrado y no aplica sus conocimientos y habilidad es educativas a la perfección, es menos efectivo.”

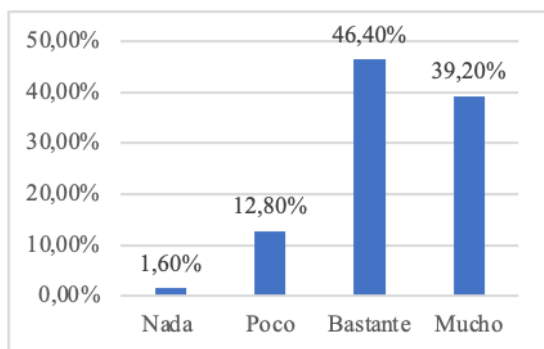
Figura 71.

Opinión del Profesor.

“I have a wonderful PSA who works 1:1 with a child who has an ASD diagnosis. She can focus on supporting the child's extra needs which then allows me to give greater focus to the education of that child and the rest of the class. If the PSA was not with us then the other children would get next to no support/attention because all of my time would be taken up managing and supporting the ASD pupil”.

"Tengo un PSA maravilloso que funciona 1: 1 con un niño que tiene un diagnóstico de TEA. Ella puede centrarse en apoyar las necesidades adicionales del niño, lo que me permite enfocarme más en la educación de ese niño y del resto de la clase. Si el PSA no estuviera con nosotros, entonces los otros niños no recibirían casi ningún apoyo / atención porque todo mi tiempo se dedicaría a administrar y apoyar al alumno con TEA".

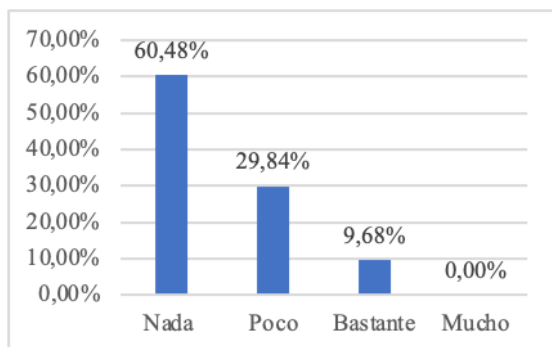
Nota. La figura representa los comentarios de la opinión del profesor respecto al sentimiento de ser útil en inglés y su traducción correspondiente en español.

Figura 72.*Útil.*

Nota. El gráfico representa el nivel de utilidad del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.8 No necesario. En relación, al apartado de “no necesario” los PSA declararon mayoritariamente sentirse necesarios, figura 73. Este porcentaje está claramente respaldado por los dos aspectos analizados anteriormente, además, hemos de tener en cuenta que la figura del PSA en la etapa educación primaria constituye un elemento activo y permanente en la actuación educativa llevada a cabo en el centro escolar. Por esta razón, el 89% de los participantes declararon contundentemente sentirse necesarios en su lugar de trabajo.

Figura 73.*No necesario.*

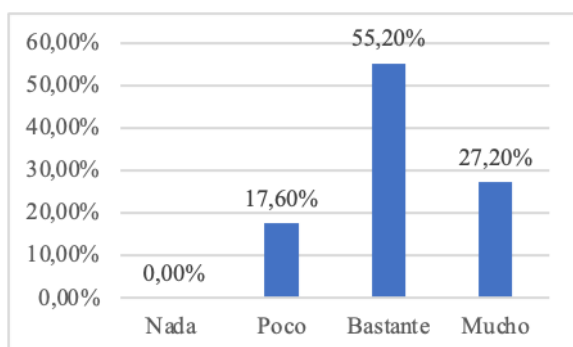


Nota. El gráfico representa el sentimiento de ser necesario del PSA en el aula.

Pregunta 5.4.9 Feliz. En el último apartado, analizamos el sentimiento de ser “feliz”, aspecto que requieren inequívocamente una importancia destacada hoy en día, especialmente al estar relacionado directamente con el “mental health” una serie en estados, emocionales, psicológicos y de bienestar que influyen directamente en la actuación e impacto educativo que esta figura tiene en el centro escolar. Con esta premisa y siendo conscientes de que los participantes de este estudio han declarado sentirse mayoritariamente importantes, útiles y motivados en el lugar de trabajo, más del 75% ha declarado sentirse feliz como PSA. Ver figura 74.

Figura 74.

Sentimiento de felicidad.



Nota. El gráfico representa el sentimiento de felicidad del PSA en el aula.

6.2.2. Descripción de resultados: Cuestionario de profesores

Uno de los principales motivos que han provocado la presencia de esta figura en este estudio, es la creencia de que una buena percepción e interiorización de esta figura respecto al PSA, supondría una mejora en la actuación y actitud laboral que este rol va a tener en la colaboración con el PSA y que favorecerá claramente el proceso e impacto socioeducativo de esta figura en el centro educativo. La opinión, nos permiten conocer el punto de vista como institución educativa que el docente tiene frente al PSA, además la comparativa entre ambas opiniones, nos acercan a tener una imagen más ajustada de la relación y los factores directos e intrínsecos de estas dos instituciones en la comunidad educativa.

Categoría 1. Datos de identificación

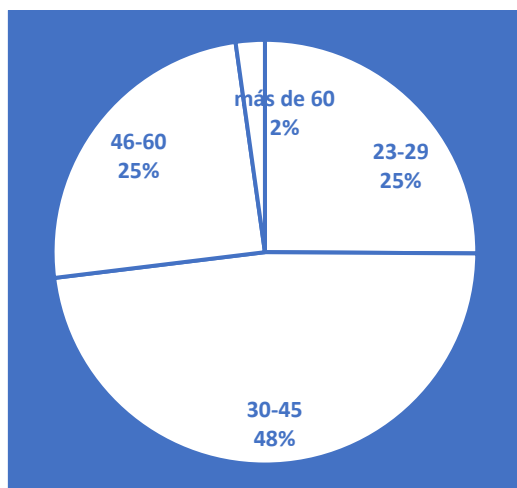
Preguntas 1.1. Edad, 1.2. Género y 1.3. Años de experiencia

Un total de 283 profesores, participaron en este estudio ver figuras 49, 50 y 51, donde cerca de la mitad de los participantes tenían entre (30-35 años) mayoritariamente mujeres, mientras que el rango de frecuencia de experiencia laboral más predominante es de (1-5 años). Estos datos, nos permiten sacar una pequeña conclusión, las respuestas y resultados provienen principalmente de docentes que se establecen en la generación, donde la presencia del PSA es ya una realidad y necesidad socioeducativa y donde existe una mayor predisposición comunicativa entre estos dos roles.

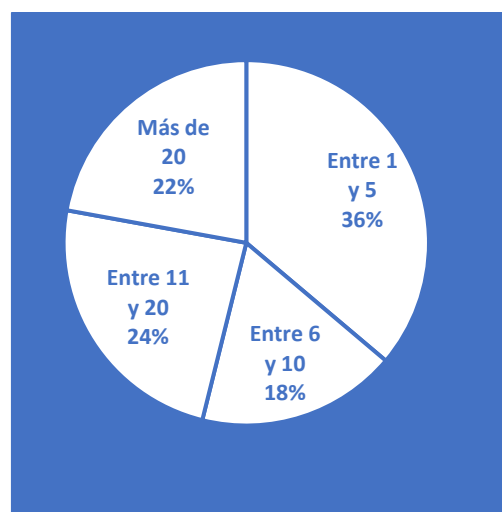
Figura 75.

Edad, género y experiencia.

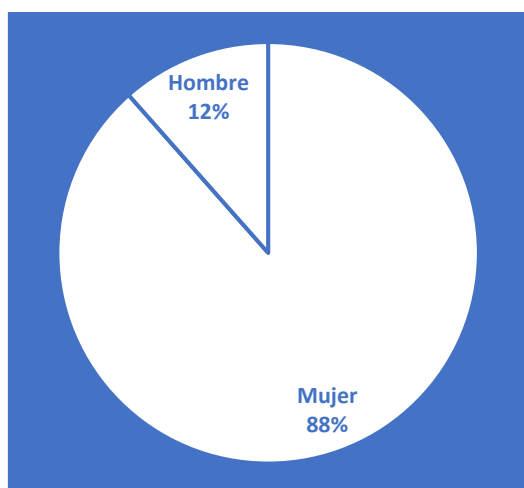
Edad.



Años de experiencia docente.



Género.



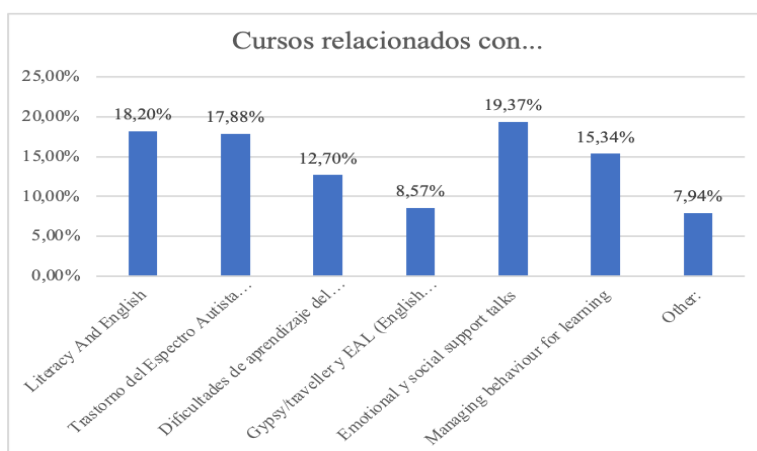
Pregunta 1.4. Formación permanente recibida en los últimos 5 años. Cursos de actualización. Este apartado, es de gran interés debido que, a partir del análisis de las tendencias de la formación continua, podemos entender, los conocimientos y, en cierto modo, las actitudes y procedimientos que los docentes llevan a cabo en su lugar de trabajo y que condicionan directa o indirectamente el impacto socioeducativo del PSA. Figura 76.

Los cursos de formación continua relacionados con el English y Literacy, Dislexia y Apoyo social y emocional, han sido los más predominantes y elegidos por los profesores en participar en esta investigación.

Estos resultados, tienen innegablemente un carácter positivo, debido a que, a través de estos cursos de formación permanente, los profesores tendrán más habilidades y conocimientos para apoyar y establecer estrategias adecuadas y favorables para que el PSA lleve a cabo su intervención socioeducativa en el centro escolar.

Otros: Waldorf Primary Teacher Training, Discapacidad y deporte. Ninguno, STEM (Science, Technology, Engineering, Maths), cursos relacionados con enseñanza y estrategias educativas. Máster.

Figura 76. Formación recibida en los últimos 5 años.



Nota. El gráfico representa la formación que ha sido más demandada en los últimos 5 años por los profesores, participantes en la investigación.

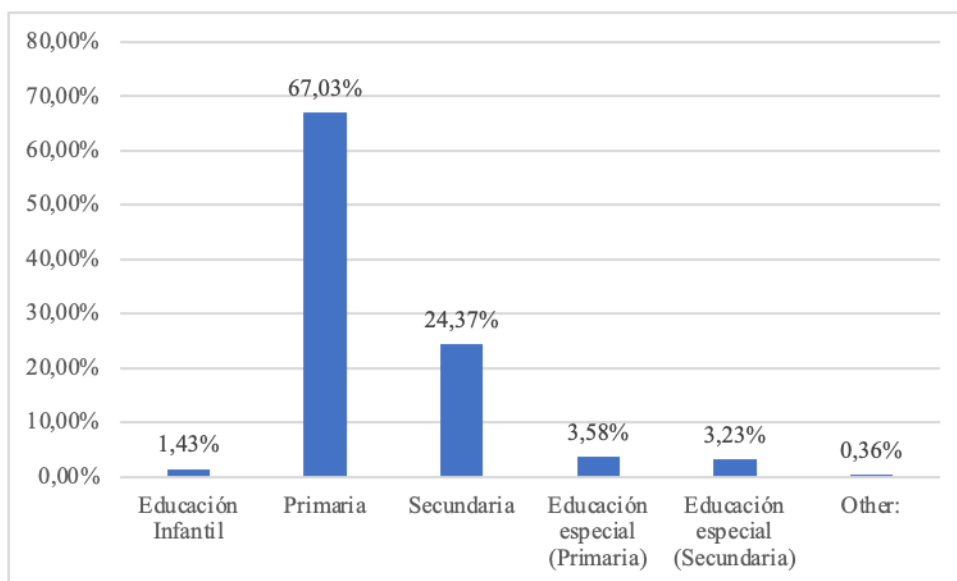
Categoría 2. Perfil profesional

Pregunta 2.1. Nivel en el que trabaja.

La participación más predominante en esta investigación proviene de la etapa de educación primaria, figura 77, también han participado profesores de Educación Especial, lo que favorece una visión más amplia en la opinión de los docentes relacionada con impacto de esta figura y en menor porcentaje profesores de educación secundaria e infantil.

Figura 77.

Etapa educativa.

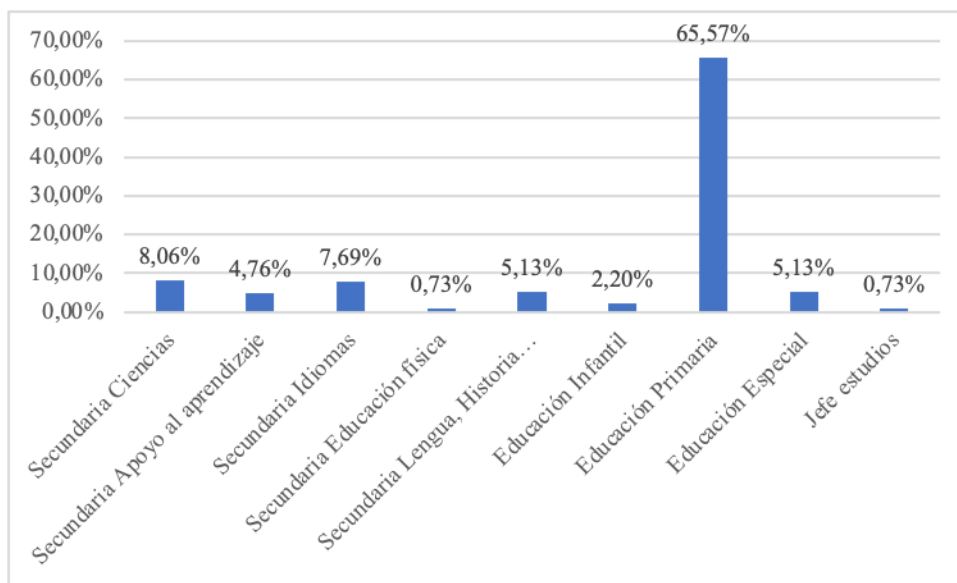


Nota. El gráfico representa el nivel educativo al que pertenecen los profesores encuestados.

Pregunta 2.2. Áreas y/o materias que imparte. La mayor parte del profesorado, que ha colaborado en esta investigación, son maestros de primaria generalistas, figura 78.

Figura 78.

Materias y/o áreas.



Nota. El gráfico representa las áreas que imparten los profesores encuestados.

Categoría 3. Nivel de conocimientos teóricos de los PSA

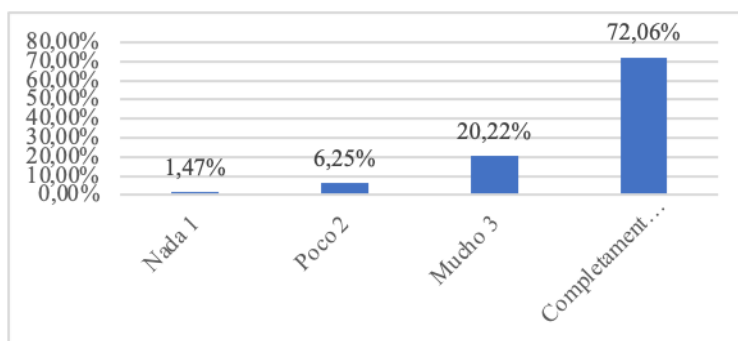
Pregunta 3.1. ¿Está usted de acuerdo en que las intervenciones educativas llevadas a cabo por el PSA en su aula mejoran la respuesta educativa? Estos resultados, figura 79, nos permiten sacar una favorable y positiva aceptación por parte de los docentes de la presencia e intervención socioeducativa del PSA en el aula. Esta opinión, nos muestra como esta figura es un elemento importante en el centro escolar, debido, en cierta parte, por las intrínsecas relaciones sociales que surgen al establecer la acción social y aplicación profesional de manera tan estrechas. El apoyo permanente, que en algunos casos esta figura lleva a cabo en su actuación educativa, favorece al proceso de integración educativa del alumnado al ser esta

figura un agente educativo con conocimiento y dominio suficiente, para poder hallar las posibles barreras educativas presentes en la realidad escolar y, por consiguiente, establecer pautas favorables a la inclusión y apoyo educativo, no olvidemos que muchos de los actuales PSA son personas cualificadas que optan por este trabajo para seguir ligados a la educación y encontrar su lugar como docentes.

Su presencia e interacción con aquellos alumnos que se encuentran en delicadas y difíciles situaciones de procesos de marginación social, hacen que la participación y el absentismo escolar pueda afrontarse de una manera diferente. Su figura moderada y permanente muestra un apoyo adecuado y de confianza para el alumnado, que permite abarcar temas tan delicados como las diferencias sociales, culturales y el apoyo a las necesidades educativas y sociales de los alumnos, presentes en el centro escolar. Por esta razón, podemos observar una clara y concisa opinión por parte de los docentes acerca del significativo impacto socioeducativo que lleva a cabo. Figura 55. Cerca del 75% de los participantes de este estudio han manifestado verlos como un rol importante para la inclusión.

Figura 79.

Mejora de respuesta educativa.

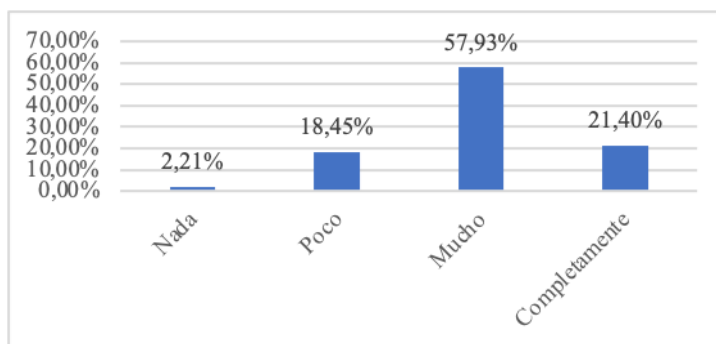


Nota. El gráfico representa la opinión sobre la mejora educativa que supone para los alumnos la presencia del PSA.

Pregunta 3.2.1. ¿Considera que los PSA tienen suficientes conocimientos para trabajar con alumnos con NEE? Esta pregunta, es interesante teniendo en cuenta, que esta figura es considerada una figura clave en la interacción y el trabajo con alumnos con NEE. En la figura 80, podemos observar una positiva opinión favorable sobre la consideración de conocimiento suficiente por parte del PSA para trabajar con el alumnado con NEE. No obstante, si se aprecia un delicado y minoritario porcentaje que representa su disconformidad respecto a esta situación, un aspecto que debe tenerse en cuenta y que puede estar asociado a dos factores principales; la amplia gama de diversidad en los centros educativos que en ocasiones desborda el trabajo de los profesionales y la todavía suspicacia de algunos docentes frente a la figura del PSA.

Figura 80.

Trabajo con acnee.



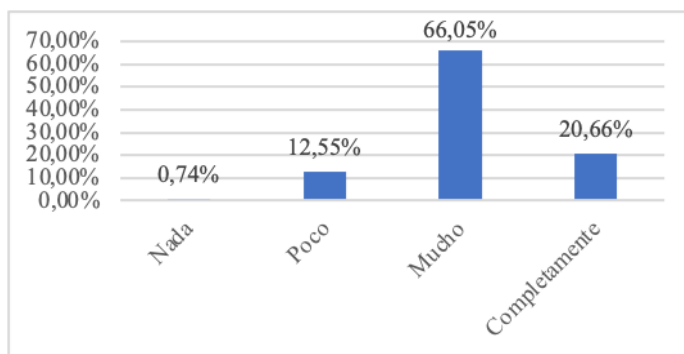
Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores respecto al trabajo del PSA con alumnos con NEE.

Pregunta 3.2.2. ¿Considera que la figura del PSA consigue responder suficientemente a las necesidades educativas presentes en el aula? En relación, al apartado que hace referencia a la capacidad de esta figura para responder las necesidades educativas presentes en el aula, observamos una mayor consideración y reconocimiento de las capacidades y actuación de este rol en la comunidad educativa. Podemos observar una clara conciencia favorable de este gremio

frente a la actuación e intervención socioeducativa del PSA, ver figura 81, un aspecto, por otro lado, también reflejado en la mayoría de las respuestas recogidas de los PSA participantes en esta investigación.

Figura 81.

Respuesta a necesidades.

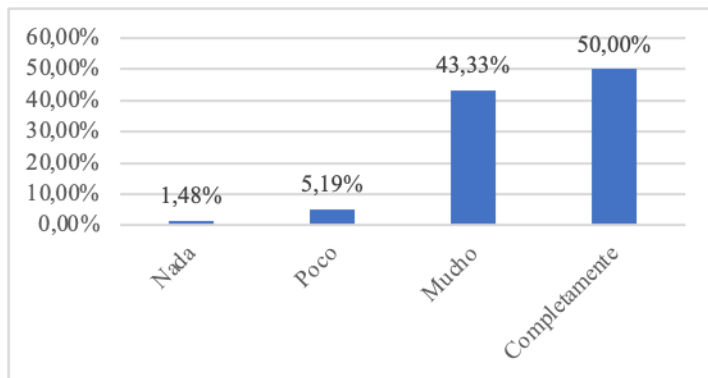


Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores respecto a la respuesta del PSA a las necesidades en el aula.

Pregunta 3.2.3. ¿Considera que la presencia y actuación del PSA favorece un ambiente positivo para el aprendizaje en el aula? A través de esta pregunta podemos obtener cuál es la imagen y aceptación que el profesorado tiene frente al PSA. Como hemos podido comprender a lo largo de esta investigación, el crecimiento de este rol en diferentes ámbitos educativos ha provocado que su aceptación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa sea cada vez más predominante. Teniendo este aspecto en cuenta, observamos cómo más del 80% de los participantes afirman que la figura del PSA favorece un ambiente positivo para aprendizaje en el aula. Figura 82.

Figura 82.

Ambiente en el aula.



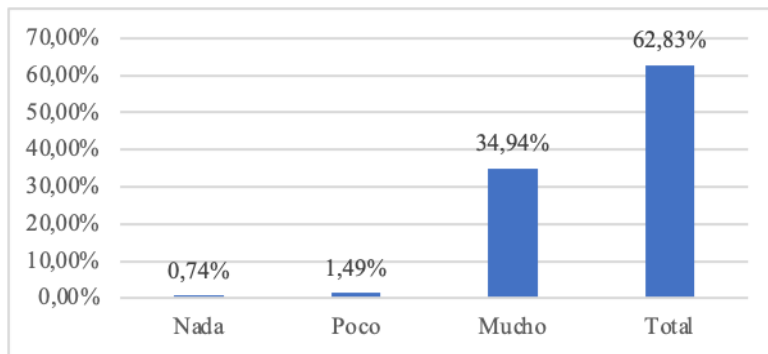
Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores respecto al ambiente positivo en el aula que genera el PSA.

Categoría 4. Práctica educativa

Pregunta 4.1.1. ¿En qué medida considera necesaria la coordinación del profesor con el PSA para una acertada respuesta educativa? En este apartado, figura 83, al igual que los PSA, más del 80% de los profesores participantes en este estudio consideran necesario contar con una adecuada coordinación para poder trabajar adecuadamente y de esa manera responder las necesidades educativas de los alumnos en el centro escolar.

Figura 83.

Coordinación.

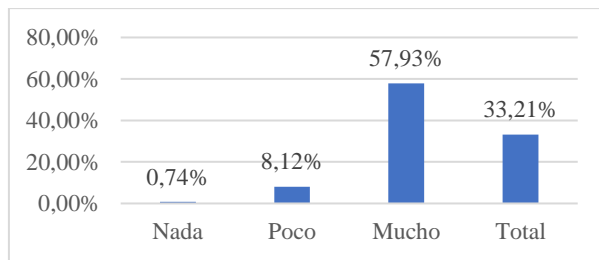


Nota. El gráfico representa la importancia de la coordinación profesor-PSA.

Pregunta 4.1.2. ¿En qué medida considera que es útil la intervención del PSA para la inclusión del alumno con EAL (English as an Additional Language) para la inclusión educativa? La cada vez más pronunciada presencia multicultural en los colegios de diferente alumnado procedente diferentes religiones y etnias, ha significado la demanda y necesidad prioritaria de este rol, para responder a las necesidades y demandas actuales en la comunidad educativa, entre ellas las barreras de la cultura y el lenguaje. Como hemos podido conocer, figura 84. la proliferación de profesionales educativos EAL, han favorecido enormemente en el éxito para poder reforzar las relaciones interpersonales entre el alumnado EAL y los profesionales locales del centro educativo. Esta realidad, también se representa en la opinión de los docentes frente a esta cuestión, quienes han declarado en más de un 80% que la posición y presencia de este rol, favorece la armonía y la inclusión educativa y cultural de los alumnos EAL a través de su acción social, desarrollo personal y aplicación profesional.

Figura 84.

Inclusión EAL.

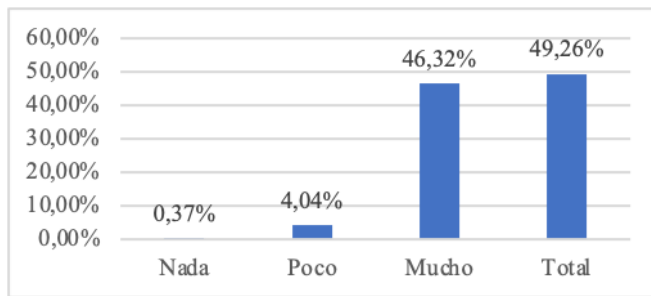


Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores sobre la labor que realiza el PSA para la inclusión de alumnos con EAL.

Pregunta 4.1.3. ¿En qué medida considera que es útil la intervención del PSA para la inclusión del alumno con NEE (Necesidades Educativas Especiales) para la inclusión educativa? Este apartado, evalúa la importante presencia e intervención de esta figura con los alumnos con NEE. Favorablemente, podemos observar un determinado reconocimiento profesional por parte de los docentes frente a esta figura, al considerar que tienen las habilidades, conocimientos y actitudes para ofrecer un aprendizaje fundamental para el éxito escolar. El claro porcentaje positivo, figura 85, vinculada al rol del PSA indudablemente nos muestra a este rol como una pieza fundamental y eficaz que intercede y procede adecuadamente en los procesos de educación e inclusión educativa a través de su aplicación profesional. Este reconocimiento está relacionado con el propio conocimiento social y académico que los docentes tienen frente a la dificultad en algunos casos que supone el trabajar en el centro educativo con alumnos NEE. Por lo que esta opinión determina no solo la alta consideración que los docentes tienen frente a este rol, sino también lo importante y crucial que es tener esta figura en el centro escolar, para que tanto alumnos como profesores puedan alcanzar los objetivos académicos y laborales.

Figura 85.

Inclusión NEE.

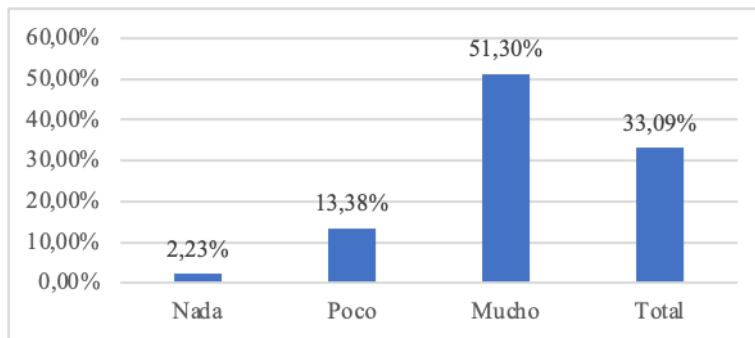


Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores sobre la labor que realiza el PSA para la inclusión de alumnos con NEE.

Pregunta 4.1.4. ¿En qué medida considera que el rol del PSA favorece la relación entre profesores y alumnos? Siendo conscientes, que tanto los docentes como los PSA se localizan en diferentes estadios sociales en la comunidad educativa. Evaluar la acción social que esta figura puede realizar en la relación entre docentes-alumnos, es sin ninguna duda un aspecto interesante a investigar. De acuerdo con la opinión de los docentes presentes en este estudio, figura 86, más del 75% de los participantes declararon ver a esta figura como un elemento o vínculo favorecedor para el bienestar social entre los docentes y alumnos. Esta afirmación, posiciona y fortalece enormemente a este rol como una pieza clave en los procesos sociales presentes en la comunidad educativa, dotándola de más de una influencia destacada en los procesos interpersonales, sociales y culturales que se pueden llevar a cabo en el centro escolar.

Figura 86.

Relación profesores y alumnos.

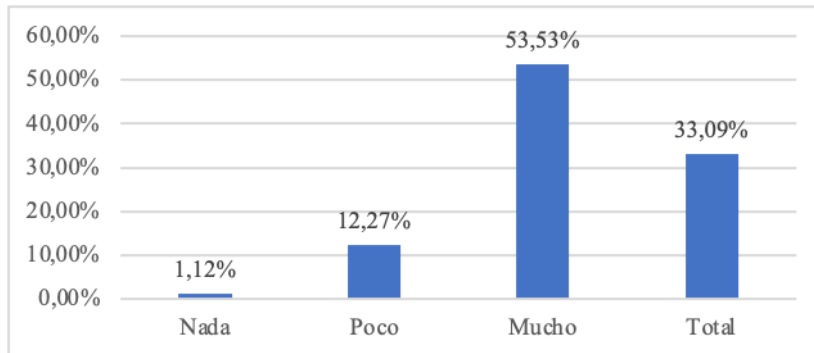


Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores sobre la labor que realiza el PSA para favorecer la relación entre profesores y alumnos.

Pregunta 4.1.5. ¿En qué medida considera que el rol del PSA favorece la inclusión social y cultural de los alumnos en el aula? La atmósfera interpersonal de comunicación e interacción social y educativa que esta figura lleva a cabo en su lugar de trabajo provoca que sea considerada como un agente conocedor y eficaz del manejo de los procesos sociales y de conducta del alumnado. Además, es justo decir que la actitud positiva, que tiene actúa en cierto modo como un poderoso factor de motivación, que promueve actitudes positivas y un mayor compromiso de trabajo.

La dedicación y esfuerzo sumados, en algunos momentos, a la igualdad social e interactiva que se produce entre el PSA y el alumno, genera el establecimiento y fortaleza, fundamentado en las relaciones interpersonales entre estos dos agentes. Al mismo tiempo, a través de estas interacciones, el PSA adquiere un sitio privilegiado en la confianza con el alumnado, que puede ser utilizado inteligentemente para transmitir valores sociales y culturales que favorezcan las condiciones personales y académicas de alumnado en el centro escolar.

Siendo conscientes de esta circunstancia, podemos obtener una clara opinión favorable de los docentes frente a esta cuestión. Figura 87. Donde más del 80% están de acuerdo muy de acuerdo en que la figura del PSA es concebida como un agente clave en para la inclusión social y educativa del alumnado.

Figura 87.*Inclusión social y cultural.*

Nota. El gráfico representa la opinión de los profesores sobre la labor que realiza el PSA para favorecer la inclusión social y cultural en el aula.

Pregunta 4.1.6. ¿En qué medida considera que fue útil la actuación educativa del PSA durante el confinamiento provocado por la COVID-19? Teniendo en cuenta, la incertidumbre provocada por la pandemia sanitaria de la COVID, en esta investigación, analizamos el impacto socioeducativo que esta figura lleva a cabo durante ese tiempo. En líneas generales, no podemos hablar de una tendencia clara sobre la opinión que tienen los docentes en este asunto. Como podemos observar, figura 88, existe una división de opiniones, donde la más elegida se decanta por una positiva opinión sobre el apoyo que esta figura lleva a cabo durante el confinamiento provocado por la COVID 19.

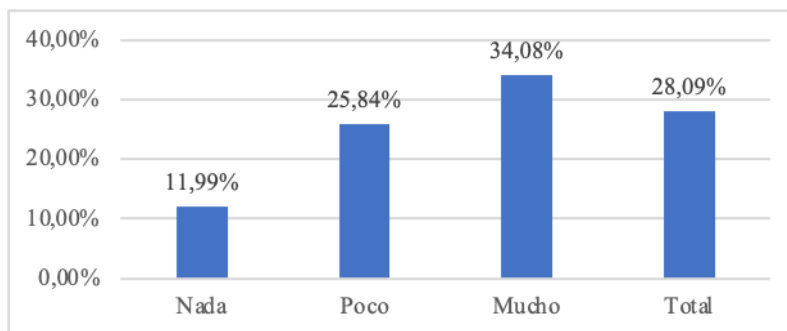
Esta disparidad de opiniones se justifica por la poca maniobra de actuación que los PSA en la etapa educación primaria tuvieron a la hora de trabajar.

Teniendo presente este factor, podemos ahora hacer una lectura adecuada de los resultados obtenidos por parte de los profesores en relación al grado de apoyo que según ellos los PSA han llevado a cabo con los alumnos durante el confinamiento. Según los docentes, no hubo mucha participación por parte de esta figura durante la COVID. Sin embargo, hemos de ser conscientes, que la gran mayoría de los participantes en este estudio son procedentes de la

etapa de educación primaria, un periodo donde la figura del PSA se encuentra obsoleta en términos de trabajo online. Por lo que este factor, unido al principal desconcierto social y organizativo que surgió al vivenciar este singular periodo de confinamiento, puede justificar los resultados obtenidos por parte de los profesores en este asunto.

Figura 88.

Actuación en época COVID-19.



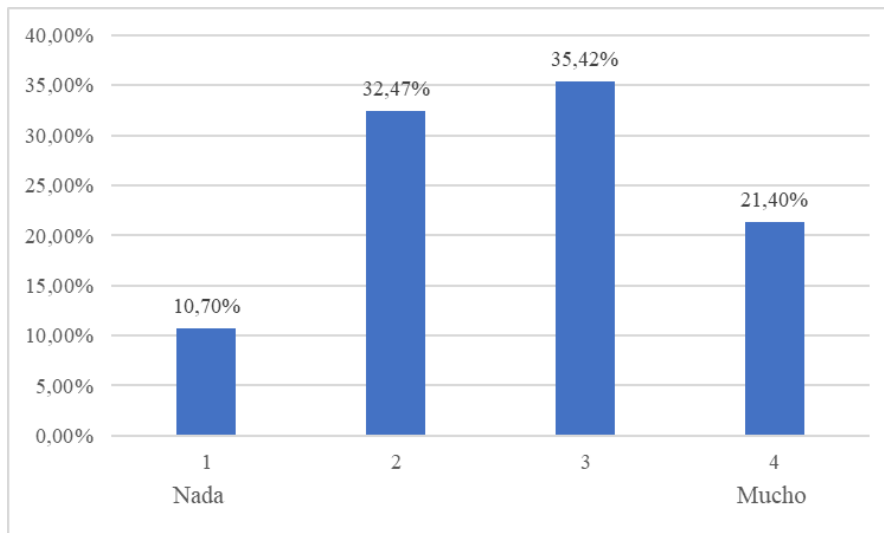
Nota. El gráfico representa la actuación educativa del PSA en época COVID-19.

Pregunta 4.2. ¿En qué medida el apoyo del PSA es útil para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula? La importancia de las TIC en esta sociedad y la constancia de que esta figura parte de una no necesaria cualificación para su trabajo en términos informáticos nos invita analizar cuál es la opinión de los docentes respecto a la actuación educativa del PSA con esta herramienta.

Debido a esta premisa, podemos observar cómo las opiniones de los profesores participantes en este estudio son bastante diversas, figura 89. En líneas generales, no podríamos hablar de que los docentes tienen una interiorización muy positiva de que la figura del PSA tienen un dominio general y claro de las TIC.

Figura 89.

Apoyo para las TIC.



Nota. El gráfico representa el apoyo del PSA con las TIC.

Pregunta 4.3. ¿Dónde es más favorecedor el trabajo y el apoyo del PSA? Esta pregunta es muy interesante y está reflejada en ambos cuestionarios, de esta manera podemos comparar las opiniones y puntos de vistas de estos dos agentes educativos para conocer las posibles diferencias sobre el lugar de trabajo del PSA.

Como podemos observar, figura 91, existe una predominante tendencia por tener la figura del PSA dentro del aula. Cerca del 60% de los participantes prefieren tener este rol dentro del aula, ya que eso permite que su participación y presencia albergue un mayor número de necesidades o apoyos en el aula.

Por otro lado, cerca del 20% de los participantes han declarado que la opción de trabajar tanto dentro como fuera del aula, es la más beneficiosa para intervención socioeducativa de esta

figura. Esta opinión, en cierto modo está apoyada por parte de los PSA presentes en este estudio, quienes destacaron en un 48,80% que el lugar donde realizan su apoyo educativo más adecuadamente es dentro del aula, mientras que el 21,79% se decantaron por la acción de ambos lugares (dentro y fuera del aula). Sobre esta modalidad, un docente quiso reflejar una opinión relacionada con su metodología en este asunto.

Figura 90.

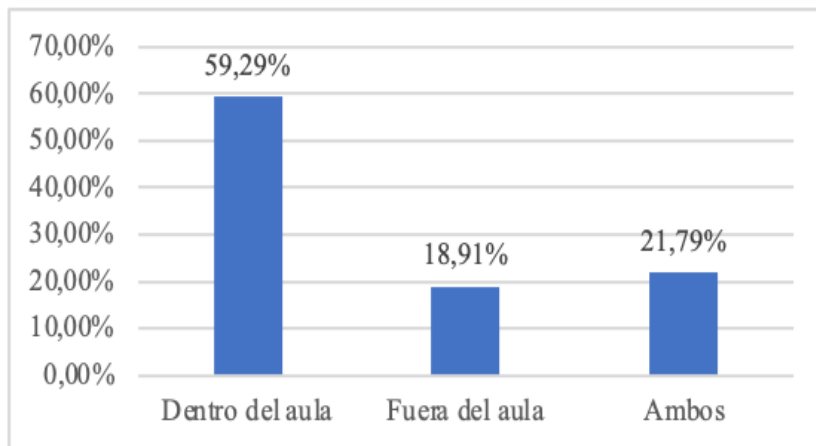
Opinión del docente.

“I would have chosen both, as for some subjects (my area is English) success inside the classroom - in terms of basic literacy skills - has an equal impact on skills demonstrated outside the classroom”

“Hubiera elegido ambas, ya que para algunas materias (mi área es inglés) el éxito dentro del aula, en términos de habilidades básicas de alfabetización, tiene el mismo impacto en las habilidades demostradas fuera del aula”

Figura 91.

Modalidad de apoyo.



Nota. El gráfico representa la preferencia de modalidad de apoyo en el aula.

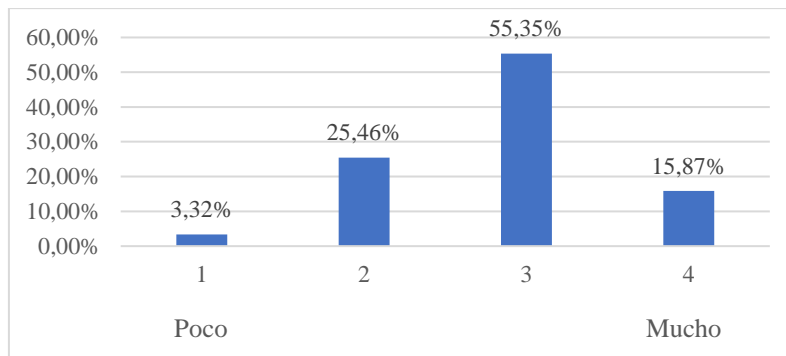
Pregunta 4.4. ¿Qué grado de autonomía considera que tiene el PSA a la hora de trabajar con el alumnado?

Siendo conscientes, de la autonomía cada vez más frecuente por parte de esta figura dentro de la comunidad educativa. Esta cuestión aborda el grado de comunicación, aceptación social y laboral que hay por parte de los docentes frente a la actuación educativa del PSA.

Como podemos observar, figura 92, más del 65% de los participantes declararon que el PSA mostraba una significativa autonomía para trabajar con el alumnado, lo que conlleva a posicionar este rol, como una figura activa y fiable en los procesos de enseñanza aprendizaje con los alumnos, un aspecto que ha visto favorecido por la mejora parcial de la formación profesional y desarrollo personal de esta figura.

Figura 92.

Autonomía del PSA.

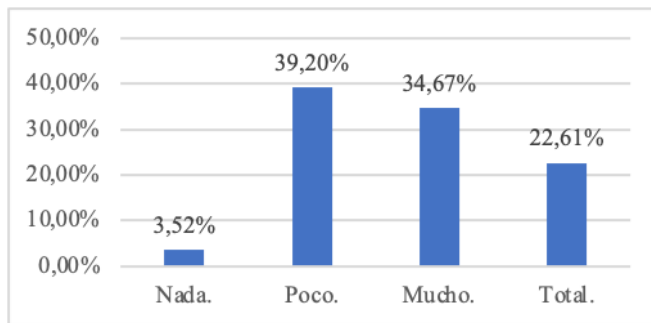


Nota. El gráfico representa el grado de autonomía que el profesorado considera que tiene el PSA.

Pregunta 4.5.1. ¿En qué medida cree que el PSA contribuye a la resolución de conflictos en el aula? Este ítem nos arroja una interesante conclusión acerca de la contribución a la resolución de conflictos que esta figura tiene en el aula. Como podemos observar, figura 93, más del 50% de los encuestados creen que este rol goza de cualidades que favorece la resolución de conflictos mucho y total, esta opinión está principalmente respaldada, por describir al PSA como una figura cercana y conocedora del ámbito social, con oportunidad de ser testigo de los posibles conflictos que surgen en la comunidad educativa y, de esta manera, examina los comportamientos más de cerca. Su experiencia y acción social le da acceso a influir favorablemente en posibles confrontaciones sociales y culturales a través de las actividades y las interacciones, los PSA pasan a ser un importante apoyo social y emocional, al ser el adulto que tiene la accesibilidad de explicar lo sucedido, de una manera clara e imparcial.

Figura 93.

Resolución de conflictos.

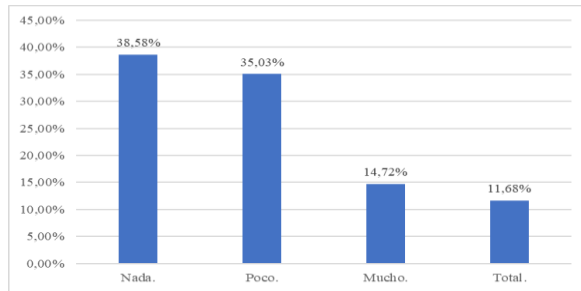


Nota. El gráfico representa la participación en la resolución de conflictos que el profesorado considera que tiene el PSA.

Pregunta 4.5.2. ¿En qué medida la figura del PSA le ha ayudado a trabajar con los alumnos online durante el confinamiento provocado por la COVID-19? La poca preparación, desconocimiento y falta de recursos útiles provocaron que en la mayoría de los centros escolares la figura del PSA no gozase, ni de directrices, ni recursos suficientes, para establecer un apoyo adecuado. Figura 94. Especialmente en primaria. Por otro lado, la existencia de otros motivos como la falta de material informático en algunos extractos sociales y en procesos de marginación, acentuaron el poco apoyo socioeducativo que esta figura realizó durante este periodo de confinamiento. El poco dominio de las TIC también supuso un hándicap para ciertos PSA y docentes.

Figura 94.

Ayuda online.

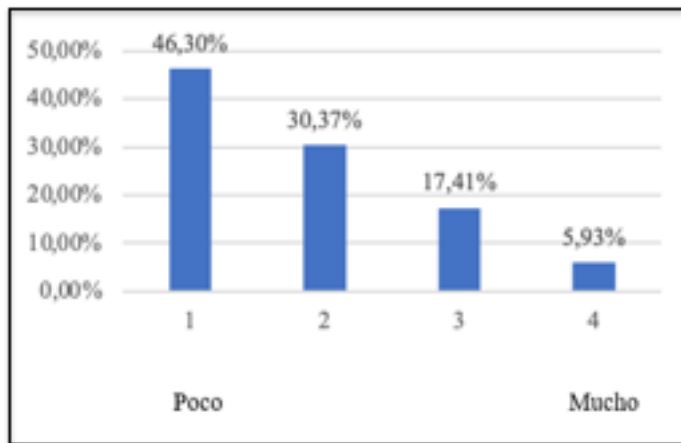


Nota. El gráfico representa la ayuda del PSA en los procesos online, desarrollados en la pandemia.

Pregunta 4.6. ¿Qué grado de comunicación tiene el PSA con las familias de los estudiantes de su aula? A través del análisis de esta cuestión, podremos obtener una evidencia más fiable, del crecimiento de esta figura, en términos actitudinales. La principal barrera entre los docentes y los PSA, que es la interacción social y confianza laboral, provocan que los resultados obtenidos en esta pregunta se decantan principalmente por una insuficiente comunicación de esta figura con las familias. Por otro lado, esta pobre comunicación también puede verse justificada, por los horarios donde el PSA no tiene estipulado un periodo específico de comunicación con los padres después del horario escolar. Por este motivo, podríamos indicar que depende de las necesidades de los profesores y el grado de confianza que éstos les brinden a los PSA, para que su presencia o interacción con las familias se lleve a cabo o no. Por último, sí podemos apreciar un porcentaje de interacción entre estos dos agentes, figura 95, debido principalmente al apoyo para eliminar las barreras culturales de lenguaje que puedan surgir con alumnos procedentes de otras culturas, religiones o etnias. Un aspecto susceptible de ser desarrollado, para una mayor eficacia de la inclusión educativa, contando con la colaboración y comunicación con las familias, desde esta figura que les resulta más cercana, debido a la relación que se establece entre ellos.

Figura 95.

Relación del PSA con las familias.



Nota. El gráfico representa la relación entre el PSA y las familias, desde el punto de vista de los profesores.

Categoría 5. Grado de intervención del PSA en metodología

Pregunta 5.1. ¿Con qué frecuencia PSA lleva a cabo actividades con los alumnos? En estos resultados, figura 97, podemos observar la clara autonomía e independencia que tiene esta figura a la hora de ofrecer un apoyo socioeducativo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Una realidad muy positiva y que favorece tanto al alumno como al docente del aula. Cerca del 80% de los participantes de este estudio apuntaron que el PSA tiende a trabajar frecuentemente de manera individual, comprendiendo de esta manera, las favorables habilidades y capacidades que lleva a cabo en la comunidad educativa. Esta opinión, por otro lado, también está respaldada por diferentes comentarios que los docentes han querido reflejar en este estudio, como lo reflejado en la figura 96.

Figura 96.

Comentarios de docentes.

“So much comes down to the individual teachers and PSAs in terms of how effectively we all work together for the child’s benefit. TAs are THE most valuable resource to a teacher and it is up to us as teachers to enable PSAs to be the most effective they can be”

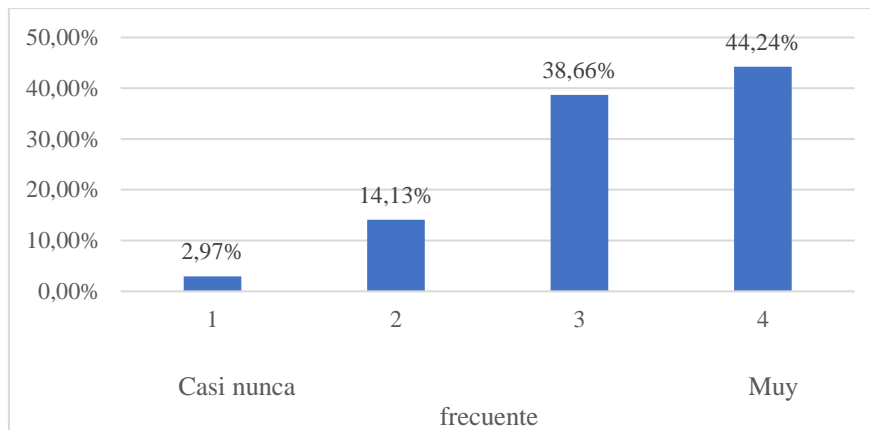
"Mucho se reduce a los maestros individuales y a los PSA en términos de cuán efectivamente trabajamos todos juntos para el beneficio del niño. Los PSA son EL recurso más valioso para un maestro y depende de nosotros como maestros permitir que los PSA sean lo más efectivos que puedan ser"

“Based on my experience this year of having a PSA assigned 1:1 with child with additional needs. Invaluable”.

"Basado en mi experiencia este año de tener un PSA asignado 1:1 con niños con necesidades adicionales. Inestimable"

Figura 97.

Frecuencia de actividades.



Nota. El gráfico representa la frecuencia con la que el PSA realiza actividades con los alumnos.

Pregunta 5.2. ¿Qué porcentaje de horario de trabajo dedica el PSA al trabajo individual vs grupal? En este apartado observamos la clara autonomía e independencia que esta figura ha ido adquiriendo en los últimos años a la hora de ejercer apoyo socioeducativo en el centro escolar. Figura 99. Como bien se aprecia en la gráfica, los porcentajes más bajos hacen referencia a la actuación grupal de esta figura. Con estos resultados, confirmamos, que esta figura se ha ganado la confianza por parte de los docentes al ejercer mayoritariamente su actuación educativa de manera individual, corroborando de este modo, las plenas capacidades y actitudes profesionales que les permite llevar a cabo de manera individual en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 98.

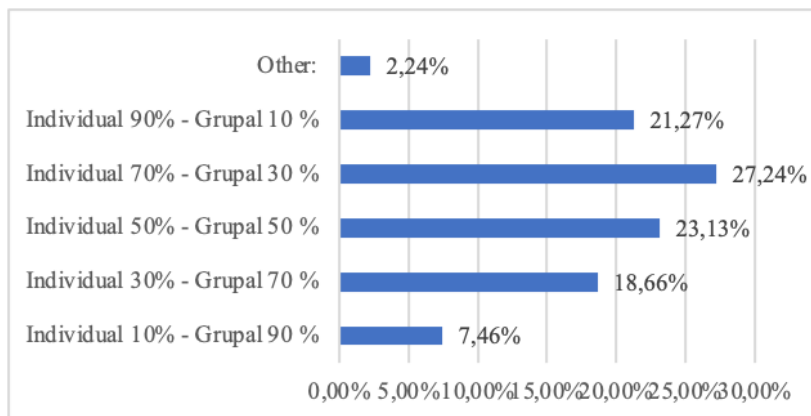
Comentario.

We have few PSAs in our school and they are used specifically to support learning of those who did not engage in lockdown, poor attainers, EAL and to support our outdoor learning programme. I would love to have more time with a PSA in class (at present only 4 slots in the week.

Tenemos pocos PSA de servicio público en nuestra escuela y se utilizan específicamente para apoyar el aprendizaje de aquellos que no participaron en el confinamiento, los estudiantes pobres, con EAL y para apoyar nuestro programa de aprendizaje al aire libre. Me encantaría tener más tiempo con un PSA en clase (en la actualidad solo está en 4 espacios en la semana).

Figura 99.

Trabajo individual vs grupal.



Nota. El gráfico representa el porcentaje de trabajo individual vs grupal.

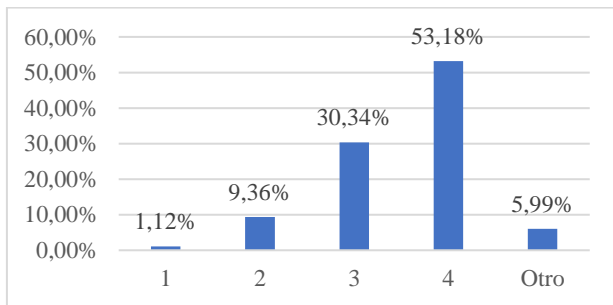
Pregunta 5.3. ¿Considera necesario el apoyo del PSA, para la consecución de objetivos académicos en su materia? Los resultados de esta pregunta evidencian y posicionan al rol del PSA, como una figura clave en la consecución del progreso de apoyo educativo y social de los alumnos presentes en el centro educativo. Figura 100. A través de la aplicación profesional y la acción social se procura desarrollar y potenciar todos los dominios académicos y sociales de los alumnos.

Por otro lado, es interesante reflejar la opinión de varios docentes, quienes especificaron en esta cuestión que, el PSA era especialmente necesario con los alumnos más pequeños,

pertenecientes a la etapa de educación primaria, ya que les ayudaba a concentrarse en la tarea adecuadamente.

Figura 100.

Consecución de objetivos.



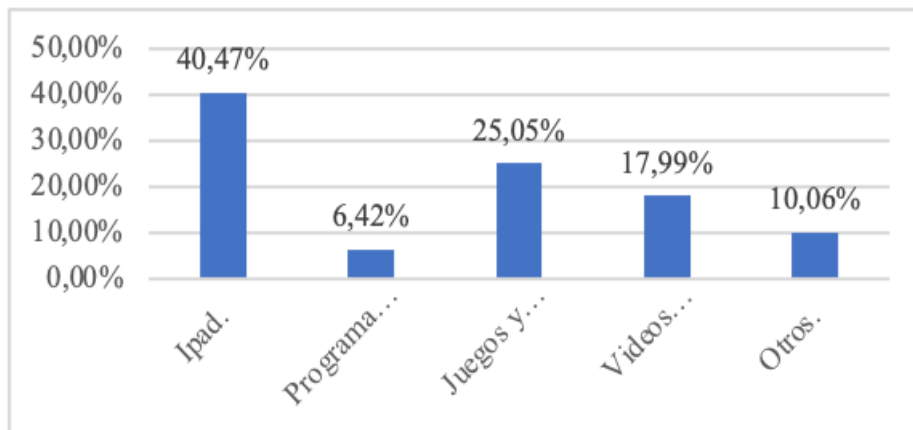
Nota. El gráfico representa la importancia del apoyo del PSA para la consecución de objetivos.

Categoría 6. Grado de intervención del PSA con materiales y recursos TIC

Pregunta 6.1. ¿Cuál de las siguientes herramientas de TIC (Tecnología de la información y comunicación) han utilizado PSA para apoyar a los estudiantes? En la figura 101. La herramienta más utilizada es el Ipad, la sigue juegos y aplicaciones con la pizarra digital.

Figura 101.

TIC.



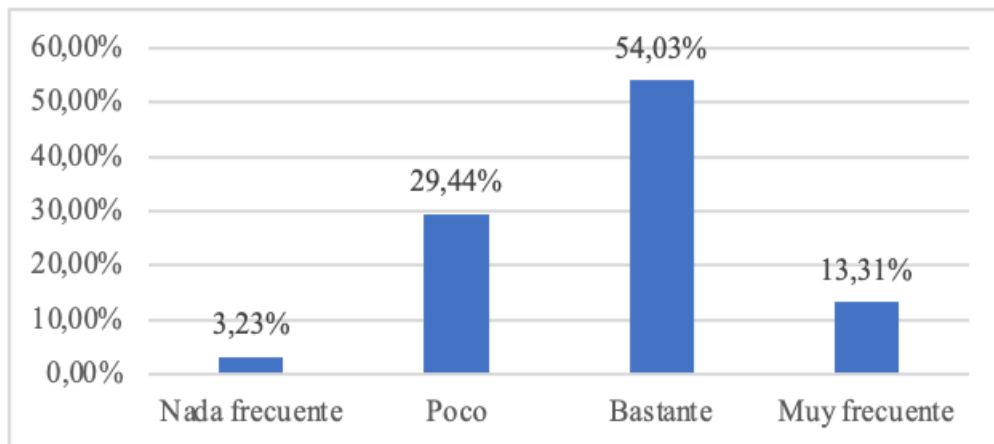
Nota. El gráfico representa la utilización de las TIC por parte de los PSA.

Categoría 7. Grado de intervención del PSA en el desarrollo de valores y actitudes

Pregunta 7.1.1. ¿Qué nivel de comunicación tiene el PSA en el centro para poder plantear Feedback/Retroalimentación? En este aspecto, podemos observar que la acción social entre estos dos agentes ha mejorado exponencialmente. Debido a este aspecto, los profesores presentes en esta investigación han declarado que el PSA tiene un nivel frecuente y aceptable para exponer “feedback” sobre su actuación educativa. Figura 102. Esta circunstancia se lleva a cabo mayoritariamente en educación primaria y educación especial, donde la programación, actuación y planificación es un requerimiento constante para poder trabajar adecuadamente. Esta situación puede ser diferente en la etapa de educación secundaria, donde la comunicación e interacción no es tan frecuente, al ser un sistema de enseñanza totalmente distinto y donde las responsabilidades y actuaciones están dirigidas de manera distinta, las posibilidades de establecer un periodo donde se intercambien impresiones educativas o pedagógicas son más reducidas.

Figura 102.

Feedback/Retroalimentación.

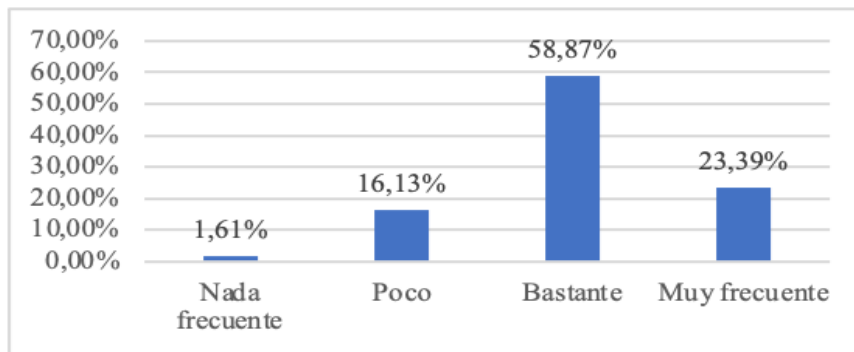


Nota. El gráfico representa el nivel de comunicación del PSA para plantear procesos de retroalimentación en el aula.

Pregunta 7.1.2. ¿Qué nivel de comunicación tiene el PSA en el centro, para poder plantear una preocupación relacionada con la comunidad educativa? Este es un aspecto que guarda cierta relación con el feedback, no obstante, a través del análisis de esta pregunta podemos interiorizar el grado de confianza y afianzamiento social que esta figura tiene en la comunidad. Figura 103. En términos porcentuales este estudio ha podido concretar, la positiva frecuencia con la que los PSA muestran posibles preocupaciones educativas frente a los docentes, lo que nos hace prever la buena predisposición y compromiso que esta figura tiene hoy en día y la confianza y presencia en la comunidad educativa.

Figura 103.

Comunidad educativa.

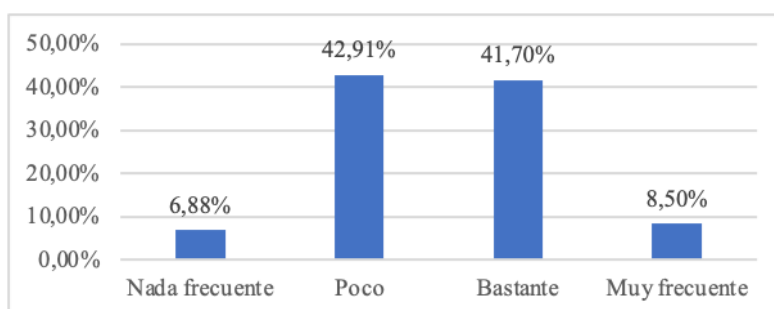


Nota. El gráfico representa el nivel de comunicación del PSA para plantear una preocupación relacionada con la comunidad educativa.

Pregunta 7.1.3. ¿Qué nivel de comunicación tiene el PSA en el centro, para poder plantear una actividad educativa? En esta pregunta, podemos apreciar una clara división de opiniones, figura 104, donde no existe una tendencia dominante sobre la actitud y predisposición comunicativa del PSA, en relación a proponer una actividad educativa. Esta circunstancia se debe a la poca maniobra de actuación que esta figura tiene en la etapa educación secundaria, donde las actividades y ejercicios están estipuladas previamente, por lo que, la posibilidad de establecer o plantear una actividad educativa es menor que en otros escenarios. Por otro lado, en la etapa Educación Primaria y Educación Especial, la relación interacción y trabajo entre el alumno y el PSA es más continuo y permanente, de esta manera, esta figura accede a un escenario favorable para proponer y elaborar actividades específicas para alumnado debido al conocimiento amplio que tienen sobre ellos.

Figura 104.

Actividad educativa.



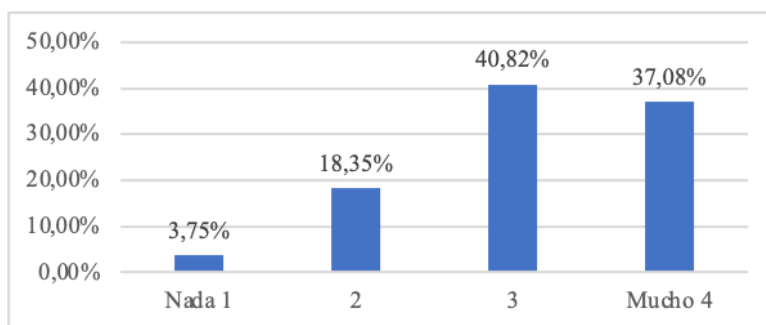
Nota. El gráfico representa el nivel de comunicación del PSA para plantear una actividad educativa.

Pregunta 7.2. ¿Considera que el PSA puede facilitar la resolución de conflictos en el aula? Siendo conscientes que la presencia de esta figura favorece la actuación e inclusión socioeducativa del alumnado en el centro escolar, desde su propio punto de vista, como bien hemos podido observar y analizar en el cuestionario dirigido hacia PSA. Queremos, por consiguiente, conocer el punto de vista por parte de los profesores respecto al importante aspecto que es la resolución de conflictos. Figura 105. Como podemos observar, más del 75% de los participantes en este estudio consideran o atribuyen positivamente un factor importante la figura del PSA para la resolución de conflictos en el aula.

Esta opinión, señala el reconocimiento que los docentes tienen frente a esta figura, que ha crecido en los últimos años, a través del desarrollo de su actuación y la toma de nuevas responsabilidades educativas en el centro escolar.

Figura 105.

Resolución de conflictos.



Nota. El gráfico representa la colaboración del PSA para la resolución de conflictos.

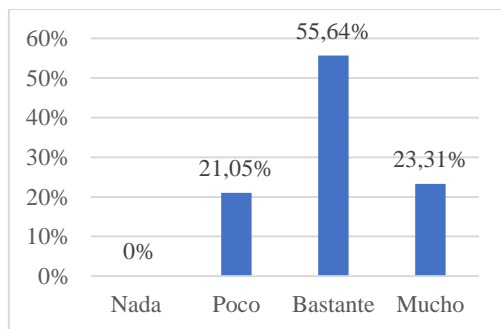
Pregunta 7.3. ¿Qué grado considera que tiene que tener un PSA en las siguientes habilidades?

Pregunta 7.3.1. Creatividad. En este ítem, observamos el reconocimiento que los docentes tienen frente a las cualidades de los PSA en el centro escolar, figura 106, donde indudablemente

la creatividad es uno de los requisitos más demandados, debido a la importancia y necesidad que demanda, especialmente, la etapa de educación primaria y enseñanza en educación especial. La respuesta más predominante en este estudio sitúa al PSA como un agente creativo, una cualidad que favorece el establecimiento de correctas y graduales interacciones con los alumnos.

Figura 106.

Creatividad.

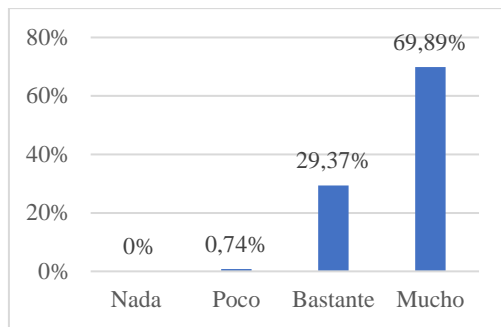


Nota. El gráfico representa el grado de creatividad que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.2. Empatía. Es indudablemente uno de los recursos más necesarios para ejercer en educación. El amplio abanico de diferentes situaciones presentes en la comunidad educativa, demanda tener siempre una mentalidad abierta y reflexiva, para de este modo, poder explorar y elegir cuál es el apoyo o actuación más adecuada para el trabajo con el alumnado. Siendo conscientes de esta realidad, los docentes participantes en este estudio, figura 107, declararon de manera clara y concreta la necesidad esta cualidad para ejercer el rol del PSA adecuadamente.

Figura 107.

Empatía.

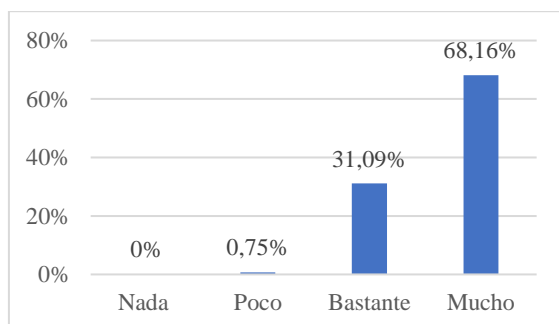


Nota. El gráfico representa el grado de empatía que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.3. Flexibilidad, al igual que la empatía, manifiesta el reclamo evidente por parte del alumnado para poder establecer relaciones favorables interpersonales entre el alumnado y los PSA, debido a los requisitos y delicados componentes que pueden aparecer en los escenarios de la comunidad educativa. Por esta razón, observamos, figura 108, la clara postura que los docentes tienen frente a la necesidad de tener esta cualidad para ejercer dicho rol educativo.

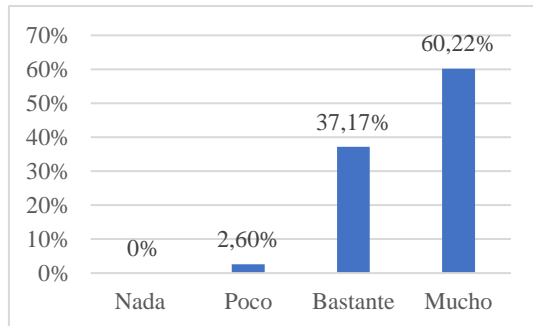
Figura 108.

Flexibilidad.



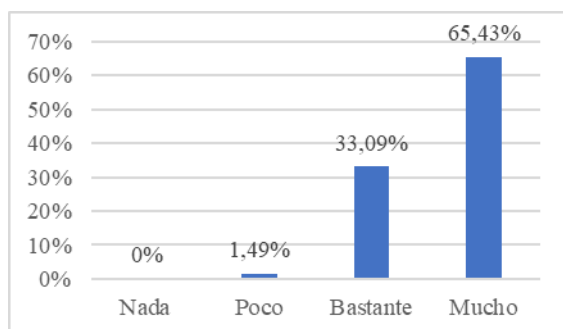
Nota. El gráfico representa el grado de flexibilidad que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.4. Ser observador. Esta cualidad guarda cierta relación con la empatía. Como podemos ver en términos de resultados, la figura 109, también guarda una cierta relación con esta cualidad, debido a que podríamos considerar que son cualidades complementarias y necesarias para establecer una adecuada interacción socioeducativa con los alumnos.

Figura 109.*Ser observador.*

Nota. El gráfico representa el grado de ser observador que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.5. Motivador, es un requisito indispensable para establecer una adecuada relación interpersonal entre las personas. Esta realidad posiciona esta actitud como un instrumento poderoso para el desarrollo social y educativo que se lleva a cabo entre el alumnado y los PSA. Así pues, los docentes presentes en este estudio han manifestado la clara postura, figura 110, de colocar esta cualidad como una de las más necesarias para establecer una adecuada respuesta socioeducativa en el centro escolar.

Figura 110.*Motivador.*

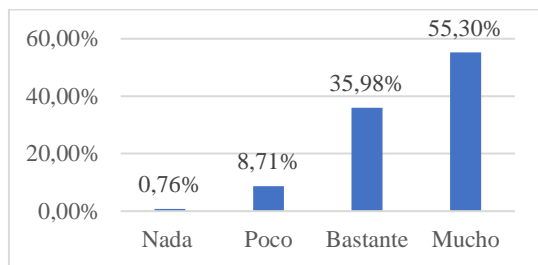
Nota. El gráfico representa el grado de ser motivador que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.6. Ser sociable. La permanente relación interpersonal que esta figura realiza con los alumnos y en ciertos casos con los docentes, la describen indudablemente común agente

social, donde la motivación, la creatividad y la interacción constante son cualidades necesarias para poder trabajar adecuadamente y poder responder las necesidades educativas presentes en el centro escolar. Siendo conocedores de esta realidad, podemos observar, figura 111, cómo los participantes en esta investigación también comparten la misma opinión en relación con la importancia de ser un agente educativo social.

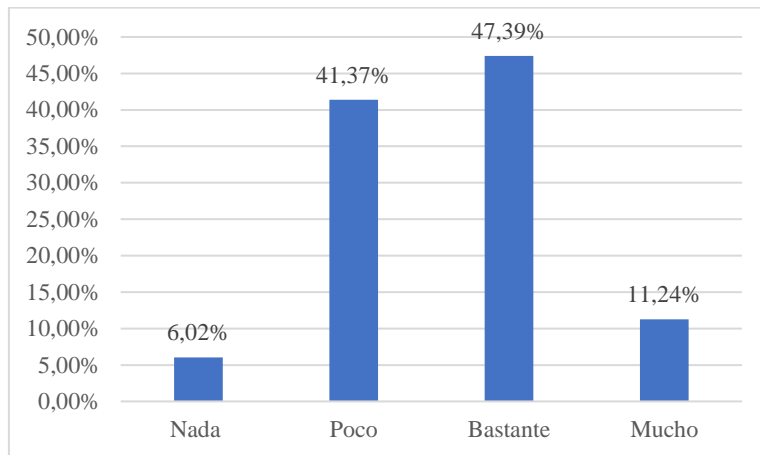
Figura 111.

Ser sociable.



Nota. El gráfico representa el grado de ser sociable que debe tener el PSA.

Pregunta 7.3.7. Riguroso. Este ítem ha sido el que más respuestas dispares hemos podido recoger. Con ayuda de la literatura y los resultados obtenidos a través de las herramientas llevadas a cabo en esta investigación, figura 112, podemos concluir, la importancia que tiene el ser un agente sociable flexible y empático, para poder trabajar y establecer relaciones sociales adecuadas con el alumnado, por esta razón, más del 45% de los docentes que han participado en este estudio, declararon no ver necesario ser una figura rigurosa en su actuación como agente educativo. No obstante, más del 50% destacaron la necesidad de que este agente tuviese una actitud rigurosa en el lugar de trabajo, esta opinión, en cierto modo, se justifica por la importante necesidad de establecer claros patrones disciplinarios al trabajar en la etapa educación secundaria, donde pueden surgir escenarios donde se requiera una cierta y destacada rigurosidad a la hora de trabajar con alumnos.

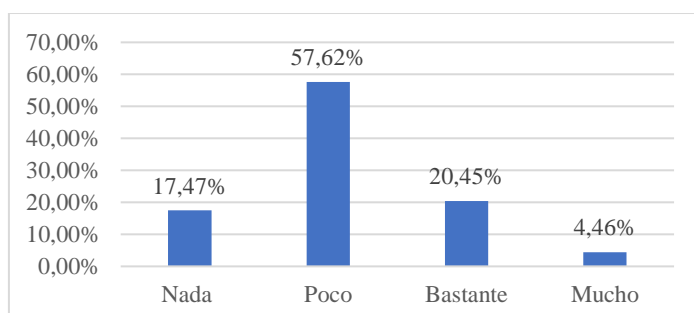
Figura 112.*Ser riguroso.*

Nota. El gráfico representa el grado de ser riguroso que debe tener el PSA.

Pregunta 7.4. ¿Cómo considera que se siente el PSA en el aula, la mayor parte del tiempo?

Pregunta 7.4.1. Frustrado. La amplia variedad de alumnado presente en las aulas ha contribuido a obtener unos resultados dispares en cuanto al sentimiento de frustración por parte de los PSA.

Figura 113. Es justo decir que la existencia de diversos factores, son los principales conductores del estado de frustración de esta figura en el centro educativo, aspectos como la experiencia, la etapa educativa o las diferentes funciones que se llevan a cabo, condicionan que este sentimiento se manifieste en menor o mayor frecuencia.

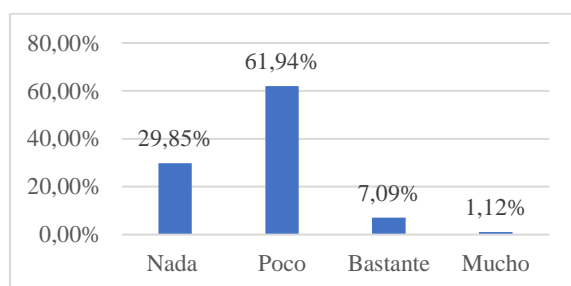
Figura 113.*Frustrado.*

Nota. El gráfico representa el sentimiento de frustración del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.2. Confuso. En este ítem podemos conocer y analizar de una manera indirecta la calidad comunicativa existente entre estos dos agentes, figura 114 se puede decir que en rasgos generales la capacidad de organización y comunicación llevada a cabo entre los docentes y los PSA ha mejorado significativamente. Esta información viene respaldada por la opinión de los docentes que han reflejado mayoritariamente en observar poco o nada el estado de confusión de los PSA en su actuación educativa.

Figura 114.

Confuso.

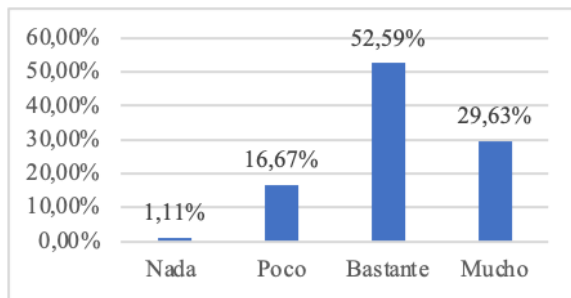


Nota. El gráfico representa el sentimiento de estar confuso del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.3. Integrado. La cada vez más evidente y necesaria presencia de esta figura en el centro escolar para poder llevar a cabo una respuesta educativa de calidad, ha provocado que sus actuaciones e intervenciones se conviertan en un elemento de primera necesidad en la comunidad educativa. Este hecho, provoca que desde la perspectiva del maestro exista una clara comprensión de considerar al PSA como una figura integrada en el ámbito educativo. Como podemos observar, figura 115, más del 80% de los participantes comparten esta opinión.

Figura 115.

Integrado.

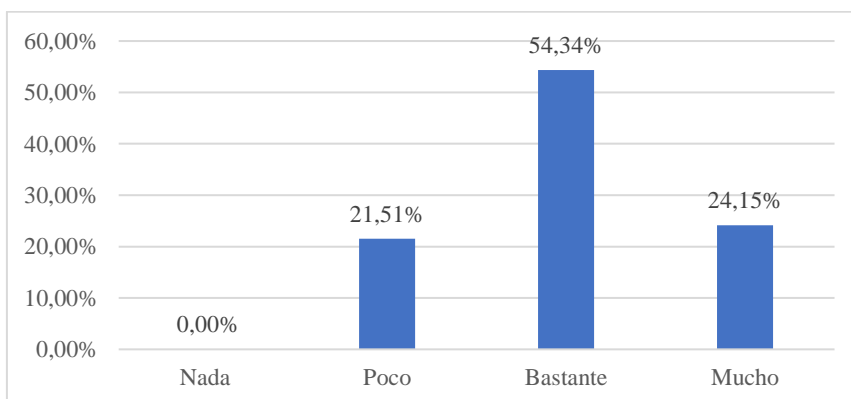


Nota. El gráfico representa el sentimiento de estar integrado del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.4. Oportunidad de aprender. El proceso educativo en que esta figura se involucra para a trabajar de manera tanto individual como grupal en su actuación educativa, genera que cerca del 80% de los participantes en este estudio hayan declarado que el puesto de PSA ofrezcan las condiciones y escenarios óptimos, para que los agentes que desarrollen este rol puedan ir adquiriendo experiencia y aprendizaje en el campo de la educación. Figura 116. A través de este estudio, se ha podido conocer una tendencia cada vez más presente entre las nuevas promociones de docentes, que suelen considerar el puesto de PSA para seguir ligado al campo de la educación y adquirir más experiencia laboral hasta tener una oportunidad como docentes.

Figura 116.

Oportunidad de aprender.

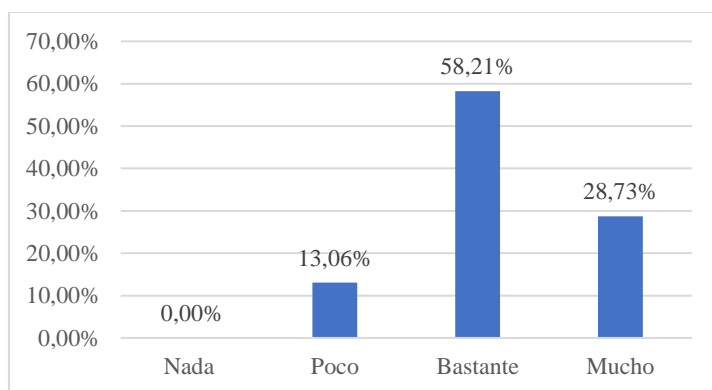


Nota. El gráfico representa la oportunidad de aprender del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.5. Motivado. La motivación es el principal recurso pedagógico para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje, a través de ella aparece la relación positiva entre el alumnado y el PSA. En este contexto, podemos observar la clara y positiva interiorización que tienen los docentes frente a la buena y fluida relación interpersonal que esta figura tiene con el alumnado, figura 117, donde más del 85% consideran que el PSA está bastante o muy motivado en su actuación educativa en el centro escolar.

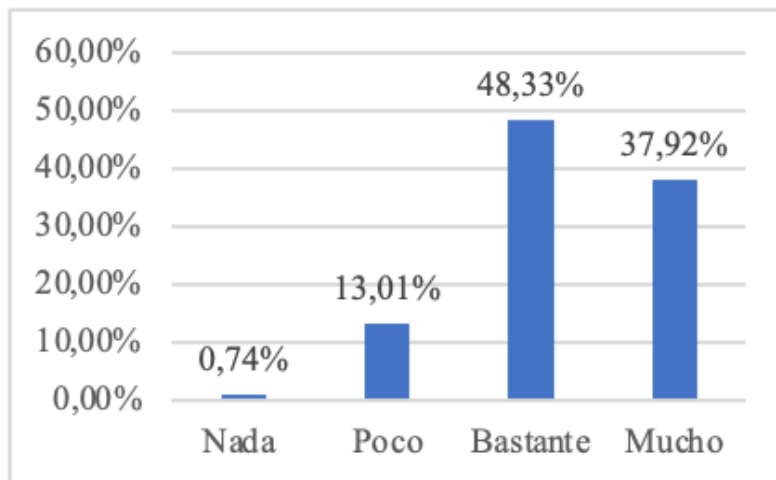
Figura 117.

Motivado.



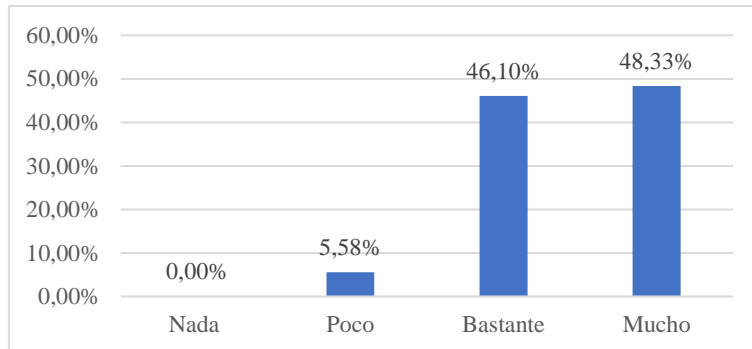
Nota. El gráfico representa el sentimiento de estar motivado del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.6. Importante. El reconocimiento social y laboral es indudablemente uno de los factores más importantes para que los trabajadores encuentren y realicen de la mejor manera posible su función, en este caso, el apoyo socioeducativo a los alumnos. La mejor respuesta educativa por parte de este rol a través de una mayor formación y adquisición de habilidades, establecen que cerca del 90% de los participantes de este estudio, figura 118, han declarado, que el PSA se siente bastante o muy importante en la comunidad educativa, al jugar un crucial rol en los procesos de inclusión y apoyo educativo.

Figura 118.*Importante.*

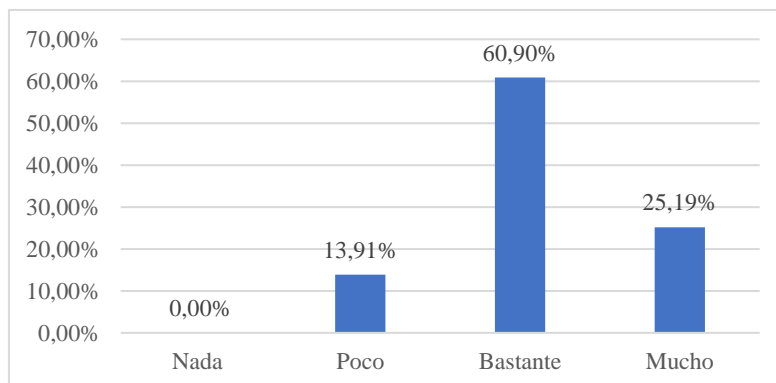
Nota. El gráfico representa el sentimiento de importancia del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.7. Útil. Este ítem, guarda una cierta similitud con el sentimiento de pertenencia e importancia en el lugar de trabajo. Por otro lado, como hemos podido observar en este estudio, los docentes generalmente valoran el esfuerzo, la participación y el trabajo del PSA positivamente. La opinión, sobre este aspecto, reflejada en esta gráfica, figura 119, donde cerca del 95% de los docentes presentes en este estudio, consideran que esta figura se siente útil en el lugar de trabajo, principalmente justificado por la importancia que los docentes dan a esta figura, por su aportación y por las diferentes maneras de apoyo socioeducativo que pueden ofrecer en la vida educativa actual.

Figura 119.*Útil.*

Nota. El gráfico representa el sentimiento de utilidad del PSA en el aula.

Pregunta 7.4.8. Feliz. A través de las relaciones interpersonales se pueden evidenciar diferentes sentimientos, que condicionan directa o indirectamente la labor y el impacto educativo que los PSA tienen en el centro escolar. Figura 120. Teniendo en cuenta este aspecto, los docentes han declarado mayoritariamente en un 85% entender que la figura del PSA es feliz en su labor socioeducativa en el centro escolar. Este ítem, nos permite de manera indirecta y subliminal, conocer la positiva opinión que los docentes tienen de esta figura, por el trabajo, compromiso, dedicación, profesionalidad y motivación que demuestran en la intervención socioeducativa, que lleva a cabo adecuadamente con entusiasmo en su actuación educativa.

Figura 120.*Feliz.*

Nota. El gráfico representa el sentimiento de felicidad del PSA en el aula.

6.2.3. Descripción de resultados: Cuestionarios de padres

La opinión y perspectiva de los padres es otro apartado que esta investigación quiere potenciar y recoger, debida a la evidente escasez comunicativa que este rol ha tenido con los familiares como bien recoge en la literatura en este estudio.

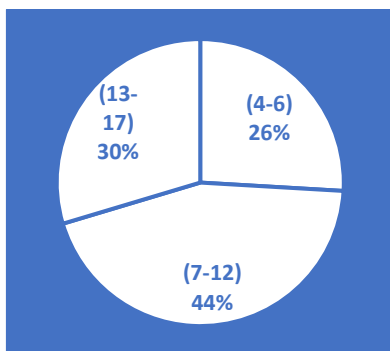
A través de este cuestionario, alcanzamos un buen nivel de transparencia, porque recoge las características propias y personales que los familiares tienen sobre esta figura.

Categoría 1. Datos de identificación

Pregunta 1.1. Edad de su hijo/a.

Figura 121.

Edad.



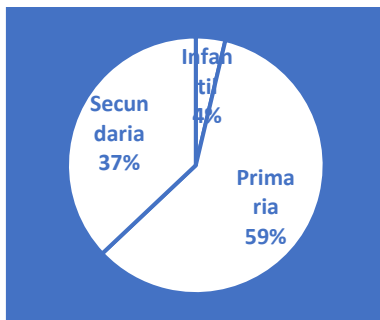
Nota. El gráfico representa la edad de los hijos de los padres encuestados.

Pregunta 1.2. Etapa educativa en la que está escolarizado su hijo. En términos de porcentajes, destacamos que la mayoría de los participantes pertenecían a alumnos de Educación Primaria,

figura 122, un valor muy interesante, ya que es en esta etapa donde tradicionalmente la figura del PSA ha sido la más demandada.

Figura 122.

Etapa educativa.



Nota. El gráfico representa la etapa educativa a la que pertenecen los padres encuestados.

Categoría 2. Apoyo del PSA

Pregunta 2.1. ¿Qué es para usted el PSA (Pupil Support Assistant/Teaching Assistant)? El primer objetivo que este cuestionario recogía era conocer la imagen u opinión que los padres tenían acerca del grado de autoridad que los PSA tenían en el aula. Para poder obtener una primera idea de cómo los padres valoraban la figura de este agente educativo en el centro escolar, les preguntamos donde catalogaron este rol: Un profesor, un ayudante de profesor, un ayudante que trabaja sólo con su hijo, un ayudante que trabaja con todos los niños que necesitan ayuda de forma individual o grupal.

La opción menos valorada por parte de los padres, figura 124, fue la correspondiente al profesor, estableciendo de esta manera una clara dicotomía entre la perspectiva y la interiorización del rol entre el PSA y el profesor. Mientras que, por otro lado, existe una justa equidad a la hora de colocar y describir la función o rol de esta figura en el centro educativo.

Podemos apreciar, el claro retrato que los padres tienen sobre esta figura, quienes la mayoría, lo sitúan como ayudante de profesor, encargado de recoger cosas y preparar actividades, una idea que, aunque pueda seguir estando presente en gran parte de los centros escolares, difiere mucho de la actual y amplia responsabilidad que el PSA tienen en cualquiera de las etapas educativas en las que se encuentre. Un porcentaje menor, ha manifestado entender esta figura, como el agente educativo presente en el aula y que realiza una única interacción con un alumno determinado. Esta modalidad permite fundamentar y justificar la importancia de esta figura dentro del aula, ya que cuando hablamos de una interacción 1:1 hablamos literalmente de una participación y predisposición educativa sustentada por la profesionalidad, entrega y compromiso que esta figura ha ido aplicando en el centro escolar, adoptando de esta manera una crítica positiva y la mejora en el crédito social en su intervención educativa.

Debido a la disparidad presente en esta respuesta podemos reflexionar y concretar, el difuso conocimiento que los padres tienen sobre los diferentes roles que esta figura puede llegar a realizar en su puesto de trabajo.

Figura 123.

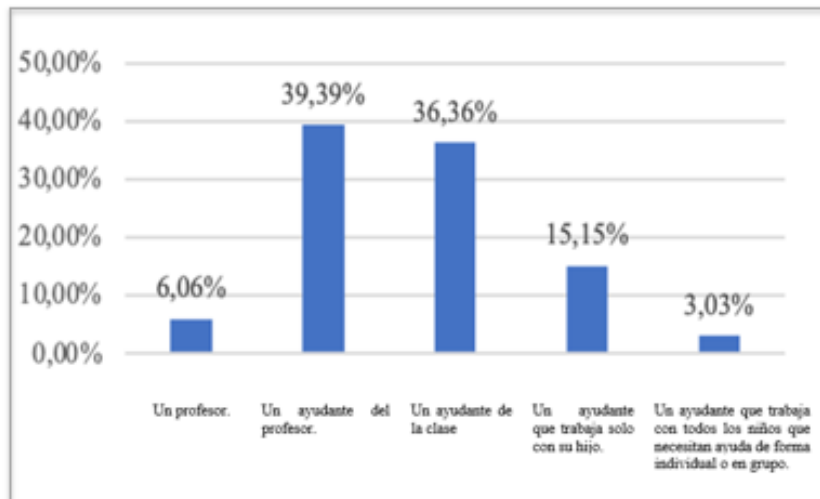
Opinión de los padres.

"Without the PSA my child would have never made as much progress as they have. There an invaluable resource to a school".

"Sin el PSA, mi hijo nunca habría progresado tanto como ellos. Hay un recurso invaluable para una escuela"

Figura 124.

PSA para los padres.



Nota. El gráfico representa lo que supone la figura del PSA para los padres.

Pregunta 2.2. ¿Qué clase de relación o comunicación tiene con el PSA? Otro interesante hallazgo sustraído a través de este cuestionario se encuentra en la valoración en términos de comunicación entre estos dos agentes de la comunidad educativa. Como hemos podido observar en la literatura, este rol no ha gozado especialmente de una comunicación clara y transparente en el pasado, condenando de esta manera a posicionarse injustamente en los peldaños menos conocidos e injustos socialmente, por la comunidad educativa. En la actualidad y extrayendo estos resultados como evidencia, figura 126, podemos afirmar que el proceso comunicativo entre estas dos figuras sigue en un estado poco avanzado, debido en gran parte, a la manifiesta y clara opinión que los padres han manifestado en este estudio, donde la gran mayoría ha indicado tener poca o ninguna comunicación con el PSA respecto o su intervención en el aula. De manera curiosa, los padres que más han manifestado este aspecto negativo en comunicación son padres con alumnos EAL, lo que nos hace prever que las barreras del lenguaje y el desconocimiento del sistema educativo puede ser una de las razones por las que no se lleva a cabo esta comunicación. No obstante, este estudio ha descubierto, que el PSA EAL, juega un papel muy importante en la función comunicativa entre familia y escuela, ya que es a través de esta figura como los padres se sienten seguros, conectados con el ambiente y más predispuestos a conocer el funcionamiento y características presentes alrededor del centro escolar.

Un claro ejemplo de esta “pobre” comunicación entre estos dos agentes, se reflejó en este comentario:

Figura 125.

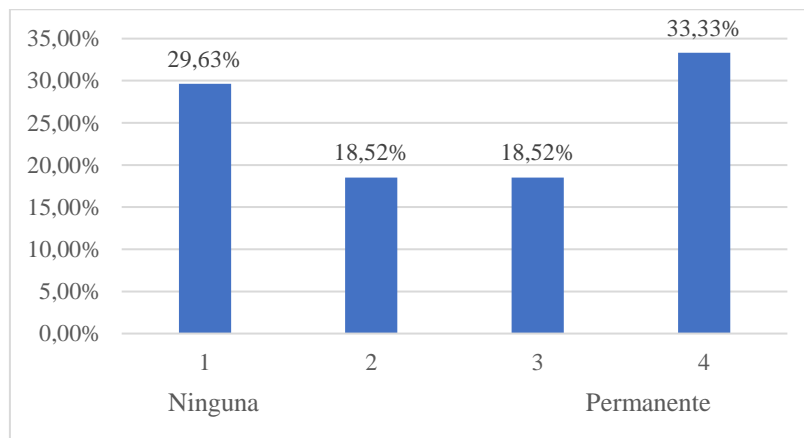
Falta de comunicación.

“I believe they should be far more visible than they are. I would like to know exactly what they do in my child’s class and the input they have with my child.”

“Creo que deberían ser mucho más visibles de lo que son. Me gustaría saber exactamente qué hacen en la clase de mi hijo y la relación que tienen con mi hijo”.

Figura 126.

Comunicación y relación.



Nota. El gráfico representa la comunicación del PSA para los padres.

Pregunta 2.3. ¿En qué grado considera que el PSA es una figura efectiva en el centro educativo? En términos de actividad, los padres reconocen abiertamente el gran esfuerzo que esta figura ejerce en la educación de sus hijos. Esta respuesta, muestra la transformación paulatina que se está consiguiendo a través del fuerte compromiso que los PSA llevan ejerciendo los últimos años en los centros educativos. Casi el 70% de los encuestados han declarado mostrar una alta conformidad con el impacto educativo y efectividad que este rol

ejerce con sus hijos. Figura 128. Estos datos precisan y resaltan la positiva actitud y actuación que el PSA está albergando y llevando a cabo en el aula, hasta el punto de ser reconocida por un sector que anteriormente desconocía sus actuaciones y que no mostraba iniciativa para establecer una comunicación recíproca en términos educativos.

Estos datos vienen acompañados de confesiones que los padres han manifestado en dicho instrumento y que acompañan y resaltan el positivo impacto educativo que esta figura ejerce en su puesto de trabajo. Entre dichos comentarios, podemos destacar:

Figura 127.

Comentarios.

"I know about the PSA through what my child tells me and through observation when I am in or near the school. They play an active role in helping with individuals and groups and are some of the warmest and friendliest faces in the school .From my observations many of the PSAs are willing to go the extra mile and are involved in other activities on the school community."

"Sé sobre el PSA a través de lo que mi hijo me dice y a través de la observación cuando estoy dentro o cerca de la escuela. Desempeñan un papel activo en ayudar con individuos y grupos y son algunas de las caras más cálidas y amigables de la escuela. A partir de mis observaciones, muchos de los PSA están dispuestos a hacer un esfuerzo adicional y están involucrados en otras actividades en la comunidad escolar".

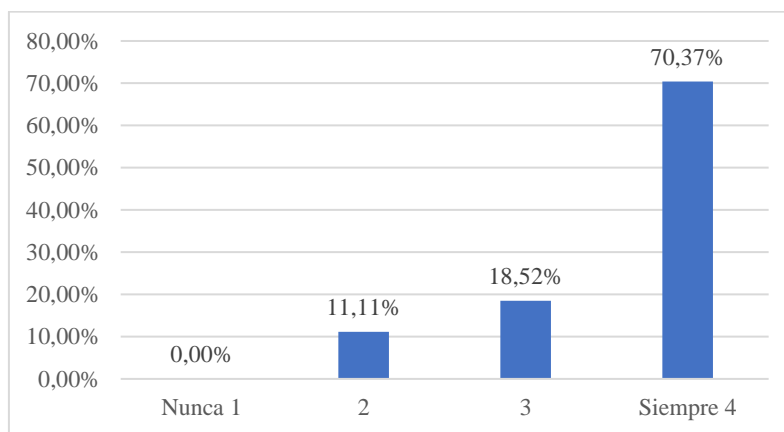
"Me han ayudado a lo largo de los años con la dislexia de mi hija. Para mí son muy importantes en los cursos escolares".

“Mi relación y comunicación con el PSA es muy buena debido a que habla la misma lengua que nosotros. Ese fue el motivo por el que mi hijo trabaja con el PSA. Estamos muy contentos porque nos ayuda a entender y nos explica todo”.

Por otro lado, la participación y aportación por parte de los Padres no ha sido completamente positiva, ya que también podemos recoger un pequeño porcentaje minoritario que considera que la aportación e intervención educativa de los PSA era insuficiente para responder las necesidades educativas de sus hijos.

Figura 128.

PSA figura efectiva.



Nota. El gráfico representa la efectividad del PSA para los padres.

Pregunta 2.4. ¿Considera que tiene una adecuada información acerca del trabajo que el PSA realiza con su hijo en el centro educativo? Con la intención de obtener nuevos hallazgos sobre la visión y percepción que los padres tienen frente al impacto educativo de esta figura, nos adentramos a conocer abiertamente la cercanía existente entre estos dos agentes. Como podemos observar, se repite un patrón en donde la barrera de lenguaje y el desconocimiento del sistema educativo puede jugar un papel trascendental. De esta manera, el cuestionario, que recoge únicamente las opiniones de padres hispanohablantes, figura 129, destaca que el 64,3%

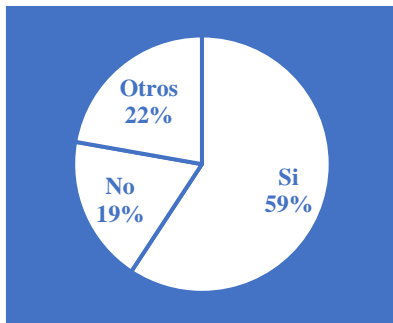
de los participantes han manifestado, no tener una adecuada información sobre la intervención educativa que este rol tiene en el aula, destacando que desde el centro escolar nadie ha revelado y explicado ningún tipo de información sobre esta figura. Por otro lado y, en este caso centrándonos en la información obtenida por parte de padres de habla anglosajona, la información recogida y la opinión es totalmente opuesta, donde el 84,6% de los encuestados, han expresado su positiva opinión sobre el grado de información que tienen o adquieren acerca del trabajo o intervención educativa que este rol realiza en el aula, esta afirmación, viene arropada y justificada por otra cuestión presente en el cuestionario, donde más del 50% de los participantes, describieron al PSA como una figura cercana dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, este porcentaje, no se encuentra reflejado si nos centramos y observamos en la opinión de los padres hispanohablantes, quienes muestran una significativa variedad de respuestas, donde la más predominante es del 35,7%, donde los encuestados consideraban que esta figura era un agente cercano dentro de la comunidad educativa, no obstante, también hemos de destacar que el 28,6% de los encuestados quienes declararon no creer que el PSA era un agente educativo cercano en el centro educativo.

Esta opinión, puede verse reflejada en este comentario recogido por parte de uno de los padres:

“Pienso que deberían tener más voz dentro del círculo docente. Ellos en ocasiones están mucho tiempo atendiendo a nuestros hijos casi exclusivamente y ellos en ocasiones conocen a nuestros hijos mejor que los profesores.”

Figura 129.

Información del trabajo del PSA.

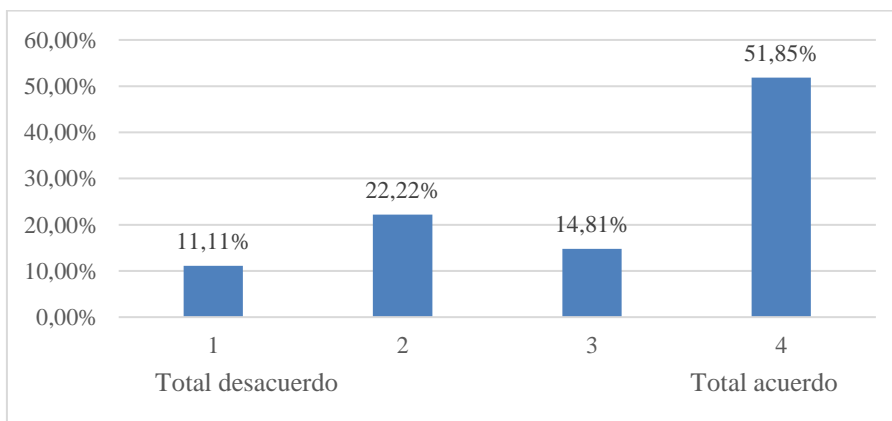


Nota. El gráfico representa el grado de información que tienen los padres sobre el PSA.

Pregunta 2.5. ¿Considera al PSA un agente cercano dentro de la comunidad educativa? A modo de conclusión y, teniendo en cuenta todos los factores, opiniones y porcentajes representados en esta investigación, podemos afirmar que el conocimiento por parte de los padres sobre la actuación educativa que este rol imparte en los centros educativos ha mejorado paulatinamente, confirmando que esta figura ha ido ganando importancia y presencia, abandonando ese injusto desconocimiento de su figura. Sin embargo, estos resultados, figura 130, también nos arrojan dos importantes verdades: el positivo reconocimiento laboral de la figura del PSA por parte de los padres, al mismo tiempo que la pobre comunicación entre estos dos agentes, por condicionantes como puede ser la barrera del lenguaje o el desconocimiento del sistema educativo.

Figura 130.

Cercanía.



Nota. El gráfico representa el grado de cercanía que tienen los padres con el PSA.

6.2.4. Descripción de resultados: Cuestionarios de alumnos

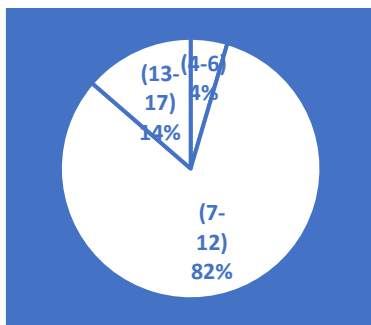
Categoría 1. Datos de identificación

La edad de los alumnos se encuentra en un 82% entre 7 y 12 años, por tanto, son mayoría de educación primaria.

Pregunta 1.1. Edad.

Figura 131.

Edad.

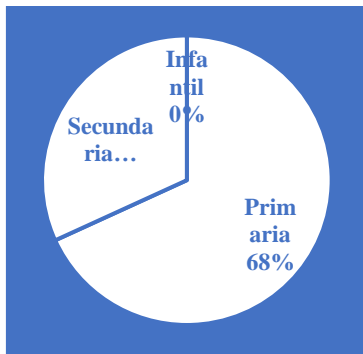


Nota. El gráfico representa la edad de los alumnos participantes.

Pregunta 1.2. Etapa.

Figura 132.

Etapa.



Nota. El gráfico representa la etapa de los alumnos participantes.

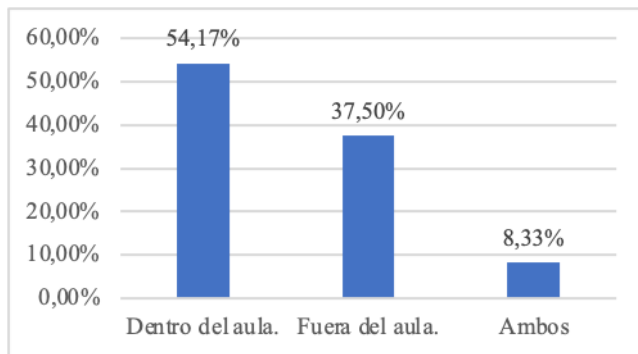
Categoría 2. Apoyo del PSA

Pregunta 2.1. ¿Dónde trabajas más a gusto con el PSA? De acuerdo, con los resultados obtenidos, figura 133, la intervención y apoyo educativo por parte de los PSA con los alumnos, es más acertada y preferible fuera del aula, especialmente en la etapa de educación secundaria, donde trabajo tiende a ser más personal y, de esa manera, se eliminan los posibles prejuicios de vergüenza o inseguridad que los adolescentes pueden llegar a tener que trabajar con esta figura dentro del aula.

No obstante, hay que tener en cuenta, que uno de los hándicaps que esta figura tiene es su poca especialización y conocimiento en ciertas asignaturas en la etapa de educación secundaria, como puede ser asignaturas como (Ciencias, idiomas como español y francés y Diseño y dibujo) lo que puede provocar un proceso de frustración e incomodidad si previamente no se han establecido unas pautas de actuación por parte del Profesor con el PSA.

Figura 133.

Trabajo con el PSA.



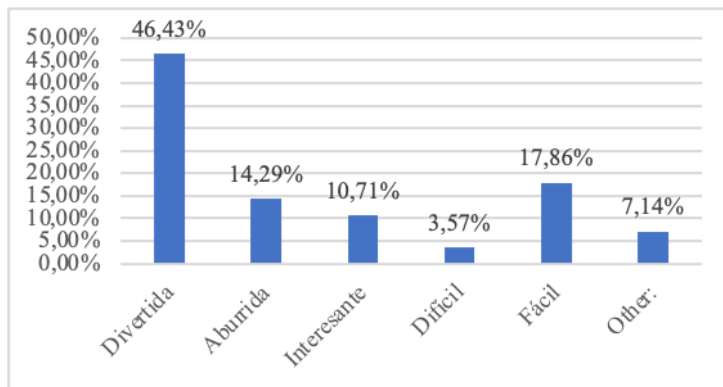
Nota. El gráfico representa la preferencia de trabajo con el PSA.

Pregunta 2.2 ¿Cuándo trabajas con el PSA cómo consideras que es la actividad que realizáis conjuntamente? Por otro lado, un interesante dato que refleja el favorable impacto que esta figura tiene desde el punto de vista de los alumnos lo encontramos en la pregunta *¿Cuándo trabajas con el PSA cómo consideras que es la actividad que realizáis conjuntamente?* donde la opción correspondiente a divertido fue seleccionada por delante de las demás, figura 134, posicionando de esta manera a esta figura como una figura pedagógica altamente considerada dentro del alumnado. El análisis de esta pregunta nos descubre una verdad inequívoca, los alumnos encuentran el perfil del PSA una figura divertida, lo que demuestra, que hablamos de una figura cercana, flexible con capacidad, que entiende al alumno y que establece un vínculo social y emocional positivo.

No obstante, es justo destacar también otras diferentes opiniones donde los alumnos expresan aburrimiento por trabajar con esta figura, o complicación por factores externos como puede ser, el vocabulario aparecido en una asignatura determinada.

Figura 134.

Actividad.



Nota. El gráfico representa la consideración de la actividad con el PSA.

Pregunta 2.3. ¿Cuál es la asignatura o actividad donde más agradece usted la presencia del PSA? En relación, a cuáles son los escenarios donde esta figura ejerce un impacto educativo más significativo según los propios alumnos, hemos de destacar la asignatura de matemáticas y los ejercicios de deletreo (Spelling activities) un ejercicio muy común dentro de las aulas especialmente en la etapa de Educación Primaria. Por otro lado, también se hace hincapié en asignaturas como las ciencias, las cuales, de cierta manera pueden suponer una dificultad particular por el denso, amplio y en algunas ocasiones complejo vocabulario que recoge.

Estos resultados, nos permiten conocer el esfuerzo e implicación académica que esta figura tiene en el aula, sin embargo, existen otros resultados que nos hacen presagiar la presencia de esta figura fuera del aula, como son la presencia de este rol en la asignatura de educación física o simplemente, llevando a cabo actividades fuera del aula con un alumno determinado.

Gramática

Science // Ciencia

PE (Physical Education) // Educación física

Inglés y Ciencias

Reading // Leer

Maths and spelling activities // Actividades de matemáticas y ortografía.

Communication // Comunicación

spelling activities // actividades de ortografía

Reading and writing // Lectura y escritura

Reading is all they do with us // Leer es todo lo que hacen con nosotros.

Maths // Matemáticas

Pregunta 2.4. ¿Qué es para ti un PSA? Por último, con el objetivo de obtener una visión más nítida y personal de la perspectiva que los alumnos tienen frente a este rol, quisimos conocer cuál es la imagen exacta que perciben sobre esta figura en el aula. Los resultados fueron muy interesantes y positivos. Las diferentes opciones que se establecieron fueron las siguientes: Profesor, ayudante del profesor, ayudante de aula, ayudante que trabaja con un alumno de manera personal. Figura 135.

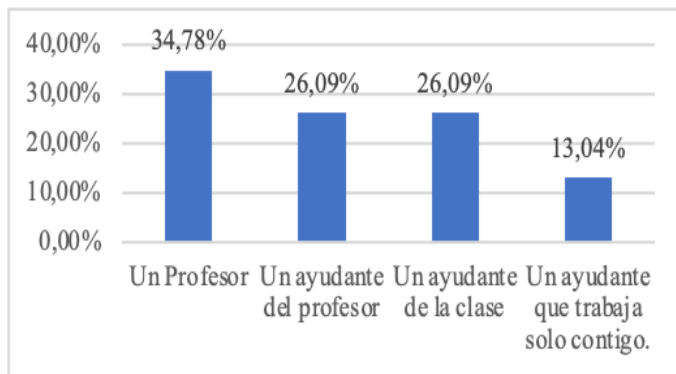
Teniendo en cuenta estas cuatro alternativas o roles educativos, la opción más elegida fue la del profesor, un dato que nos permite ubicar este rol en una posición muy positiva y de prestigio por parte de los alumnos. Esta información, además, nos permite aclarar la visión que los alumnos tienen frente a este rol, una opinión poco conocida y de gran importancia debido, en cierta parte, a la amplia variedad de funciones, actuaciones y responsabilidades que este rol está adquiriendo en la comunidad educativa actual.

Otro interesante dato procedente de este cuestionario reside en el aceptable y positivo porcentaje de respuestas que los alumnos han registrado describiendo que el trabajo con dichas figuras educativas facilita la adquisición de conocimientos académicos.

Esta estrategia por parte del PSA, es muy beneficiosa tanto para el alumno como para el profesor, permitiendo de esta manera, que el alumno disfrute de un periodo de tiempo particular donde pueda sentirse protegido y atendido en un entorno diferente al aula de enseñanza.

Figura 135.

PSA.



Nota. El gráfico representa la consideración de la figura del PSA.

Conclusiones

Tras este análisis de ítems y, con la intención de ilustrar mejor los resultados, nos adentramos en las conclusiones de este capítulo. En términos de aplicación profesional y acción social los PSA han destacado junto a los profesores tener una adecuada actuación socioeducativa con los alumnos NEE, favoreciendo de este modo la inclusión y el aprendizaje significativo del alumnado. En relación a la formación profesional y desarrollo personal destacamos que no existe una opinión dominante en este aspecto, lo que nos hace presagiar la necesidad de mejorar la capacidad formativa de esta figura. Una tendencia destacada relacionada con la formación profesional indica que los PSA eligen los cursos relacionados con el trastorno de espectro autista (TEA) y emotional social support talks (charlas de apoyo social y emocional) como formación prioritaria para su actuación socioeducativa, mientras que en términos de aplicación profesional los PSA destacan los alumnos con TEA y TDAH, como los agentes con los que más frecuencia trabajan.

Haciendo referencia a los procesos de resolución de conflictos, se observa que el PSA ha sido clave en la resolución de estas situaciones debido a su aplicación profesional y acción social en el centro educativo, mejorando de este modo la valoración social por parte de los docentes respecto a esta figura.

Un aspecto destacable reseñable que hemos podido recoger en esta investigación, es la adecuada y acertada aplicación profesional que el PSA recoge de su propia figura durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia. Por lo que podemos destacar, que una de las fortalezas que se han apreciado de esta figura es la acción social y la aplicación profesional que favorecen el apoyo emocional y motivacional con los alumnos, beneficiando de este modo su desarrollo personal. No obstante, se ha podido encontrar la necesidad de mejorar la presencia del PSA en las relaciones con la familia.

Centrándonos en las conclusiones referentes al cuestionario de profesores, destacamos que dichos agentes, interiorizan de manera positiva la presencia, acción social y aplicación profesional de esta figura en el centro escolar, señalándoles como una figura de confianza en el apoyo inclusivo.

Al mismo tiempo, los docentes han recogido que esta figura es un vínculo muy favorecedor para el bienestar social en la comunidad por lo que su acción social adquiere una significativa presencia en los procesos de inclusión social y educativa mostrando una preferencia mayoritaria en tener a esta figura dentro del aula. Además, destacan su desarrollo personal y aplicación profesional como claves de su intervención en la comunidad educativa.

En relación a la aplicación profesional durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID19, no se han obtenido evidencias claras de una aplicación profesional destacada por parte de los PSA, una circunstancia, que puede ser achacada a la formación profesional y desarrollo personal de esta figura que junto a la escasez de recursos pudo afectar al apoyo educativo durante este periodo de confinamiento.

Otro interesante resultado, reside en la opinión de los docentes frente a la importante presencia de este rol para la consecución de objetivos académicos a través de la aplicación profesional, formación profesional y acción social, la cual también favorece que esta figura sea importante en los procesos de resolución de conflictos.

Un interesante hallazgo reside en la mejora interacción y acción social entre los docentes y los PSA, lo que ha favorecido a que el PSA haya adquirido un mayor desarrollo personal y predisposición para ofrecer *feedback* acerca de su acción socioeducativa. Una realidad que nos permite ver, que la acción social, la aplicación profesional y el desarrollo personal son tres aspectos que han mejorado y evolucionado en esta figura, provocando una respuesta socioeducativa más contundente y eficaz en el centro educativo.

El cuestionario referente a los padres muestra la positiva valoración que tienen estos agentes frente a la aplicación profesional y acción social de los PSA, sin embargo, muestra algunas dudas acerca de la formación profesional o las características particulares de este rol. Otro aspecto para mejorar es la acción social e interacción entre estos dos agentes, debida a la poca información que los padres han señalado tener sobre la figura del PSA.

Por último, los resultados obtenidos sobre el impacto socioeducativo de esta figura con los alumnos, recoge que la acción social es clave para establecer una adecuada interacción socioeducativa con los alumnos. Con relación a la aplicación profesional, las matemáticas y los ejercicios de deletreo son las actividades educativas más demandadas y destacadas en esta investigación por parte de los alumnos. Haciendo hincapié en el reconocimiento social, los alumnos reconocen tener una imagen positiva acerca de la figura del PSA, debido principalmente a su acción social y aplicación profesional.

6.3 Descripción de resultados: Diario de campo

A continuación, se representan los esquemas creados a través del análisis de los diarios de campo.

6.3.1 Diario de campo de PSA Educación Primaria 1

En la figura 136, el PSA representa su actuación y vivencias en el centro educativo con los diferentes alumnos que tenía asignado, podremos observar a través de la herramienta software Altas.ti las características y cualidades que definen de manera justificada y precisa las intervenciones que esta persona evidenció como PSA.

Como aspecto destacable, resaltamos que uno de los aspectos que más se repiten y están presentes en dicho diario, es la acción por parte del PSA de trabajar siempre fuera del aula, una circunstancia muy común en los centros educativos para brindar al alumno un apoyo 1:1. Esta acción se lleva a cabo, ya que se entiende que el alumno va a estar más a gusto y concentrado sí trabaja con esta figura fuera del aula. Esta actuación, debe tomarse en cuenta con detalle, primero porque indudablemente establece en el rol del PSA una responsabilidad mayor al tenerse que hacer cargo de algunas actividades que en algunos casos no es especialista. También se puede observar en este esquema, que las interacciones de esta figura de manera individual son en este caso el doble que las grupales, por lo que podemos concluir que esta figura en particular cuenta con la confianza por parte del profesor del aula a la hora de trabajar y transmitir conocimientos a los alumnos de manera individual. Un aspecto, que destaca la acción social y aplicación profesional como aptitudes y destrezas presentes que favorecen no solo el desarrollo personal de esta figura sino también la acertada y adecuada respuesta educativa.

Otro aspecto a tener en cuenta en la figura 135 son las relacionadas con la “figura de confianza” y “resolución de conflictos” dos aspectos importantísimos y que no solo se recogen en este esquema, sino que también son dos aspectos muy presentes y pronunciados en este diario. De esta manera, podemos sacar la conclusión de esta figura a través de su aplicación profesional en el trabajo personal y particular, les posiciona como un agente de confianza frente a los alumnos, favoreciendo de esta manera a la creación de un clima más inclusivo.

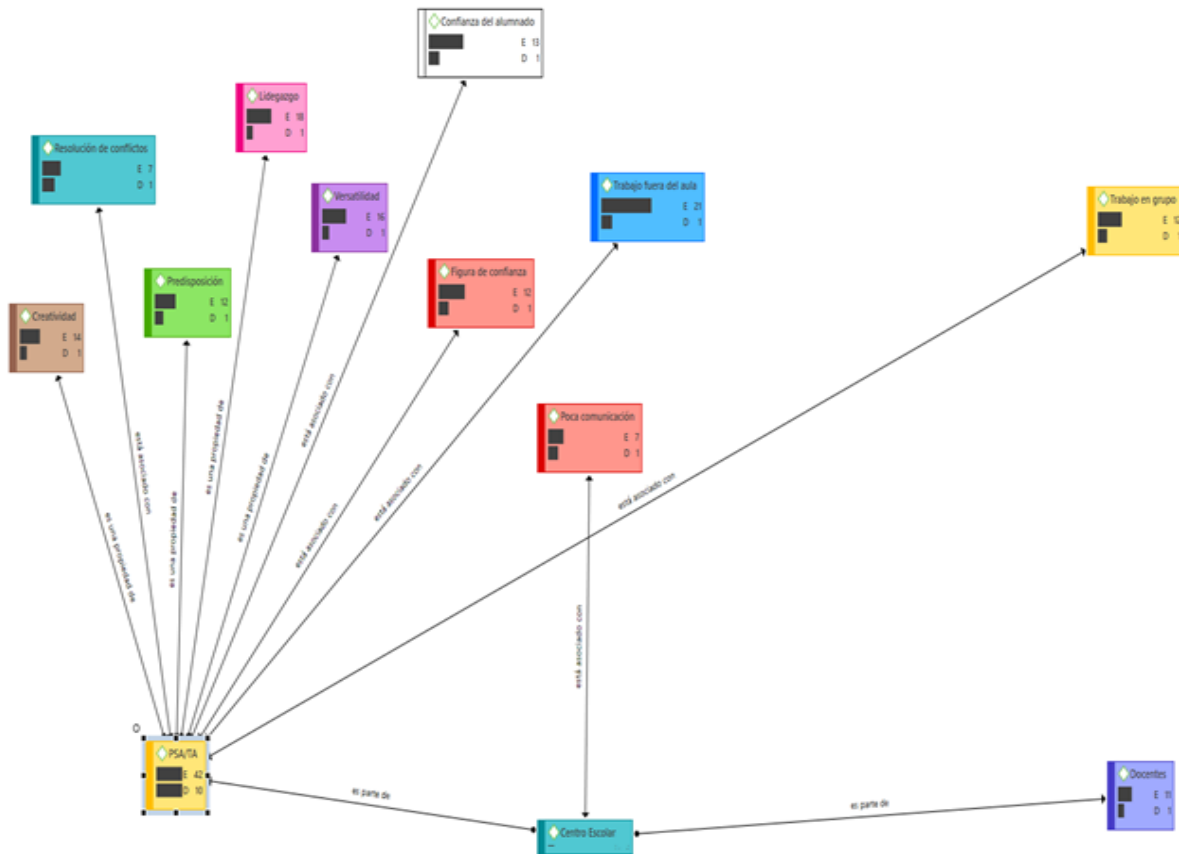
De esta manera, proponemos que esta figura se ha convertido en una pieza clave en el aprendizaje significativo del alumno y más importante aún como apoyo para enfrentarse a las

posibles barreras sociales, educativas y educativas presentes en la comunidad educativa; debido a su carácter personal y continuó que hace que su interacción se convierta en un referente de peso en la educación de los alumnos.

Una cualidad que no debe pasar desapercibida es la “versatilidad”, correspondiente al desarrollo personal y aplicación profesional que esta figura muestra durante su actuación en el centro educativo. Sin duda, esto es un aspecto muy favorecedor y que ensalza la labor que tiene esta figura, donde trabaja con una amplia gama de alumnos con diferentes capacidades y necesidades. Esta situación, hace que la cualidad de la “creatividad” esté presente en el análisis de este diario, ya que para poder trabajar y ofrecer una respuesta adecuada de calidad, se requiere creatividad y flexibilidad, que permite adaptarse fácilmente a diferentes escenarios educativos.

Figura 136.

Comunicación.



Para finalizar y, como aspecto para mejorar nos encontramos con la comunicación entre los diferentes agentes educativos presentes en el centro escolar, una circunstancia que puede condicionar el crecimiento y actuación del PSA.

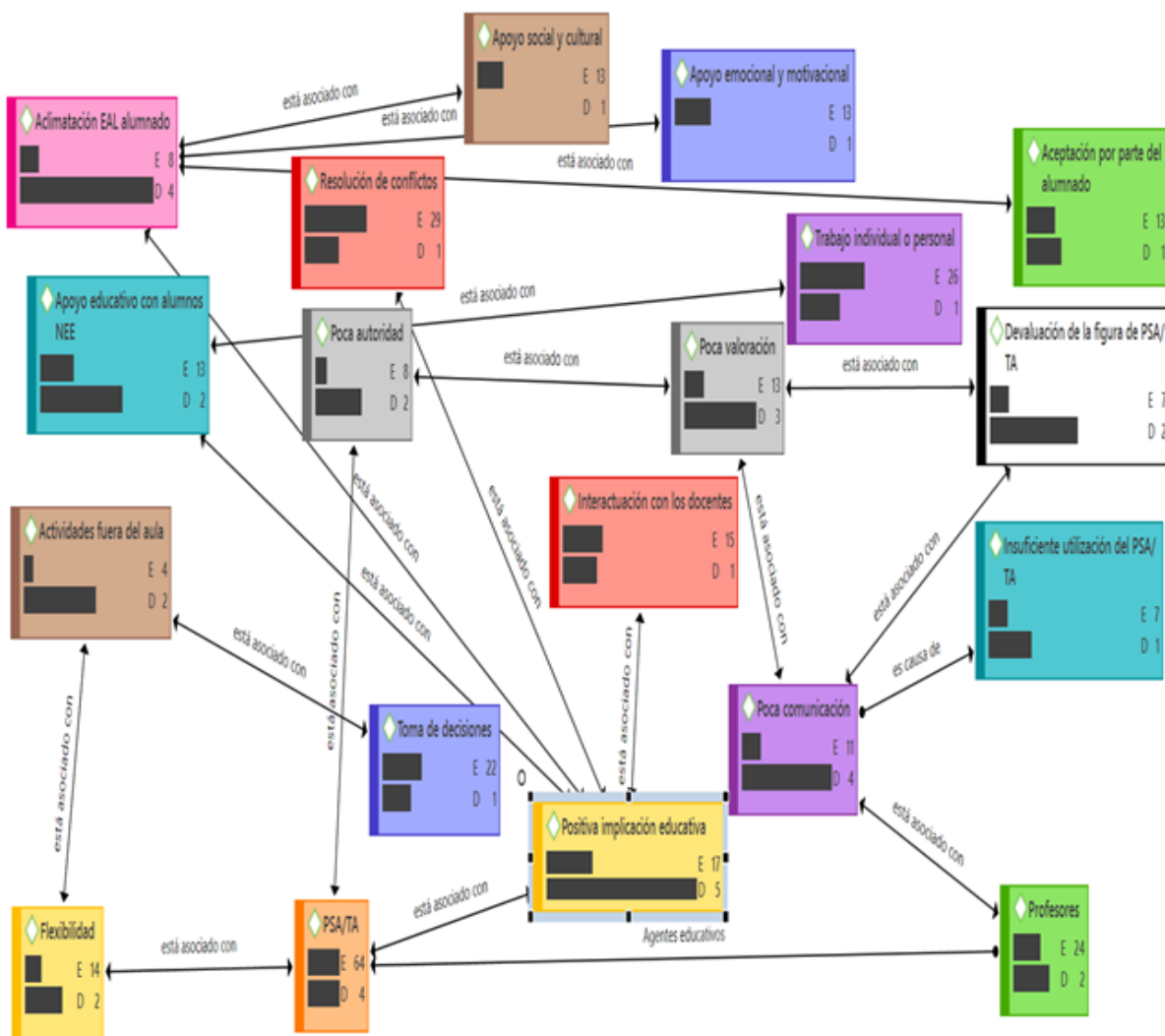
6.3.2 Diario de campo de PSA Educación Primaria 2

A continuación, analizaremos los esquemas presentes y que representan el proceso de conocimiento, actuación y experiencia que el PSA ha desarrollado y representado en su diario de campo.

En este diario, contamos con tres figuras diferentes, donde podremos conocer primero todos los componentes que estructuran dicho diario, luego analizaremos la función y características que ha desempeñado la figura del PSA como también de su relación con el otro agente educativo que protagoniza la actuación educativa en el aula escolar: el profesor.

Figura 137.

El PSA en el centro de secundaria



En este primer esquema, observamos un gran conjunto de aspectos que describen los procedimientos, actuaciones e incluso barreras que esta figura presenta en su entorno laboral. En primer lugar, indiscutiblemente podemos confirmar el gran crecimiento actitudinal y laboral

que esta figura ha adquirido participando y contribuyendo a la respuesta educativa necesaria exigida por el amplio y diverso abanico social y cultural que caracteriza el centro educativo en este caso. Analizando el esquema, conocemos el significativo número de veces que la presencia de esta figura ha tenido el apoyo social, cultural, emocional, motivacional y en la aclimatación de los alumnos EAL. Este dato se explica principalmente por la situación y características del PSA quien cuenta con el inglés como segunda lengua, una condición que ha pasado a ser profundamente positiva para la comunidad educativa, ya que como se puede observar, esta característica lingüística favorece la aclimatación, inclusión y superación de barreras en el centro educativo. Una circunstancia, que describe nítidamente las 4 principales características descritas con anterioridad en el capítulo 3 y que representan la adecuada respuesta socioeducativa en el centro escolar. Estas características son; desarrollo personal, aplicación profesional, acción social y formación profesional. Una interesante característica que está presente a lo largo de toda esta investigación es el indudable distintivo de “flexibilidad” que esta figura atesora en su aplicación profesional. Este aspecto, representa la importante presencia que este rol tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Esta actuación, genera positivamente una mejora en la actuación educativa de este rol, como ejemplo, nos podemos apoyar, en la reveladora presencia en la toma de decisiones y positiva implicación educativa presentes en este esquema. En este escenario la figura del PSA ha ido creciendo y adquiriendo más responsabilidad en el ámbito educativo potenciando su desarrollo personal y acción social. Así lo atesora, el destacado número de veces, donde esta figura trabaja de manera individual o personal con el alumno. Esta es sin ninguna duda otra interesante pieza informativa que sitúan al PSA como una de las piezas claves en la educación y formación del alumnado.

Por otro lado, en este esquema también se recogen los hándicaps que esta figura puede experimentar en el centro educativo. Llama poderosamente la atención, la poca comunicación

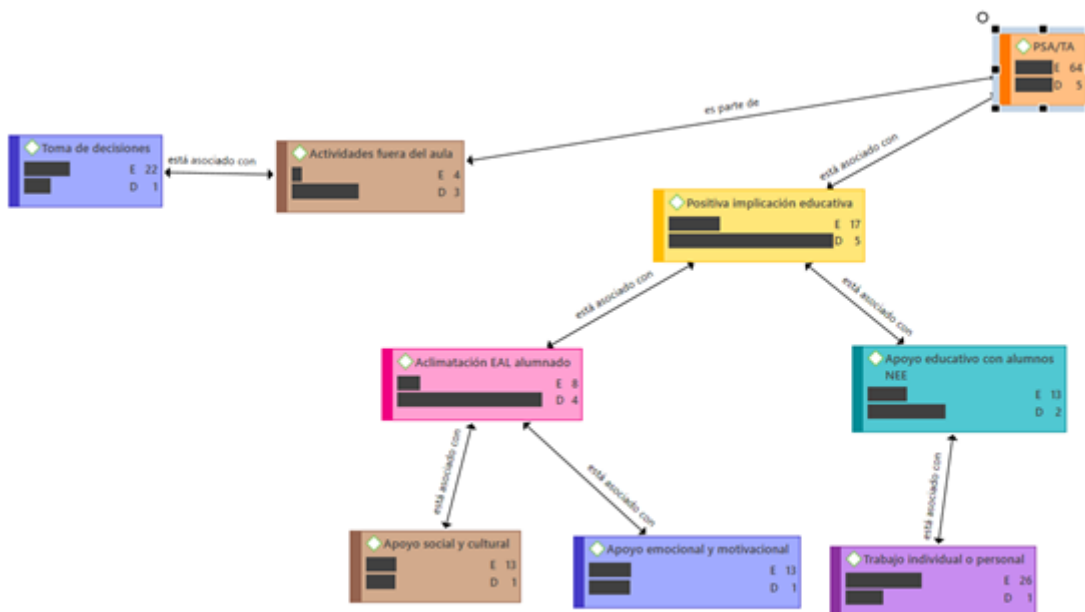
importante o poca valoración que esta figura ha descrito en su diario. Tenemos que ser conscientes, que, aun siendo conscientes de un notable y significativo cambio pedagógico, actitudinal y social frente a esta figura, todavía existen ciertos pensamientos y acciones que nos invitan a pensar en una alejada relación entre los docentes y los PSA en algunos casos. Son los datos recogidos este análisis, los que nos ha permitido comprobar la poca comunicación y por consiguiente la insuficiente utilización de esta figura en el centro educativo. Esta situación, puede llevarse a cabo por diversos aspectos que están presentes en la etapa de educación primaria. Hemos de tener en cuenta, que la figura del PSA cuenta con diferentes escenarios dependiendo sí hablamos de la etapa de educación primaria o secundaria. Por ejemplo, en esta última, hablamos de una figura que establece una interrelación entre grupos de distintos niveles y edades, además, su relación con los docentes tiende a ser menos uniforme y continua que la que se establece en la educación primaria, ya que incluso el periodo de trabajo que comparten estas dos figuras es inferior en la etapa secundaria, debido a que en esta etapa se trabaja por asignaturas y no de manera genérica como en educación primaria. Asimismo, la implicación, responsabilidad y actuación, depende en cierta manera de la relación que haya entre estos dos agentes, por lo que la poca comunicación puede afectar sustancialmente a la intervención y actuación del PSA en educación secundaria. Existe una evidente y positiva relación, en los elementos definidos como “positiva implicación educativa” y “resolución de conflictos”. Está clara evidencia describe la clara importancia y presencia que este rol juega en esta etapa educativa, donde su intervención es representada principalmente fuera del aula de manera personal, ya que los datos recogidos con relación al trabajo dentro del aula reflejan una intervención poco frecuente.

En la figura 138, podemos ver de una manera más nítida la actuación e intervención del PSA en el centro escolar. Como hemos mencionado anteriormente, podemos observar la significativa contribución que esta figura realiza tanto de manera grupal como individual,

estableciéndose en algunos casos como una pieza clave, no solo en las artes de la enseñanza, sino también un aspectos tan importantes y cruciales como pueden ser el apoyo emocional y motivacional durante la etapa adolescente en el ámbito cultural y social principalmente. De este modo, no sólo hablamos de un apoyo educativo, sino de un referente social dentro de la comunidad educativa.

Figura 138.

La actuación del PSA en el centro escolar de secundaria.

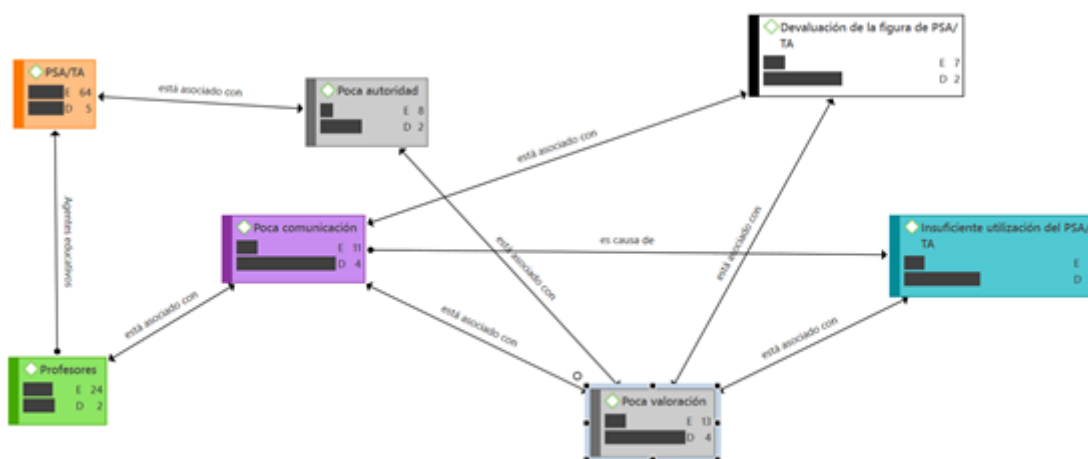


En la figura 139, se representa la relación entre estos dos agentes presentes en el aula. De esta manera, podremos comprender cuáles son los detonantes que favorecen o entorpecen la relación y el trabajo entre el PSA y el profesor. Este análisis, nos permite conocer la realidad que vivencia esta figura. Centrándonos en el esquema que observamos, es innegable no mostrar una preocupación por la alta frecuencia existente en la etiqueta “poca autoridad” que se

representa en este diario. Este aspecto nace del todavía pensamiento o ideal que sitúa a esta figura en un nivel inferior por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Un aspecto que desafortunadamente está asociado con la “poca valoración” y la “devaluación de la figura del PSA”, lo que podría explicar el continuo flujo y cambios de PSA cada año en los centros educativos. Por otro lado, sin comunicación no hay actuación y, sin actuación la intervención del PSA se verá afectada, ya que no se utilizada de manera inteligente y de este modo se llevaría a cabo una insuficiente utilización de esta figura para responder a las necesidades educativas que los alumnos del centro escolar.

Figura 139.

La relación PSA-profesor en el centro de educación secundaria.



6.3.3. Conclusiones de los Diarios

A partir de la lectura y análisis, se pueden apreciar y emitir unas conclusiones y resultados que sitúan indiscutiblemente a esta figura como una figura favorecedora para la inclusión y el apoyo educativo en el centro escolar.

Se ha podido observar que su acción social favorece la actuación y respuesta educativa, posicionándose como una figura de confianza en la resolución de conflictos.

El desarrollo personal que favorece la actuación a diferentes escenarios es otro aspecto presente en estos diarios y que favorece la actuación en diferentes escenarios, tomando posición como una competencia favorable que determina el acertado impacto socioeducativo.

La aplicación profesional favorece el establecimiento de climas más inclusivos y favorables para el desarrollo educativo que los docentes llevan a cabo en el centro escolar.

Por otra parte, se ha recogido que uno de los aspectos a trabajar es la acción social y comunicativa entre los distintos agentes educativos. La amplia gama social, cultural y académica de los PSA, determinante la acción social y el desarrollo personal de estos que puede verse afectada por la poca relación social y profesional con el docente del aula, un escenario que puede estar condicionado por la etapa educativa a la que el PSA pertenezca, ya que la relación interpersonal será más o menos frecuente.

6.4. Descripción de resultados: Entrevista

La descripción de las entrevistas se encuentra reflejadas de manera audiovisual y en el anexo nº VII.

6.4.1. Conclusiones de las Entrevistas

En este apartado hemos recogido información acerca de la aplicación profesional, desarrollo personal, acción social y formación profesional de una manera más personal y directa. En términos generales, en los últimos años se ha observado una mayor presencia y participación del PSA en el apoyo educativo con alumnos NEE, lo que implica un acertado desarrollo personal y aplicación profesional.

En relación a la acción social, destacamos que es uno de los aspectos que mejor definen al PSA en su actuación diaria, ya que es una figura que interactúa con los alumnos en diferentes escenarios y que ayudado a mejorar la vuelta al aula a los alumnos después del COVID. Además, esta cercanía y buena relación entre el PSA y el alumnado suelen ser uno de los principales objetivos esperados de esta figura, especialmente en la etapa de educación secundaria al ser conscientes de su poderosa influencia en el comportamiento de los alumnos.

Por otro lado, en primaria su figura es tan cercana que los alumnos no suelen diferenciar a la hora de pedir ayuda, ya que interiorizan que la figura del PSA es tan importante como la figura del docente, un aspecto que favorece indudablemente a la no interrupción de la enseñanza en el aula.

Es la paciencia, la empatía, la honestidad y la adecuada relación social los aspectos principales y claves que llevan a cabo la correcta acción social del PSA y que debería de estar representados para establecer un adecuado desarrollo personal. Este último, es un aspecto que va creciendo y desarrollándose de manera muy personal dependiendo de las necesidades presentes en el centro escolar. Ejemplos claros del desarrollo personal son la atención personal 1-1 con estudiantes EAL, las actividades de refuerzo de matemáticas, el trabajo online o el refuerzo de la motivación y el comportamiento social.

Esta respuesta educativa aplicación profesional viene apoyada por una mayor presencia del PSA con una formación educativa universitaria que favorece la respuesta educativa al poder ofrecer un apoyo más específico y eficaz. Asimismo, el grado de responsabilidad del PSA en educación especial, muestra un grado mayor implicación en la aplicación y la formación profesionales para responder a las necesidades educativas presentes en el centro escolar, una circunstancia, sin embargo, que favorece el desarrollo personal de esta figura.

Por otra parte, se ha observado algunos hándicaps en la aplicación profesional y formación profesional que ha privado de ofrecer una específica y deseada respuesta educativa

en ciertas situaciones, al mismo tiempo, el desarrollo personal del PSA, está en algunas ocasiones condicionado por la acción social con el docente en el aula, por lo que se enfatizar la importancia que establecer una acción social y comunicativa permanente entre los docentes y los PSA para ofrecer una respuesta educativa de calidad. Por último, la retribución salarial y los retos educativos donde el PSA tiene que enfrentarse a complejos apoyos sociales y culturales, son los principales hándicaps de que esta figura no tenga una continuidad constante y los centros educativos se encuentren en la difícil situación de reemplazar y buscar nuevos PSA durante el curso académico.

Capítulo 7

Conclusiones

7.1. Conclusiones

Los datos y la discusión del capítulo 6 se utilizarán ahora para apoyar las conclusiones de esta tesis, vinculadas a los objetivos de esta investigación y a las preguntas que se buscaba explorar. El capítulo 7 presentará cómo el pensamiento y las conclusiones han sido informados por la teoría, la literatura y respaldados por las evidencias presentes en el capítulo 6.

En este punto tratamos de hacer las reflexiones oportunas para dar las conclusiones a nuestra investigación. No se trata de un final, sino de un proceso que nos permita identificar y diseñar nuevas pautas de formación académica y laboral, que favorezca el impacto socioeducativo de la figura del PSA en la inclusión educativa, al igual que su reconocimiento social en la comunidad educativa.

Estas conclusiones se basan en el análisis de distintos instrumentos de evaluación y desde distintos puntos de vista que serán vinculados a los 4 pilares establecidos como los objetivos a analizar en esta investigación. Estos cuatro aspectos son:

Desarrollo Personal.

Formación Profesional.

Acción Social.

Aplicación profesional.

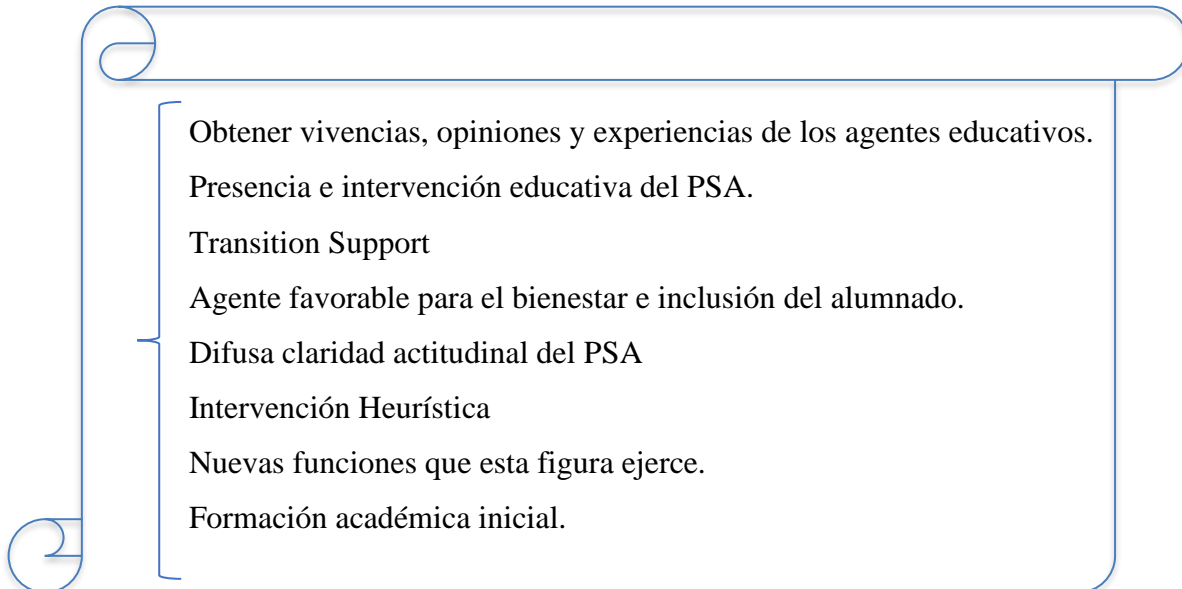
Se han aplicado diferentes instrumentos como el cuestionario a los profesores, a los PSA, a los alumnos y a los padres. La elaboración de los datos está basada en el estudio descriptivo y el estudio estadístico.

La investigación se llevó a cabo dentro de una epistemología crítica realista, los datos de la entrevista nos ofrecieron la oportunidad de analizar factores "interpersonales e intrapersonales" de los participantes. El análisis de los datos está basado en el estudio descriptivo y completado por el estudio estadístico.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque crítico-constructivo en el que las entrevistas nos ofrecieron la oportunidad de analizar factores "interpersonales e intrapersonales" de los participantes. Los análisis de resultados de este estudio también mostraron que reflejan una destacada relación entre el impacto socioeducativo de esta figura y la teoría del apego y/o dependencia.

El objetivo de la investigación consiste en explorar el impacto socioeducativo de la figura del PSA en la inclusión, para ello, nos introducimos en la búsqueda de las características que están presentes en la vida laboral de esta figura. De esta manera, pudimos analizar los procesos y dinámicas que afectan y que están presentes en las interacciones que esta figura en cierto modo, una barrera para la mejora y evolución de este rol en la comunidad educativa. Con ese fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 7 profesores y 7 PSA, que nos permitieron obtener una voz más personal de las experiencias, vivencias y opiniones que los agentes educativos presentes en esta investigación tienen presente en su rutina diaria. Por otro lado, a través del análisis de los diarios de campo y el consiguiente análisis de estos, se crearon mapas temáticos para mostrar la relación entre cada tema y sus respectivos subtemas, lo que nos permitió obtener nuevas conclusiones, nuevas conexiones y afianzar hipótesis sobre la importante actuación y presencia que esta figura tiene la comunidad educativa.

A continuación, se refleja, figura 139, un esquema con los puntos principales que recogen este capítulo y, que subrayan cuales han sido los hallazgos más destacados en esta investigación.

Figura 140.*Hallazgos claves.*

Siendo conscientes que el PSA es una fuerza laboral no reconocida adecuadamente, en algunos círculos sociales y en el ámbito salarial.

Por otro lado, esta investigación concluyó que, a través de los hallazgos obtenidos, el PSA ha experimentado un crecimiento laboral y actitudinal que ha provocado cada vez que su presencia sea más demandada. Del mismo modo, se ha podido identificar en este estudio, no solo las responsabilidades y roles que se han recogido previamente en la literatura, sino también los nuevos escenarios que esta figura experimenta en su actuación socioeducativa. Como ejemplo de ello, dejamos estas confesiones recogidas en esta investigación.

Figura 141.

Confesiones.

This year our school has really tried to use our PSAs for support for learning interventions, including the 5 min box for literacy and numeracy. It has been difficult for PSAs to be more involved in learning due to playground commitments and classes being in bubbles etc.

Every class should have a PSA. We have more inclusion and less help. This is not fair on anyone.

Este año, nuestra escuela realmente ha tratado de usar nuestros PSAs como apoyo para las intervenciones de aprendizaje, incluido los 5 minutos para alfabetización y aritmética. Ha sido difícil para los PSA estar más involucrados en el aprendizaje debido a los compromisos en el patio de recreo y las clases en burbujas, etc.

Cada clase debe tener un PSA. Tenemos más inclusión y menos ayuda. Esto no es justo para nadie.

Con estos comentarios podemos interiorizar, el valor y responsabilidad que está obteniendo esta figura en la actualidad y, por tanto, el desarrollo personal y la mejora en la formación profesional que esta figura está mostrando en su aplicación profesional y acción social hoy en día.

En esta investigación se analiza con claridad las diferentes barreras culturales, de experiencia, de comunicación, de formación y de confianza que esta figura experimenta en su entorno laboral. Uno de estos ejemplos los hemos podido encontrar en los medios de comunicación como, el alarmante desamparo que esta figura ha sufrido en los últimos años, donde ha sufrido entre otros desafortunados episodios violencia física. Un claro ejemplo que conocemos a través del (Unison, 2016) que destacó en su investigación que el 53% de los PSA participantes en su estudio alrededor del Reino Unido declararon haber sido víctimas de algún

episodio de violencia física por parte del alumnado, donde al mismo tiempo se ha recogido en el desarrollo de esta investigación.

Figura 142.

Información UNISON.

PSAs often have to work with the children with the most extreme emotional and behavioural difficulties which can be physically and emotionally challenging, they are poorly paid and under trained for the role they are expected to carry out.

Los PSA a menudo tienen que trabajar con los niños con las dificultades emocionales y de comportamiento más extremas que pueden ser un desafío físico y emocional, están mal pagados y no están capacitados para el papel que se espera que desempeñen.

Esta afirmación, nos invita a reflexionar sobre la prioridad de ampliar y establecer una formación profesional adecuada y actualizada para poder responder a las necesidades educativas (comparadas, percibidas y expresadas) presentes en la comunidad educativa y que permitan al PSA adquirir los conocimientos adecuados para su aplicación profesional.

Otro dato interesante en esta investigación y que afecta directamente a los alumnos es la reducción presupuestaría por parte de algunas autoridades locales en determinadas áreas, que han provocado que muchos alumnos que no han sido diagnosticados por los equipos como Child and Adolescent Mental Health Service (CAMHS) o Adittional support for Learning service (ASL service), se vean en una situación desigual donde el alumno no obtiene todo el apoyo necesario, lo que puede suponer una tarea más compleja para el PSA y los docentes que trabajan con alumnos con NEE que no han sido diagnosticado. Como podemos apreciar en la opinión de uno de los PSA participantes en el estudio.

Figura 143.

Opinión.

“I feel my job as a PSA is very important not only to the children but also the teachers I work with, I have been told on many occasions that we make a difference to both children’s and teachers days and they could not manage without us but unfortunately my local authority has drastically cut the PSA hours and are only giving us hours for children with diagnosed ASN so the children who are waiting for diagnosis and some have been waiting for up to 18 months will get very little help now. The school I work in have been given 3.5 hours a week for 2021/2022!! We are a small school but have at least 10 children waiting diagnosis and 3.5 hours a week is not enough for those children. I feel my local authority is failing those children”

“Siento que mi trabajo como PSA es muy importante no solo para los niños sino también para los maestros con los que trabajo, me han dicho en muchas ocasiones que marcamos la diferencia tanto en el día de los niños como en el de los maestros y que no podrían arreglárselas sin nosotros, pero desafortunadamente, mi autoridad local ha reducido drásticamente las horas de PSA y solo nos están dando horas para niños con ASN diagnosticada, por lo que los niños que están esperando un diagnóstico y algunos han estado esperando hasta 18 meses recibirán muy poca ayuda ahora. ¡La escuela en la que trabajo recibió 3.5 horas a la semana para 2021/2022! Somos una escuela pequeña pero tenemos al menos 10 niños esperando diagnóstico y 3,5 horas a la semana no es suficiente para esos niños. Siento que mi autoridad local les está fallando a esos niños”

Con esta afirmación, observamos la positiva implicación y la acción social y aplicación profesional que este rol ejerce en las aulas. Al mismo tiempo, esta situación coincide con un alarmante aumento de diagnósticos de alumnos con Additional support needs (ASN) en 2021

donde se han registrado 232,753 alumnos (The SCSC News, 2021). Esto representa un 33% del porcentaje general del alumnado escolarizado en Escocia, por lo que, este escenario puede tener unas consecuencias altamente desfavorables tanto para los alumnos no diagnosticados con ASN, como para los docentes que tendrán que lidiar con más desafíos educativos.

La presencia e intervención socioeducativa de esta figura es clave en la transición entre las etapas de primaria y secundaria, en cómo el alumno experimenta ese cambio trascendental en términos sociales y de aprendizaje. Por lo que el apoyo educativo de esta figura es más demandado en ese momento al aparecer nuevos escenarios, donde tanto los profesores como los alumnos pueden encontrar barreras sociales, educativas, culturales o de procesos de inclusión. El rol interesante que podría adquirir esta figura sería la de “Transition support” donde los PSA, tanto de primaria como de secundaria, trabajarían de manera conjunta para poder apoyarse y compartir información socioeducativa en la etapa de P7 – S1 correspondiente al cambio de primaria a secundaria, que supone un cambio drástico para algunos alumnos. Siendo conscientes de que la calidad y el impacto socioeducativo de esta figura es cada vez más evidente, proporcionando de esta manera un apoyo de calidad e implementando los estándares educativos a través del trabajo colaborativo y estableciendo una progresión gradual de acuerdo al trabajo continuo y permanente que llevan a cabo con los alumnos. No podemos olvidar, que los primeros años en la etapa de educación secundaria supone un mundo diferente para el alumnado, donde aparecen nuevas áreas de aprendizaje, lo que representa un proceso significativo, en el cual la presencia y apoyo del PSA limita los efectos negativos derivados del excesivo número de cambios provocados en este nuevo escenario educativo.

Este nuevo rol supondrá un proceso muy favorable para que el cambio entre la primaria y la secundaria sea menos costoso para el alumnado. En este proceso adquieren mayor responsabilidad y participación que les permitiría crecer laboralmente y aprender a través del intercambio recíproco de conocimientos educativos con otros compañeros de trabajo.

El presente estudio aporta a través de las opiniones y comentarios de los diferentes agentes que han participado y pertenecen a la comunidad educativa, que los PSA fomentan e implementan, a través de estrategias socioeducativas, el bienestar y la inclusión de los alumnos del centro educativo, por lo que su acción social y aplicación profesional ha supuesto ser determinantes para favorecer y mejorar la experiencia académica y social de los alumnos en la comunidad educativa. Esta afirmación, viene respaldada por los resultados que están constatados a través de las diferentes herramientas presentes en esta investigación que han mostrado, significativamente, la importancia que esta figura tiene en el centro educativo como figura social y educativa. También, por otro lado, hoy en día hemos podido observar un criterio diferente de actuación donde el PSA experimenta unos lazos de unión con los alumnos y los docentes más fuerte en primaria que en secundaria, ya que los momentos de trabajo son más personales y continuados, donde la gestión y la interacción a través del juego y las actividades dinámicas favorecen el establecimiento de una relación interpersonal más “informal” que favorece la inclusión del apoyo social y emocional en la comunidad educativa. Sin embargo, en secundaria la relación puede ser menos frecuente, pero con los objetivos y directrices académicos más específicos, donde únicamente en los primeros cursos de secundaria se podrían observar etapas de contextos más dinámicos, dependiendo de las necesidades educativas de los alumnos, podríamos estar hablando de actividades más orientadas al juego o fuera del aula ordinaria. Estos resultados, nos permiten ver la importancia de la acción social de esta figura y conocer las distintas estrategias que se pueden llevar a cabo para ofrecer una respuesta socioeducativa de calidad. En cambio, también hemos podido identificar en los resultados, que ciertas opiniones confirman la todavía difusa claridad sobre el rol de los PSA presente en ciertos círculos educativos, por lo que es indudablemente prioritario que los centros educativos actualicen y reflejen las labores educativas y sociales en sus políticas de actuación en toda la escuela. Una acción, que debe de venir acompañada de una formación inicial y permanente, que

permita a esta figura obtener los conocimientos necesarios para poder responder a las necesidades educativas presentes en la sociedad actual y así poder desempeñar más funciones y no limitarse a ejercer otros menesteres. Un nuevo elemento que condiciona directamente el desarrollo personal, formación y aplicación profesionales del PSA. Esta propuesta formativa, deberá de establecerse como requisito indispensable para desarrollar dicho rol en la comunidad educativa, de este modo, su estatus social y formativo obtendrá un curso diferente que favorezca y repercuta positivamente en el reconocimiento y apreciación de esta figura por las distintas figuras que representan y pertenecen a la comunidad educativa.

Este estudio ha mostrado además la interesante intervención que los PSA realizan a través de una intervención heurística al modelar el aprendizaje y estrategias educativas que se establecen para resolver problemas a través de la creatividad y el pensamiento emergente, que les ha hecho ser una figura más cercana y de confianza con los alumnos, desarrollando de esta manera su acción social y aplicación profesional. Asimismo, hemos podido observar que las aportaciones del PSA suelen servir para que los docentes conozcan más características ocultas del alumnado, un dato únicamente accesible a la importante acción social que esta figura ejerce con los alumnos. De acuerdo con ellas, les exigen un adecuado rendimiento en las diferentes materias. Por este motivo es esencial la comunicación entre estos dos agentes.

Ejemplos claros se proyectan en los relatos representados en las entrevistas, donde se abordaron temas relacionados con el impacto socioeducativo de esta figura. La explicación y justificación de las actitudes y los valores que orientan a este rol a ser una figura necesaria para la inclusión educativa, residen en cierta parte en el sentimiento de confianza existente entre las figuras del PSA y el profesor. En general, estas aportaciones nos brindan un apartado más personal de esta figura a la hora de establecer estrategias positivas, como la de entender el punto de vista y las necesidades y motivos del alumno. La importancia de la acción social que favorece la atmósfera interpersonal de comunicación en la que se incluyen varios agentes presentes en la

comunidad educativa. Del mismo modo, obtenemos un conocimiento más nítido de la aplicación profesional que este rol ejerce en las diferentes etapas educativas en las que se encuentra. Asimismo, conocemos la formación profesional y el desarrollo personal que los PSA tienen y ejercen en su aplicación profesional y que indudablemente establece en un beneficio muy favorable para la inclusión social y el aprendizaje cognitivo.

Figura 144.

Relación PSA-maestros.

The biggest frustration for me is that there is no time built in for teachers and PSAs to discuss issues - either the educational activity that you are asking the PSA to supervise (sometimes meaning that the activity is carried out wrongly or with an inappropriate level of support) or the behavioural/wellbeing elements in the class - often PSAs have eyes where the teacher doesn't (for example in the playground) which could provide valuable insight into how and why a child is behaving the way that they do. There is just no time to monopolise on this information. Also, PSAs can be removed from a classroom at a moment's notice - for a first aid issue, or that a need is identified somewhere else in the school which is regarded as being more pressing than the work in your classroom. This makes it more difficult to plan what their role should be on a given day - especially if this plan requires time to prepare resources etc, but you may end up not having that PSA there. Or indeed, if the PSAs get moved around and you have come to rely on one PSA with a particular skill set, who suddenly gets replaced by a different PSA (who may well be just as skilled and helpful) who works in an entirely different way. Unfortunately, there just isn't enough funding for enough PSAs in schools to provide the consistency that would solve these problems.

La mayor frustración para mí es que no hay tiempo para que los maestros y los PSA discutan los problemas, ya sea la actividad educativa que le está pidiendo al PSA que supervise (a veces significa que la actividad se lleva a cabo de manera incorrecta o con un nivel de apoyo inapropiado).) o los elementos de comportamiento/bienestar en la clase; a menudo, los PSAs tienen ojos donde el maestro no los tiene (por ejemplo, en el patio de recreo), lo que podría proporcionar información valiosa sobre cómo y por qué un niño se comporta de la manera en que lo hace. Simplemente no hay tiempo para monopolizar esta información. Además, los PSAs se pueden ser preguntados para ir a otra clase en cualquier momento, por un problema de primeros auxilios o porque se identifica una necesidad en otro lugar de la escuela que se considera más necesaria que el trabajo en tu clase. Esto hace que sea más difícil planificar cuál debería ser su función en un día determinado, especialmente si este plan requiere tiempo para preparar recursos, etc., pero es posible que no tenga ese PSAs allí. O, de hecho, si los PSAs se mueven de un lado a otro y ha llegado a confiar en un PSAs con un conjunto de habilidades particulares, que de repente es reemplazado por un PSAs diferente (que bien puede ser igual de hábil y útil) que funciona de una manera completamente diferente. . Desafortunadamente, simplemente no hay suficientes fondos para suficientes PSAs en las escuelas para brindar la consistencia que resolvería estos problemas.

A través de la información recopilada podemos estar hablando de un PSA con una mejor y más amplia formación académica inicial que le permite hallar, actuar y responder a las necesidades educativas presentes en el centro escolar, en algunos casos hablamos de docentes cualificados que eligen trabajar como PSA para seguir ligados al campo de la educación hasta que obtengan una oportunidad. Esta circunstancia puede suponer en cierto modo un sentimiento de confusión en relación con el poder, estatus en el aula y sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa, que no les permite exponer todas sus capacidades y aptitudes y por lo

tanto influyen directamente en la dinámica laboral y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que están envueltos. Esto nos lleva a intuir que la formación profesional y aplicación profesional ha mejorado basándonos en la cualificación académica de algunos docentes que trabajan como PSA.

En esta investigación hemos recogido testimonios que desglosan algunas diferencias naturales que argumentan la importante función que esta figura ejerce en determinadas etapas de la educación, como la resolución de conflictos, donde se ha demostrado ser un modelo con mayor presencia en los procesos psicosociales que ayudan a los procesos de inclusión social o, por otro lado, como traductor con alumnos y familias EAL. Una realidad que no se refleja en otros aspectos como el salario o reconocimiento social.

Figura 145.

Reconocimiento.

“PSA’s need to be recognised for what they actually do. Taking on the roles of speech therapist, physiotherapist, psychologist etc and not being paid anywhere near a decent wage”

“Los PSA necesitan ser reconocidos por lo que realmente hacen. Asumir los roles de terapeuta del habla, fisioterapeuta, psicólogo, etc. y no recibir un salario decente”.

El valor de la atención que esta figura brinda a los alumnos hace que la relación social entre estos dos agentes sea muy cercana y vital, por lo que ayuda a regular la conducta y encontrar la mejor estrategia que motive y favorezca el aprendizaje del alumno. Estos esfuerzos, provienen de la acción social, que indudablemente ejerce de un significativo y favorecedor apoyo para el desarrollo social, anímico y educativo de los alumnos. No obstante, como bien se

recoge en el comentario anterior, es importante analizar y mejorar el statu quo de esta figura, para que no condicionen su desarrollo personal y por consiguiente siga suponiendo una consistente respuesta socioeducativa dentro del centro escolar. Esta respuesta educativa llevada a cabo en el proceso socioeducativo permite sumergirnos en un proceso de moldeamiento caracterizado por desglosar una determinada conducta. Cuando hablamos de estrategias o refuerzos, nos referimos a:

Refuerzos anímicos: Complicidad, empatía, reconocimiento social, personal o cultural.

Actividades determinadas: Leer, deletrear, escribir, ejercicios de matemáticas, pintura, juegos sociales.

Manualidades: Dibujo, pintura, Craft.

Actividades extracurriculares: Actividades fuera del centro escolar.

Por otro lado, en educación con NEE existe una perspectiva diferente por parte del PSA debido a la permanente y crucial labor que desempeña, además, para acceder a este puesto se requiere tener una formación referente de primeros auxilios para atender las posibles convulsiones epilépticas y un conocimiento en manejo para trabajar con personas con movilidad reducida. Dichos cursos de formación son:

Manual Handling & Reversing Assistant Training

Epilepsy Awareness training

Otra aportación se ha podido extraer de las impresiones y comentarios de los docentes, PSA y alumnos, es la importancia que el juego tiene en la construcción de las relaciones interpersonales. Partiendo de las realidades y necesidades lingüísticas presentes en la actualidad, el juego es el principal vehículo que nos permitirá llegar a los espacios inclusivos que favorecen el bienestar social y educativo de los alumnos. Es sumamente importante que esta figura tenga un conocimiento amplio y flexible del juego donde puedan establecer nuevos retos dinámicos y académicos que favorezcan nuevas actitudes y actuaciones de aprendizaje,

especialmente en la etapa educación primaria, para de este modo, responder a las necesidades actuales de la escuela contemporánea. Por otro lado, otro hallazgo que hemos podido encontrar en esta investigación es la capacidad de adquirir diferentes roles, como el comentado anteriormente denominado “Transition Support” debido a que sus características particulares les definen en ciertos casos como un “guía” o confidente para ciertos alumnos, que permite apoyarles en estos cruciales años donde se evidencian grandes cambios como el establecimiento de nuevos círculos de amistad o nuevos retos académicos. Su intervención, de ese modo, debe entenderse como un elemento crucial del trabajo que promueve el trabajo colaborativo, al igual que de manera individual provoca que los alumnos se animen a replantearse sus propias ideas e intentan ser objetivos en su forma de ver las cosas, animando a buscar sus propias soluciones de una manera más dinámica, de esta manera, observamos el importante papel que juega la aplicación profesional y la acción social del PSA en el desarrollo e inclusión educativa.

El análisis de las entrevistas ha mostrado rasgos evidentes de los pilares actitudinales, que sitúan al PSA como una herramienta clave en los procesos de inclusión educativa. No obstante, la construcción de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa es un proceso que adopta formas diferentes según las bases sobre las cuales se asienta esta interacción. La confianza y, en algunos casos la insuficiente información acerca de las labores y poderes que esta figura tiene el centro educativo, condicionada principalmente por la escasa formación profesional en algunos casos tiene la figura del PSA. Esto provoca que todavía se observó una actuación discreta a la hora de tomar decisiones o exposición de posibles soluciones frente a problemas diarios en educación, lo que nos lleva a concluir la importancia de establecer una formación académica que prepare y forme adecuadamente a estos agentes educativos.

Este dato, supone otra evidencia clara de la necesidad de establecer un curso de formación inicial donde no sólo se trabajen aspectos relacionados con la interacción y respuesta

educativa de los alumnos (formación profesional), sino también trabajar las funciones y aspectos necesarios para entender y actuar adecuadamente en los complejos contextos educativos en los que esta figura se sumerge (acción social). El proceso comunicacional en la socialización familiar es un aspecto por instaurar y a tener en cuenta que puede favorecer enormemente la relación interpersonal entre los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa. El sentimiento de pertenencia y la autonomía personal son áreas que especialmente hoy en día tendrán un papel muy importante en la construcción de la personalidad y apoyo socioeducativo con los alumnos, quienes en los últimos años han manifestado la necesidad de contar con apoyo emocional para vencer a las barreras socioeducativas presentes en el aula, por lo que es importante trabajar en las habilidades sociales y la empatía para contar con una formación adecuada y responder a las necesidades educativas presentes en el centro educativo.

Subrayando la importancia que tiene el comportamiento y las interacciones sociales, destacamos la alarmante preocupación que muchos agentes educativos han destacado en esta investigación, por la alta frecuencia en la que esta figura ha sufrido ataques verbales y físicos, generando en este agente situaciones complejas que fomentan el desencanto de trabajar como PSA. Una situación, por otra parte, que no se manifiesta de una manera tan asidua en la etapa de educación primaria donde la figura del PSA es generalmente interiorizada como un rol igual de importante y respetado que la del profesor.

Centrándonos en los resultados relacionados con la pandemia que azotó el mundo en marzo del 2020. El proceso de interacción que esta figura ha llevado a cabo durante el confinamiento provocado por la pandemia, ha puesto de acuerdo a profesores y PSA acerca de la flexible acción social y aplicación profesional durante este delicado periodo, aunque la opinión estuvo más respaldada por los PSA que por los profesores. Este hecho posiciona al PSA con una mayor capacidad de apoyo a las familias, una labor que a priori no está reflejada dentro de las tareas de esta figura, pero debido a su alta presencia social en los procesos de enseñanza

aprendizaje supone un apoyo fundamental para las familias, especialmente en aquellas que se encuentran en procesos de marginación y con menos recursos sociales, económicos y culturales.

Por ejemplo, en el caso de los PSA en los colegios de educación especial, la relación con las familias por lo general es más frecuente que en el colegio ordinario, no obstante, en algunos casos sigue siendo una comunicación insuficiente, ya que es el profesor de aula es quien actuaba como comunicador entre la familia y el PSA, delimitando el rol que actualmente ocupa y el que debiera ocupar en una sociedad con enfoque social de esta figura.

El PSA puede transmitir y traducir de una manera más nítida y clara su intervención e interacción socioeducativa durante la jornada en relación con la educación diferencial donde los docentes pasan más tiempo invierte con el alumno.

Esta figura representa ser una pieza importante en la etapa de S3 y S4 correspondientes a 3º y 4º de la ESO, debido al importante hecho de tener una figura de confianza adulta en un periodo donde los preadolescentes pueden experimentar una gran variedad de cambios y vivencias.

Un ejemplo específico lo encontramos en este estudio en la asignatura de “Science” (Ciencias) en un centro de educación secundaria, donde uno de los participantes destacó la importancia de esta figura para apoyar académicamente especialmente en las actividades prácticas que se llevaban a cabo en el aula. En este proceso el PSA actúa como guía y puede llegar en ciertos escenarios a adquirir la figura de mediador para favorecer el establecimiento de aprendizajes significativos, lo que muestra que su aplicación profesional es de calidad y ejerce una influencia muy positiva. Trabaja de manera cercana las actividades encaminadas a conocer cuáles son las principales actitudes y conocimientos que ha construido el alumno en sus experiencias y plantea de manera gradual una interacción educativa que favorece la confianza y el apoyo socioeducativo. De esta manera, el PSA, ofrece oportunidades que beneficien el aprendizaje cooperativo a través de su acción social.

Este apoyo favorece también el aprendizaje globalizado y funcional, que se lleva a cabo a través de la acción social y la aplicación profesional y que ofrece la posibilidad de hacer cosas distintas como la enseñanza en pequeños grupos o actividades fuera del aula con los mismos objetivos generales, a través de experiencias más funcionales, cercanas a la realidad educativa y social. Dichas interacciones en ciertas etapas como la educación secundaria facilitan la transición a la vida activa y adulta a través de las actividades y experiencias que suponen un proceso de transición a otras etapas educativas, que ayuda a los jóvenes a afrontar de manera más madura y positiva sus procesos de socialización en la comunidad educativa.

7.2. Prospectiva

Realizando un análisis prospectivo de este tema, podemos centrar nuestra principal atención, en mejorar las condiciones laborales y formativas del PSA, ya que hacen que esta figura educativa sea más atractiva y, por consiguiente, alejarse de esa mentalidad que sitúa a este rol educativo, no sólo como una figura con escasa formación para afrontar las diferentes barreras presentes en la comunidad educativa, sino que le permite abandonar una actitud y mentalidad que le sitúa a este profesional con un trabajo temporal y discontinuo en las personas que ocupan esta posición. Un claro ejemplo de esta idea la observamos en la siguiente reflexión en uno de los participantes:

Figura 146.

Opinión.

“I think PSAs could be used more effectively. I think all the training that PSAs do should lead to career progression and increments in pay which would encourage PSAs to stay in the

job and there would be more consistency for the pupils PSAs work with. I think more communication with PSAs in other schools would be helpful too”

“Creo que los PSA podrían usarse de manera más efectiva. Creo que toda la capacitación que realizan los PSA debería conducir a una progresión profesional y aumentos en el salario que alentarán a los PSA a permanecer en el trabajo y habría más consistencia para los alumnos con los que trabajan los PSA. Creo que también sería útil una mayor comunicación con los PSA en otras escuelas”.

En la actualidad, la falta de personal en este puesto es una realidad preocupante en los centros escolares, hasta el punto de que algunos centros Educación Especial de Edimburgo se hayan creado diferentes alternativas como un nuevo rol educativo denominado “Team Teaching” donde docentes trabajan como PSA, al no poder encontrar suficientes personas para cubrir este rol. Otra medida complementaria, es el apoyo educativo que desde el servicio Additional Support for Learning (ASL), se ofrece a los colegios de educación especial, que son los más desfavorecidos y están sufriendo con esta situación. Estas dos circunstancias nos muestran claramente la importancia y necesidad que esta figura tiene en el centro escolar y en la comunidad educativa, por lo que le podríamos denominar un agente de cambio y de apoyo académico que introducir y potencia el cambio y la innovación como paso previo a la integración para construir una sociedad más inclusiva cultural y social.

Esta propuesta de intervención consiste en el establecimiento de un programa formativo educativo, que se centre en el desarrollo personal, formación profesional, acción social y aplicación profesional, brindando de esta manera la oportunidad de adquirir una formación cualificada para esta figura, que mejorará la respuesta socioeducativa de los PSA en el centro escolar y, por consiguiente, favorece las condiciones laborales de los docentes, ya que contará con una figura especializada y permanente, que facilitará los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Los docentes “provisioners” son quienes realizan su primer año de enseñanza y pueden hallar en esta figura un apoyo social y educativo para poder establecer un clima favorable en el aula.

Pensar en el futuro de la escuela implica reflexionar sobre las funciones pasadas presentes y futuras del PSA. A través de los resultados obtenidos en este estudio podemos diseñar un curso formativo que incluya todas las barreras y necesidades que el PSA puede encontrar en su lugar de trabajo y poder trabajarlas para que, de este modo, esta figura tenga una cualificación específica y pueda demandar mayor reconocimiento salarial y social y abandonar la denuncia social que redactó Patton (2021) recientemente.

El problema reside principalmente, en que los PSA han pasado por un periodo de estancamiento formativo, es decir, cuando hemos visto que tanto el currículum, como la diversidad del alumnado ha crecido exponencialmente en los últimos años, la formación y la actuación educativa de estos agentes educativos se ha quedado, en algunos casos, obsoleta. No obstante, la necesidad emergente de dar respuesta a todas estas necesidades ha dado pie a que hoy en día, este profesional tenga la oportunidad de atender y mejorar sus aptitudes y competencias. Ver tabla 44.

Tabla 44.

Cursos de formación para PSA.

Curso	Contenido	Objetivo
<i>ASL Edinburgh Learns Inclusive Practice Training: Combined Teach/ Support Meet.</i>	Conocer la práctica para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Describir los procesos que favorecen a desarrollar una mayor comprensión de lo que constituye la práctica inclusiva, analizando sus necesidades y	Conocer las principales barreras que pueden aparecer en la comunidad educativa. Identificar las necesidades y establecer el adecuado apoyo educativo.

	encontrando el apoyo correcto.	
ASL: Literacy Strategies to Support Individual learners.	Práctica y conocimiento de estrategias que favorezcan el apoyo educativo de los alumnos con la alfabetización y deletreo. (Literacy)	Mejorar la enseñanza de alfabetización y deletreo de los alumnos a través de estrategias específicas.
<i>Child Protection course.</i>	Los resultados más importantes de la protección infantil son prevenir la violencia, el abuso y la explotación y, garantizar el acceso de los niños desplazados a los servicios de protección, mediante el establecimiento o el apoyo de sistemas de protección infantil a nivel nacional y comunitario.	La capacitación en salvaguardia le enseñará las señales e indicadores de abuso y negligencia. Hay muchas señales e indicadores de abuso, negligencia, explotación y otras formas de maltrato que debe tener en cuenta como alguien que trabaja con niños y adultos vulnerables.
<i>Equalities, diversity and Inclusion.</i>	Establecer las pautas adecuadas para establecer un lugar de trabajo diverso, solidario e inclusivo. También es importante que todo el personal esté Formar en igualdad, diversidad e inclusión para ayudar a promover la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación en la organización.	Obtener el conocimiento, pautas y estrategias adecuadas para abordar cuestiones delicadas relacionadas con la igualdad, la diversidad, la equidad y la inclusión en la comunidad educativa.
<i>Literacy and English. Phonics for all.</i>	Dominar y desarrollar estándares de alfabetización y fonética.	Favorecer y potenciar la lectura, con fluidez y con buena comprensión. Desarrollar el hábito de leer con frecuencia. Adquirir un amplio vocabulario, una comprensión de la gramática y el conocimiento de las convenciones lingüísticas para

		la lectura, la escritura y el lenguaje hablado.
<i>Manual Handling & Reversing Assistant Training.</i>	Adquirir el conocimiento adecuado para poder trabajar con alumnos con movilidad reducida.	Tener el conocimiento adecuado requerido para poder trabajar con alumnos con movilidad reducida.
<i>LIAM (Let's Introduce Anxiety Management).</i>	Desarrollar habilidades y estrategias en la entrega de un enfoque basado en la Terapia Cognitiva para el tratamiento de los síntomas de ansiedad leves a moderados en niños y jóvenes.	Favorecer la inclusión y adaptación educativa y social de los alumnos. Ofrecer apoyo emocional y motivacional para los alumnos. Mejorar el manejo de emociones y comportamientos de los alumnos
<i>Parental engagement workshop.</i>	Analizar los enfoques y programas que tienen como objetivo desarrollar habilidades para obtener una acertada y adecuada comunicación con los padres.	Adquirir los conocimientos y habilidades adecuadas, para establecer estrategias que favorezcan la relación familia-escuela.
<i>Supporting Pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)</i>	Obtener un conocimiento de las condiciones y el diagnóstico de los alumnos con ADHD. Analizar las características y las estrategias adecuadas para trabajar con alumnos con ADHD. Comportamiento hiperactivo (hiperactividad) Comportamiento impulsivo Dificultad para prestar atención y distracción (falta de atención)	Crear y desarrollar un marco con estrategias y conocimientos que favorezcan y apoyen el rendimiento académico de los estudiantes con ADHD.

Nota. La tabla representa la formación para PSA, con su denominación completa y en acrónimos.

Este análisis se ha llevado a cabo desde un enfoque sociocrítico con la intención de presentar unos aspectos contextuales de la acción socioeducativa de esta figura, no obstante, una de las principales evidencias y barreras que hemos encontrado, es la escasez de estudios e investigaciones que se han observado en el desarrollo de este trabajo de investigación. Una realidad que podría reflejar el confuso enfoque por ciertos círculos pertenecientes de la comunidad educativa como fuera de ella, han provocado que hallemos un evidente cambio de actitud y formación en los últimos años de esta figura.

Una de las líneas de futuras investigaciones incluye investigar sobre las nuevas responsabilidades, actuaciones e intervenciones que el PSA lleva a cabo en el centro escolar, con una formación académica más actualizada que responda a las necesidades y desafíos socioeducativos presentes en el centro escolar, al igual que diseñar cursos de formación donde ambos agentes (PSA-Profesores) trabajen juntos, para que exista una mayor fluidez comunicativa y empatía laboral. Es importante establecer un día donde el PSA pueda contar con un día de “iniciación” donde se explique detalladamente con quién, dónde y los recursos disponibles con los que esta figura dispone. Esto supondrá mejorar el clima de la comunidad educativa para el PSA tendrá oportunidad de resolver las posibles dudas que surgen en el desarrollo competencial de su nuevo rol.

Adquirir mayor confianza y capacidad comunicativa para poder desenvolverse de una manera más eficiente y adecuada con las posibles interacciones con las familias.

Estos cursos favorecen de manera significativa, la formación académica y actuación socioeducativa de esta figura que se podría mostrar y concretar en las pautas de la tabla 45. Se propone como cierre de estas reflexiones de nuestro trabajo, por considerar que son prioritarias, significativas...y urgentes.

Tabla 45.*Pautas.*

Mostrar confianza y apoyo constante.
Motivar y estimular
Entender las barreras, capacidades y aptitudes del alumnado.
Establecer una claridad en las responsabilidades y objetivos del apoyo socioeducativo.
Permitir un margen de error que favorezca el diálogo y el afianzamiento de las relaciones interpersonales entre ambos.
Supervisar periódicamente, el conocimiento y progreso del alumnado.
Reconocer y aprobar los progresos.
Proponer procesos para desarrollar competencias.
Desarrollar espacios socioeducativos de inclusión

Referencias

- Acanfora, L. (2002). *Come logora insegnare: Il burn out degli insegnanti [How stressful teaching is: Teacher burnout]*. Edizioni Magi.
- Adams, R y Burn-Murdoch, J. (1 de mayo de 2013). 'State schools employ one teaching assistant for every two teachers' *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2013/may/01/state-schools-teaching-assistants>
- Aigeneren, M. (1999). Análisis de contenido: Una introducción. *La Sociología en sus escenarios*, 3, 1 - 52.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000). "Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities". *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Editorial Mc Graw Hill, 265 pp.
- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. Technical Report. In Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (4th ed.)*. Dialogos, UK: University of Cambridge.
- Anderson, M.B. & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.

- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.
- Arias Gago, A. y Baelo Álvarez, R. (2010). *Nuevas formas de liderazgo educativo: el liderazgo emocional* en Manzanares Moya, A. (Ed.) Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Arís, N. (2009). Burnout syndrome in Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 70-79
- Arnal, J.; Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Arshad, R. (2018). *Teaching in a Diverse Scotland Scottish Government. Increasing and Retaining Minority Ethnic Teachers in Scotland's Schools*. [[https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/teaching-in-a-diverse-scotland\(f78c20b3-284f-461a-be6c-ea903305062e\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/teaching-in-a-diverse-scotland(f78c20b3-284f-461a-be6c-ea903305062e).html)]
- Associazione TreeLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte [The inclusion of children with disabilities in the Italian school system: Key figures and recent trends]*. Trento: Erickson
- Aylen, M. (2007). From teacher aides to teaching assistants: how Plowden promoted parental participation in our primary schools. *FORUM* 49, 1, 107.
- Azalte, Puerta y Morales. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 1-10.

- Azam, R. (18 de abril de 2019). *Two thirds of primary schools cutting teaching assistants*. GMB Union. <https://www.gmb.org.uk/news/two-thirds-primary-schools-cutting-teaching-assistants>.
- Bach, S., Kessler, I. & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: The case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2–21.
- Baker, P. and Eversley, J. (eds.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge Publications.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 83- 99.
- Balshaw M, Farrell P (2002). *Teaching Assistants: Practical Strategies for Effective Classroom Support*. Fulton.
- Baskind, S. and Thompson, D. (1995). 'Using assistants to support the educational needs of pupils with learning difficulties: the sublime or the ridiculous'. *Child Psychology*, 12, 46-57.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual developments in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(6), 1373-1399.
- Baxter, K. (2014) *An initial evaluation of a teaching assistant delivered intervention to increase peer interaction for pupils with ASD within a mainstream primary school* (Unpublished Doctoral thesis). University of Manchester. <http://www.manchester.ac.uk/escholar/ukac-man-scw:232546>
- BBC News (03 de julio de 2010). 'Schools 'break law' on teaching assistants'. *BBC*. <https://www.bbc.co.uk/news/10497175>

BBC News (31 de octubre de 2013). Pupil support assistants strike closes 10 Glasgow schools.

BBC <https://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-glasgow-west-24755353>

BBC News (01 de mayo de 2019). Highland pupil support assistants in strike ballot.

BBC. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-highlands-islands-48104328>

Bardin, L. (2002 [1996, 1986]). *El análisis de contenido (3ª ed.)*. Madrid: Akal universitaria.

Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista estudios pedagógicos*. (XXXII), 2, 47-71

Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169–173. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>

Belcastro, P. A., Gold, R. S., & Hays, L. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53(2), 364–366. <https://doi.org/10.2466/pr0.1983.53.2.364>

Bellei & Cols. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Unicef, Santiago de Chile.

Berliner, D. (1987). *Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction*. In D. Berliner, & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 93e110). New York: Random House

Bernete, F. (2013). *Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo)*. En: Antonio Marín y Alejandro Noboa (coords.), *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 222-261)

Biedma Aguilera, P.E., Moya Maya, A. (2015). "La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capita : hacia una escuela inclusiva". *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (2), 153-170.

Birkett, V (2001). *How to Survive and Succeed as a Teaching Assistant*. Cambridge: LDA

- Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (Coord.) (2010). “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Blatchford et al. (2009) *Deployment and Impact of Support Staff (DISS)*. Department for Children, Schools and Families Publications.
- Blatchford, P & Webster, R. (2013). *The impact of teaching assistants on pupils*. Institute of Education, University of London.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. and Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661–686.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (with Rubie-Davies, C.). (2009). *The impact of support staff in schools: Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project*. Strand 2 Wave 2. London, UK: Department for Children, Schools and Families
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Haywood, N. (2008). *The deployment and impact of support staff in schools and the impact of the National Agreement*. Results from Strand 2 Wave -2005/6. Department for Children, Schools and Families.
- Blatchford, P., Russell, A., and Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools*. Final report on findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project. London: Institute of Education.

- Bonet, J. y Zamoro, J. M. (Dir.) (1996). *El Capital Humano y la Empresa*. Madrid:
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (3ªed)*. Manchester: CSIE
- Bosanquet, P. and Radford, J. (2019). Teaching assistant and pupil interactions: The role of repair and topic management in scaffolding learning. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 177–190.
- Breyer, C., Lederer, J., Barbara Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 344-357.
- Broer, S.M., Doyle, M.B. and Giangreco, M.F. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences with Paraprofessional Support. *Exceptional children*, 71 (4), 415–430.
- Brown, J. and Devecchi, C. (2013). The impact of training on teaching assistants' professional development: opportunities and future strategy. *Professional Development in Education*. 39(3), 369-386.
- Bullock, A (1975). *The Bullock Report*. DES.
- Burgess, H. & Shelton, A. (2009). An exploration of higher level teaching assistants' perceptions of their training and development in the context of school workforce reform. *Support for Learning*, 24(1), 19–25.
- Burke, J.R. e Greenglass, E.R. (1992). It may be lonely at the top but it's less stressful: psychological burnout in public schools. *Psychological Reports*, 61, 615-623.
- Burke, R. & Greenglass, E. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18, 3-12.

- Burton, S. (2008). Empowering learning support assistants to enhance the emotional wellbeing of children in school. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 40–54
- Butt, G. & Lance, A. (2009). ‘I am not the teacher!’: some effects of remodelling the roles of teaching assistants in English primary schools. *Education 3-13*, 37(3), 219-231. DOI: 10.1080/03004270802349430
- Butt, R (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007, DOI: 10.1080/13603116.2016.1145260
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Cabero, J. y Llórente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22.
- Cable, C. (2003). *Bilingual teaching assistants: their contribution to learning*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11–13 September
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psico perspectivas*, II, 53 - 82.
- Cajkler, W., Tennant, G., Cooper, P. W., Sage, R., Tansey, R., Taylor, C., Tucker, S., & Tiknaz, Y. (2006). *A systematic literature review on the perceptions of ways in which support staff work to support pupils' social and academic engagement in primary classrooms*. London: EPPI Centre, Institute of Education
- Cajkler, W., Tennant, G., Tiknaz, Y., Sage, R., Taylor, C., Tucker, S., Tansey, R., & Cooper, P. W. (2007). *A systematic literature review on the perceptions of ways in which*

teaching assistants work to support pupils' social and academic engagement in secondary classrooms. EPPI Centre, Institute of Education

Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carter, L. (2018). For the sake of all, look after yourself'. *TeachingScotland*, 73, 14-15.

Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas.* La Muralla.

Casassus, J. (2011). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.* UNESCO.

Castillo, M. (2004). *Guía para la Formulación de Proyectos de investigación. 1ª ed.* Bogotá D. Editorial Magisterio.

Cea D'ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Síntesis Sociología.

Central Advisory Council for Education [CACE] (1967). *The Plowden Report, Children and their Primary Schools.* HMSO.

Chaux, E. (2010). Classrooms in Peace: citizenship skills and prevention, en Ana Ma. Foxley (editora), Learning to live together. *International Seminar: How to prevent school life without violence?* Santiago: Chilean National Commission for Cooperation with UNESCO.

Chilton, E. (2012) *Identifying the role of the special school learning support assistant: a case study evaluation.* (Unpublished Doctoral Thesis).
[<https://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:182260&datastreamId=FULL-TEXT.PDF>]

Clayton, T. (1991). *Welfare assistance as a resource to help with the education and management of children with special educational needs in ordinary primary schools.* Unpublished doctoral thesis, Council for National Academic Awards.

- Clifford, V. and Miles, M. (1993). 'Talkback: Micros for special needs'. *Special Children*, 68, 23-25.
- Clayton, T. (1993). 'From domestic helper to 'assistant teacher' - the changing role of the British classroom assistant'. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 32-44.
- Cockroft, C. & Atkinson, C. (2015). 'Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice', *Support for Learning*, 30(2), 88-104.
- Colas, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 119-142.
- Cooke-Jones, A. (2006). "The Changing Role of the Teaching Assistant in the Primary School Sector." Paper presented at the European Conference on Educational Research Graduate and New Researcher Pre-Conference, University of Geneva, September 11.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 11-52.
- Couturejuzón-González, L. (2004). *Impacto de la Maestría en Informática en Salud*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, Cuba: [<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/revsalud/lourdestesis.pdf>]
- Cozens, J. A. (2014). *Appreciating the contribution of teaching assistants (TAs): a study of TAs' descriptions of their support for pupils identified as having special educational needs and disabilities (SEND), using an appreciative inquiry (AI) approach*. University of Birmingham. Ed.Psych.D.
- Cremin, H. (2005) *An investigation into whether the 'Iceberg' system of peer mediation training, and peer mediation, reduce levels of bullying, raise self-esteem, and increase*

pupil empowerment amongst upper primary age children. Unpublished PhD thesis.

Leicester: University of Leicester.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.

Clifford, V. and Miles, M. (1993). 'Talkback: Micros for special needs'. *Special Children*, 68, 23-25.

De Schipper, J. C., & Schuengel, C. (2010). Attachment behaviour towards support staff in young people with intellectual disabilities: associations with challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 584-596.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01288.x>

De Sierra, G., Garretón, M. A., Murmis, M., & Trindade, H. (2007). *Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa*. En H. Trindade (Ed.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada* (pags.17-52). Editorial Siglo XXI.

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Del Toro Alonso, V., Jiménez Astudillo, M., y, Ruiz Rodríguez, J.M., (2021). Propuesta de intervención desde el modelo lúdico cooperativo en el aula hospitalaria. *Revista de Educación Inclusiva*, Monográfico, Aulas Hospitalarias, 44-58.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Department for Children, Schools and Families (2009). Autumn Performance Report 2009 Progress against our Public Service Agreements and Departmental Strategic Objectives.
<https://www.gov.uk/government/publications/department-for-children-schools-and-families-autumn-performance-report-2009>

Department for Education (1994). Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385033.pdf>

Department for Education (2010). School workforce in England (including pupil: teacher ratios and pupil: adult ratios) January 2010 (provisional). SFR11/2010, London: Department for Education.

Department for Education (2011). Green paper: Support and aspiration: a new approach to Special Educational Needs and Disability. HMSO

Department for Education (2015). Schools, pupils and their characteristics: January 2015 (SFR 16/2015). London: Department for Education

Department for Education (2018). School Workforce in England: November 2017. Available at <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2017>

Department for Education (2019). Deployment of Teaching Assistants in schools. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/812507/Deployment_of_teaching_assistants_report.pdf]

Department for Education and Employment (1988). The Green Book. London: DfEE.

Department for Education and Employment (1997). Excellence for all Children. Meeting Special Educational Needs. Sudbury: Department for Education and Employment.

Department for Education and Employment (1998). The National Literacy Strategy. London: DfEE.

Department for Education and Employment (2000). Working with teaching assistants - a good practice guide, Department for Education and Employment.

Department for Education and Skills (2000). Working with Teaching Assistants – A Good Practice Guide. London: Department for Education and Skills. (DfES 0148/2000)

Department for Education and Skills (2001). Schools achieving Success, London: Stationery Office.

Department for Education and Skills (2002). Developing the role of school support staff The Consultation. London: DfES.

Department for Education and Skills (2003). Time for Standards: Guidance accompanying the Section 133 Regulations issued under the Education Act 2002. London: DfES.

Department of Education and Science (1989). Discipline in Schools. Report of the Committee of Enquiry Chaired by Lord Elton. London: HMSO.

Department of Education and Science (2003). Raising Standards and Tackling Workload: a national agreement. London: DfES

Department of Education for Northern Ireland (1995). Making a Good Start – Operation of the Primary 1 Initiative (Circular No. 1996/26). Bangor: DENI

Dettori, F. (2009). La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali [The flight of support teachers towards mainstream classes: a study of professional lives]. *L'integrazione scolastica e sociale [Social and Educational Integration]*, 8, 247–58.

Devecchi, C., and M. Rouse. (2010). “An Exploration of the Features of Effective Collaboration between Teachers and Teaching Assistants in Secondary Schools”. *Support for Learning*, 25 (2), 91–99. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x.

Devecchi, C., F. Dettori, M. Doveston, P. Sedgwick, and J. Jament. (2012). “Inclusive Classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants”. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 171–184. doi:10.1080/08856257.2011.1.845587.

Devés, E. (2016). *Una agenda para las ciencias económico-sociales y el pensamiento nustramericano: Calidad, innovación, pertinencia, fidelidad, incidencia internacional y otras cosas más*. Jornadas UDELAR, (pág. 21). Montevideo

- Devlin, P. (2008). Create effective teacher paraprofessional teams. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 41-44
- Doward, J. (3 de junio de 2017). Most school support staff have been assaulted by pupils. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2017/jun/03/most-school-support-staff-assaulted-by-pupils-union-survey>
- Downing, Ryndak & Clark, (2000). Paraeducators in inclusive classroom: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21(3), 171-181.
- Driver, C (14 de noviembre de 2017). Children with English as an Additional Language. *Enquire*. <https://enquire.org.uk/for-professionals/tips-supporting-children-english-additionallanguageal/#:~:text=The%20number%20of%20children%20in,by%20Urd u%2C%20Scots%20and%20Punjabi>
- Dunham, J. (1976). *Stress situations and responses*. In *National Association of Schoolmasters (Eds.), Stress in schools*. Hemel Hempstead, England: NAS.
- Dunne, L., Goddard, G. & Woodhouse, C. (2008). Teaching assistants' perceptions of their professional role and their experiences of doing a foundation degree. *Improving Schools*, 11(3), 239-49.
- Duthie, J.H. (1970). *Primary School Survey: A Study of the Teacher's Day*. Edinburgh: HMSO.
- Duverger, M. (1972). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel S. A.
- Equal Opportunities Commission. (2007). Annual Report & Accounts 2006-2007. HMSO. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250719/0784.pdf]
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.

- Echeita, G.; Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-45.
- Egilson, S.T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250802596766>
- Ellis, M. (21 de junio de 2016). 'More than HALF of teaching assistants say they have been physically attacked in last year'. *Mirror*. <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/more-half-teaching-assistants-say-8242107>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Falcetta, M. (2017). *El síndrome de Burnout en los profesores de apoyo*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura.
https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173939/TDUEX_2017_Falcetta_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Farber, B. A. (1983). Psychotherapists' perceptions of stressful patient behaviour. *Professional Psychology. Research and Practice*, 14(5), 697-705. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.14.5.697>
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448.

- Farrell, P., Balshaw, M. H. & Polat, F. (1999). *The management, role and training of learning support assistants*. London: DfEE.
- Farrell, P., Balshaw, M., & Polat, F. (2000). *The work of learning support assistants in mainstream schools: Implications for educational psychologists*. Educational and Child Psychology.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177, 615-631.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2015). *Working with Teachers and Other Support Staff for Inclusive Education: Vol. First edition*. Emerald Group Publishing Limited.
- Fraser, C., & Meadows, S. (2008). Children's views of Teaching Assistants in primary schools. *Education 3–13*, 36(4), 351-363.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staffburn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-86.
- García Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 62, Universidad Autónoma del Estado de México.
- García M, Llorens S, Cifre E, Salanova M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista Educación*, 339, 387- 400.
- Gardham, M. (21 de Julio de 2012). Polish Now Second Language In Scots Schools. *Daily Record*. <https://www.dailyrecord.co.uk/news/scottish-news/polish-now-second-language-in-scots-969926>
- General Teaching Council for Scotland (2002). The Standard for Full Registration. GTCS.
- Gentleman, A. (2009). Who is worth more, classroom assistant or gravedigger?. *Guardian*, 16 March, 8–9.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4thed.)*. Allyn & Bacon.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1),1-13.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10– 26.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2013). Teacher assistants in inclusive classrooms. In L. Florian (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education, Second Edition*, 429-439. London, SAGE
- Giangreco, M.F. (2009). *Critical issues brief: Concerns about the proliferation of one to one paraprofessionals*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, Division on Autism and Developmental Disabilities.
- Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). *Teacher Assistant in inclusive schools*. In L. Florian (Ed.), the SAGE handbook of Special education (pp. 429-439). London: Sage.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos (Coleção pesquisa qualitativa)*. Artmed
- Gilbert, K., Warhurst, C., Nickson, D., Hurrell, S. & Commander, J. (2012). New initiative, old problem: Classroom assistants and the under-valuation of women's work. *Industrial Relations Journal*, 48(1), 22–37.
- Glazzard J (2011). 'Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants'. *British Journal of Learning Support*, 26(2), 56–63.
- Glazzard, J. (2 de febrero de 2018). Effectively deploying teaching assistants to support pupils with special educational needs and/or disabilities (SEND). *BERA*.

<https://www.bera.ac.uk/blog/effectively-deploying-teaching-assistants-to-support-pupils-with-special-educational-needs-and-or-disabilities-send>

Global Education Monitoring Report Team. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Goetz, J. P., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janés.

Goodey, D. (2016). *Curriculum for Autonomy: The Future of Education in Scotland*. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CurriculumforAutonomy-TheFutureofEducationinScotland.pdf]

Grahamslaw, L. (2010). *An evaluation of the Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) project: what is the impact of an ELSA project on support assistants' and children's self-efficacy beliefs*. DEdPsync Thesis. Newcasatle University. <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/bitstream/10443/3117/1/Grahamslaw%2c%20L.%202010.pdf>

Greenway, C. and Rees Edwards, A. (2020). *Knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants*. Australian Journal of Learning Difficulties, 25.

Groom, B. (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21,4, 199-203.

- Gurrea Casamayor, F. (1990). Regulación de la Educación compensatoria en España. Orígenes, influencias y situación actual en el conjunto de otras respuestas educativas a la población escolar con necesidades especiales.
- Hammersley-Fletcher, L. & Lowe, M. (2011). From general dogsbody to whole class delivery – the role of the primary school teaching assistant within a moral maze. *Management in Education*, 25 (78), 78-81.
- Hammersley-Fletcher, L., Strain, M. (2008). Excavating changing relations between teaching and support roles in schools
- Hancock, R., & Eyres, I. (2004). Implementing a required curriculum reform: Teachers at the core, teaching assistants on the periphery?. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 223-235.
- Hancock, R., Swann, W., Marr, A., Turner, J. and Cable, C. (2002). *Classroom assistants in primary schools: employment and deployment*. Report for ESRC project: R000237803. Milton Keynes: The Open University
- Hancock, R., T. Hall, C. Cable, and I. Eyres. (2010). “‘They Call Me Wonder Woman’: The Job Jurisdictions and Work-Related Learning of Higher Level Teaching Assistants.”. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 97–112. doi:10.1080/0305764X.2010.481382
- Harris, C. (26 de junio de 2016). 'Why do teaching assistants not get appropriate recognition?'. *TES*. <https://www.tes.com/news/why-do-teaching-assistants-not-get-appropriate-recognition>
- He, J. y Von De Vijver, J. R. (2015). Effects of a general response style on cross-cultural comparisons. Evidence from the teaching and learning international survey. *Public Opinion Quarterly*, 79, 267-290. doi:10.1093/poq/nfv006

Hensahw, C. (2 de marzo de 2019). 'Support staff are overworked, underpaid and undervalued'.

TES <https://www.tes.com/news/support-staff-are-overworked-underpaid-and-undervalued>

Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE

Hills, R. (2016). An evaluation of the emotional literacy support assistant (ELSA) project from the perspectives of primary school children. *Educational and Child Psychology*, 33(4), 50–60.

HMCI (1996). *Promoting High Achievement for Pupils with SEN in Mainstream Schools*
HMSO

Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.

Howes, A. (2003). 'Teaching reforms and the impact of paid adult support on participation and learning in mainstream schools'. *Support for Learning*, 18(4), 147–153.

Hughes, P. (9 de marzo de 2017). Effective roles for teaching assistants in whole-class work. *HeadTeacher*. <https://www.headteacher-update.com/best-practice/article/effective-roles-for-teaching-assistants-in-whole-class-work/152295/>

Hutchings, M. (1997). The impact of a specialist teacher assistant training programme on the development of classroom assistants'. *Early years*, 18, 35-39.

Informe Cisneros XI (2009). *Libro Blanco. Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid [White Book. Psychosocial risks in teachers of public education in the Community of Madrid]*. Sindicato ANPE

Izuzquiza Gasset, D. y Ruiz Incera, R. (2006) *Tú y yo aprendemos a relacionarnos: programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar, manual para familias de niños entre 5 y 10 años*. Federación Española de Instituciones para el Síndrome Down.

- Jeremy, D (18 de enero de 2016). I work as a teaching assistant so why am I being paid only £20 a day. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/money/2016/jan/18/teaching-assistant-low-pay>
- Johnston, L y Rutherford, M. (2021). Supporting student teachers with autistic learners. *Teaching Scotland*, 89, 22-23.
- Kane, M. T. (2009). Validating the interpretations and uses of test scores. In R. W. Lissitz (Ed.), *The concept of validity: Revisions, new directions, and applications* (pp. 39–64). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Katsarova, I. (2016). Integration of migrants: The education dimension, European Parliamentary. Research Service, June 2016.
- Kennedy, K.T. and Duthie, J.H. (1975). *Auxiliaries in the Classroom - A Feasibility Study in Scottish Primary Schools*. Scottish Education Department: Edinburgh, HMSO
- Krippendorff, K (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Ibérica, S.A
- Krashen, S. (1982). *“Principles and Practice in Second Language Acquisition.”* [University of Southern California] http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis. An introduction to its methodology*. USA, Sage
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research Quarterly*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.
- Lacey, P. (1999) *On a wing and a prayer*. MENCAP.
- Latorre, A.; Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

- Lavanco G., Novara C. e Iacono G. (2003). L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. *Parte seconda, «Psicologia e Scuola»*, 113, 3-14.
- Lavelle, C. (2019). 'Feeling good, teaching well' *The General Teaching Council for Scotland*, 73, 11-12.
- Leavy, P. (2000). Feminist content analysis and representative characters. *The qualitative report*, 5, 1-2.
- Lee, B. & Mawson, C. (1998). *Survey of classroom assistants*. National Foundation for Educational Research for UNISON.
- Lee, B. (2002). *Teaching assistants in schools: the current state of play*. Local Government Association. NFER. Slough
- Lehane, T. (2016). "Cooling the Mark Out': Experienced Teaching Assistants' Perceptions of their Work in the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Secondary Schools". *Educational Review*, 68 (1), 4-23.
- León, O. y Montero, I. (2010). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Mc Graw Hill.
- Lipsett, A. (5 de noviembre de 2008). "Teaching assistants improve achievement, Ofsted says". *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2008/nov/05/teaching-assistants-report>.
- Loebl, E. (1903). *Kultur und Presse*. Leipzig. Dumcker and Humbolt.
- López-Aranguren, E. (1993). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad.
- López-Gómez, E., y González-Fernández, R. (2018). *La confianza relacional y la creación de capital profesional: Claves del liderazgo en las instituciones educativas*. En A.

- Medina y E. Pérez (Dir.), *Formación de Líderes y Directivos para el Desarrollo Sustentable de las Organizaciones e Instituciones* (pp. 39-53). Madrid: UNED.
- Lorenz, S. (1998). *Effective In-Class Support. The Management of staff in Mainstream and Special Schools*. David Fulton.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *La función del liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal*.
- Lowe, P. & Pugh, J. (2008). Teaching Assistants' Perceptions of Power. *Management in Education*, 21 (4), 25 – 31.
- Lowe, M (2010). *Teaching Assistants – The Development of a Profession?* Thesis Ph Doctor. [Staffordshire University].
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Da Vinci.
- Lübeck, A. (2018). Schulbegleitung Im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit Der “Rolle Schulbegleitung” in Der Inklusiven Schule. [Assistance within Role-precariousness. On the Impossibility of the “Role of LSAs” in Inclusive Education.]. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mace, J. (1979). Teaching may be hazardous to your health. *Phi Delta Kappan*, 60(7), 449-452.
- Mackenzie, S. (2011). ‘Yes, but’rhetoric, reality and resistance in teaching assistants’ experiences of inclusive education. *Support For Learning*, 26, 2, 64-71.
- Manzoni, C y Rolfe, H. (2019). *How School are integrating new migrant pupils and their families*. [https://www.niesr.ac.uk/wpcontent/uploads/2021/10/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf]
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1992). «El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica», en Marcelo, C., et al. El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA. Sage.
- Marshall, I. H. y Marshall, R. L. (2003). *Recruitment, retention and renewal: Eliminating teacher shortage*. Conferencia presentada en la Hawaii International Conference on Education (Annual Conference), Honolulu, Hawaii.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mansaray, A. A. (2006). 'Liminality and in/exclusion: exploring the work of teaching assistants'. *Pedagogy, Culture and Society*, 14 (2). 171–87. <https://doi.org/10.1080/14681360600738335>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs: PrenticeHall. (Trad. it.), *La síndrome del burnout*. Il prezzo dell'aiuto agli altri. Assisi.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Begining qualitative research: a philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 20.
- McDermott, L. (2017) *An exploration of a complex relationship: Teachers and Teaching Assistants working together in primary schools*. [University of Essex and Tavistock & Portman NHS Trust]
http://repository.essex.ac.uk/20276/1/LornaMcDermott_M4%20Thesis.pdf
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.

- McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant: An investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. *Education 3-13*, 33 (3), 26-31.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *School social Climate. Documento Valoras UC*. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf]
- Minondo, S., Meyer, L. H., & Xin, J. F. (2001). The Role and Responsibilities of Teaching Assistants in Inclusive Education: What's Appropriate?. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(2), 114–119. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.2.114>
- Morales, P. Urosa, B. Blanco A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Cuadernos de estadística 26*. Editorial Muralla. Madrid.
- Moreno, J. (2002). *La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio. IV Seminario sobre desarrollo curricular basado en la escuela*. Sevilla: C.E.P., febrero, Documento De Trabajo, Policopiado.
- Morgan, A. (2020). *Support for Learning: All our Children and All their Potential*. [<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/support-learning-children-potential.pdf>]
- Morgan, J., Ashbaker, B. and Forbush, D. (1998). 'Strengthening the teaching team: teachers and paraprofessionals learning together'. *Support for learning*, 13, 115-117.
- Morgan, Z. (30 de junio de 2019). 'Male teaching assistant 'stereotyped' as 'woman's job'. *BBC*. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-48799505>
- Moya-Albiol, L., Serrano, M.Á., & Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in Teachers. *Stress and Health*, 26, 382-393.

- Moyles, J. & Suschitzky, W.(1997). The employment and deployment of classroom support staff: head teachers' perspectives. *Research in Education*. 58(1), 21-34.
doi:[10.1177/003452379705800103](https://doi.org/10.1177/003452379705800103)
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research*, 45(3), 219–230.
- Munch, L. et al. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. 4ª ed. Ed Trillas.
- Munn, P., Stead, J., Mcleod, G., Brown, J., Cowie, M., Mccluskey, G., Pirrie, A., & Scott, J. (2004). Schools for the 21st century: the national debate on education in Scotland. *Research Papers in Education*, 19(4), 433-452.
- Munn, P., Riddell, S., Lloyd, G., Macleod, G., Stead, J., Kane, J. & Fairley, J. (2004). *Evaluation of the Discipline Task Group recommendations: The deployment of additional staff to promote positive school discipline*, Report to the Scottish Executive.
- Muñoz G. & Marfán, J. (2014). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.Ti 5*. Universidad Autónoma de Barcelona. [www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5manual.pdf]
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399

- Nadler, J., Weston, R. y Voyles, E. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89.
- National Union of Teachers (1998). *Associate Staff Support for Teachers*. NUT.
- O'Brien, T. y Garner, P. (2001). *Untold Stories, Learning Support Assistants and their work*. Trentham Books.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (1994). Primary matters, (A discussion on teaching and learning in primary schools), Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (1996). Class size and the quality of education, Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2002). Good Teaching; Effective Departments. Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2007). Reforming and Developing the School Workforce. Ofsted.
- ONS (2018). Schools, pupils and their characteristics: January 2018. National Statistics. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018>
- Osborne, C., & Burton, S. (2014). Emotional Literacy Support Assistants' views on supervision provided by educational psychologists: What EPs can learn from group supervision. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.899202>
- Parra Robledo, R. (2016). El liderazgo educativo como agente de mejora. *Andalucía Educa*, 168, 58-59.

- Patton, M. (14 de julio de 2021). Why pupil support assistants deserve more support. *TES*
<https://www.tes.com/news/PSAs-why-teachers-need-pupil-support-assistants-schools-teachers-covid>
- Paulhus, D. L. y Reid, D. (1991). Enhancement and denial in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 307---317.
- Penn, H. and McQuail, S. (1997). *Childcare as a gendered occupation*, Department for Education and Employment Research Briefs. Research Report nº 23. DfEE
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas de análisis de datos*. La Muralla S. A.
- Peters, S. (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Washington, DC: Disability Group, World Bank.
- Philip, D. J. (22 de marzo de 2019). "Teaching assistants are invaluable to learning – so why are we being axed?". *The Guardian*.
[.https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/mar/22/teaching-assistants-invaluable-learning-axed-lobby-government](https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/mar/22/teaching-assistants-invaluable-learning-axed-lobby-government)
- Pickering, L., Lambeth, J., & Woodcock, C. (2019). The ELSA programme: Can you develop an evidence base for an adaptive intervention? *BPS Debate*, 170, 17–22.
- Pinheiro, A. Tigre, P. (2016). Proposta de investigação sobre o uso de software no suporte à inovação em serviços. *RAE* , 55, 578-592.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. HMSO.

- Porta, L. y Silva, M. (2003). La Investigación cualitativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. 14, 388-406.
- Pujadas, J.J. (1992). Op. cit.; BERTAUX, D. (1980): «*L'approche biographique: sa validé méthodologique, ses potencialités*». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, V. LXIX. 1980.[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69201/Fundamentacion_teorica_y_uso_de_las_hist.pdf;jsessionid=E83D2EC1C2E235D5B7176A3A25A12E9B?sequence=1]
- Pupil Census (2012). Supplementary data, Table 1.8, 11th December 2012. <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/SchoolEducation/dspupcensus/pupcensus2012>
- Pyhältö K., Pietarinen J., Salmela-Aro K. (2011). Teacherworking-Environment Fit as a Framework for Burnout Experienced by Finnish Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27,1101-1110.
- Quicke, J. (2003). Teaching assistants: students or servants? *FORUM*, 45(2), 71–74.
- Quintanal Díaz, J. (2018). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. CCS.
- Radford, J., Blatchford, P. and Webster, R. (2011). Opening up and closing down: Comparing teacher and TA talk in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21(5), 625-635.
- Radford, J., Ireson, J., & Mahon, M. (2006). Triadic dialogue in oral communication tasks: what are the implications for language learning? *Language and Education*, 20, 191-210.
- Radford, J. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. April 2015. *Learning and Instruction*, 36,1-10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.005
- Ravalier, J.M and Walsh, J (2018). 'Working conditions and stress in the English education system'. *Occupational Medicine*, 68 (2), 129-134.

- Rayner, S., Gunter, H., Thomas, H., Butt, G., & Lance, A. (2005). Transforming the school workforce: remodelling experiences in the special school. *Management in Education*, 19 (5), 22-28.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Rees, M. (1995). 'Support in the early years classroom'. *Early years*, 16, 41-45.
- Refugee Council (2005). A Study of Asylum Seekers with Special Needs: www.refugeecouncil.org.uk/policy/position/2005/specialneeds
- Refugee Council (2009). *The Vulnerable Women's Project: Refugee and Asylum Seeking Women Affected by Rape or Sexual Violence*: [\[www.refugeecouncil.org.uk/Resources/Refugee%20Council/downloads/researchreports/RC%20VWP-report-web.pdf\]](http://www.refugeecouncil.org.uk/Resources/Refugee%20Council/downloads/researchreports/RC%20VWP-report-web.pdf)
- Refugee Council (2010). *Chance or Choice? Understanding why Asylum Seekers come to the UK*: [\[www.refugeecouncil.org.uk/Resources/Refugee%20Council/downloads/rcchance.pdf\]](http://www.refugeecouncil.org.uk/Resources/Refugee%20Council/downloads/rcchance.pdf)
- Richard, J. (27 de febrero de 2017). 'The government is not investing enough in teaching assistants, or giving them the recognition they deserve'. *TES* <https://www.tes.com/news/government-not-investing-enough-teaching-assistants-or-giving-them-recognition-they-deserve>
- Riley, K.A. and Louis, K.S.L. (2000). *Leadership for Change and School Reform: International Perspectives on Leadership*. Falmer Press.
- Rodríguez Serna, C. (2015). *Atención educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje. Diversidad y adaptaciones curriculares en el aula*. IC Editorial.
- Rodríguez, B. y Pino, M. (2013). *El análisis de contenido de documentos como técnica de investigación científica. VI Seminario de investigación TIC-ETL: Cara y cruz de las tecnologías y la comunicación en la enseñanza y trato de lenguas: Investigación e*

industrias de lenguas: Seminario UNED. Facultad de filología 13 Diciembre:
<https://www.fundacion.uned.es/calendario/63>

- Rodríguez-Mantilla, J.M., & Fernández-Díaz, M.J (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con variables personales y profesionales [Burnout syndrome in secondary school teachers and its relationship with personal and professional variables]. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 259-278.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Velez, M., & Guzman, K. (2013). 'Dialogic scaffolding': enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning. Culture and Social Interaction*, 2, 11- 21.
- Rose, R. (2000). Using classroom support in a primary school: a single school case study. *British Journal of Special Education*, 27 (4), 191-196.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. and Bassett, P. (2010). 'Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils'. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429 — 449.
- Rudow, B. (1999). *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives*. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. A sourcebook of international research and practice (pp. 38-58). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salisbury, N. (2017) *An Exploration of Teaching Assistants' Views on how They Support Children During Unstructured Times and Analysis of TA-pupil Interactions on the Playground*. UCL (University College London)
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10037896/1/Nicole%20Salisbury%20thesis%20amendmentsfinal.pdf>

- Salvador Mata, F. (coord.) (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. (195-217). Aljibe.
- Sánchez Huete, J. C. (2014). *El desarrollo de una educación de competencias básicas a través de la escuela inclusiva*. En A. Medina Rivilla, C. Rodríguez Serna, y D. Ansoleaga San Antonio (coords.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia* (pp. 139-153). UNED-Editorial Universitaria.
- Sandoval, M, Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*, número extraordinario, 117-137.
- Schlapp, U., Davidson, J. and Wilson, V. (2003). An ‘extra pair of hands’?: Managing classroom assistants in Scottish primary schools. *Educational Management and Administration* 31, 2, 189–205.
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory into Practice*, 12, 21-26.
- Scotland’s Census. (2021). *Scotland’s Census. Shaping our future*. [<https://www.scotlandscensus.gov.uk/search-the-census#/location/topics>]
- Scottish Executive. (2000). *Standards in Scotland’s Schools etc Act 2000*, Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Online at [<http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/acts2000/20000006.htm>]
- Scottish Executive. (2006). *Report on the 2005/06 Audit. Audit Scotland*. [https://audit-scotland.gov.uk/uploads/docs/report/2006/fa_0506_scottish_executive.pdf]
- Scottish Executive Education Department (SEED). (2002). *The Education (Disability Strategies and Pupil Educational Records) (Scotland) Act*. Edinburgh: SEED.

- Scottish Government, Pupil Census (2018). Supplementary data, Table 1.8, 14th March 2019. <https://www2.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/SchoolEducation/dspupcensus/dspupcensus18> (accessed 22nd April 2019).
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4833/pr.4833.pdf]
- Scriven, R. (1979). The big click. *Today's Education*, 68, 34-35.
- Sevillano García, M. L. (2004). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. *Educatio Siglo XXI*, 22, 265–267
- Sevillano García, M. L. (2008). Nuevos espacios virtuales para la formación e inclusión a lo largo de la vida. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, 135-164.
- Shaddock, A. J., Smyth-King, B., & Giorcelli, L. (2007). *A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling part 1: Research objectives, methodology, analyses, outcomes and findings, and implications for classroom practice*. Australian Government Department of Education, Science & Training.
- Sharples J., Webster R., and Blatchford P. (2015). *Making Best Use of Teaching Assistants*. Guidance Report, Education Endowment Foundation.
- Silvero Miramón, M. (2007). “Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria”. ESE. Estudios sobre educación.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik S. (2010). Teacher Self-efficacy and Teacher Burnout. A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 4, 1059-1069.
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2014). Experimental Evaluations of Elementary Science Programs: A Best-Evidence Synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(7), 870-901.

- Slee, R. (2006). "Limits to and Possibilities for Educational Reform." *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2– 3), 109–119.
- Scottish Office Education and Industry Department (1999). Classroom assistants implementation guidance (Edinburgh, Scottish Office).
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Statistics for Wales (2010). First release (SDR 98/2010): Schools' census 2010: Final results. Online. <http://wales.gov.uk/docs/statistics/2010/100629supportency.xls> (accessed 22.02.11)
- Stead, J. Lloyd, G. Munn, P. Riddell, S, Kane, J. and Macleod, G. (2007). Supporting our most challenging pupils with our lowest status staff: can additional staff in Scottish schools offer a distinctive kind of help?
- Stunell, K (2020). *Supporting student-teachers in the multicultural classroom*. European Journal of Teacher Education. DOI: 10.1080/02619768.2020.1758660
- Swann, W. & Loxley, A. (1998). The impact of school-based training on classroom assistants in primary schools. *Research Papers in Education*, 13(2), 141–160.
- Swann, W. y Hancock R. (2003). '*Variations in primary school teaching assistant employment: a need for standardisation*', unpublished paper, Milton Keynes, The Open University.
- Swann, W. y Loxley, A. (1997). '*The impact of school based training on classroom assistants in primary schools*', paper presented at the Open University Specialist Teacher Assistant Certificate Conference, Milton Keynes.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34, 1, 50–57.
- Tamm, M. and Skar, L. (2000). How I play: roles and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7, 174–182.

Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa: mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*.

CLUEB.

Teacher Training Agency (1994). Education Act 1994. TTA.

Teacher Training Agency (2003). Our corporate Plan for 2003-2006. TTA.

Teaching Assistants Working Group (2001). *Roles and career development of support staff in pathfinder schools*. (London, DfES).

Teeman, D., Mundy, E., Walker, M., Scott, E., Lin, Y., Gallacher, S. (2009). The support staff study: Exploring experiences of training and development.

Tejedor Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315–330.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>

The Newsroom. (28 de septiembre de 2018). The Edinburgh high school where pupils speak 47 different languages. *Edinburgh News* <https://www.edinburghnews.scotsman.com/arts-and-culture/edinburgh-high-school-where-pupils-speak-47-different-languages-249335>

The Scottish Government (2010). Teacher census, supplementary data 2010. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/91982/0109728.xls>

SCSC NEWS (14 de diciembre de 2021). Concerns Raised As A Third Of Pupils Identified With Additional Support Needs While Statutory Support Falls. Scottish Children's Service Coalition. SCSC. <https://www.thescsc.org.uk/concerns-raised-as-a-third-of-pupils-identified-with-additional-support-needs>

Thomas, G. (1992). *Effective Classroom Teamwork: Support or Intrusion*. Routledge.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

Tucker, S. (2009). 'Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment'. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291–300.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación.*

Un desafío, una visión. Documento conceptual

[[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/SUPERAR_LA_EXCLUSIO
N_ESPA_UNESCO.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/SUPERAR_LA_EXCLUSIO
N_ESPA_UNESCO.pdf)]

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* París.

Unison (21 de junio de 2016). School support staff facing high levels of violence and abuse.

UNISON. <https://www.unison.org.uk/news/press-release/2016/06/school-support-staff-facing-high-levels-of-violence-and-abuse-says-unison/>

Unknown (9 de septiembre de 2019). School support staff: Scottish government announces

£15m funding. *BBC.* <https://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-49606687>

Vail, K. (2005). Create Great School Climate. *The Education Digest*, 4, 4-11.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction:

a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading

comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.

<https://doi.org/10.1002/acp.1414>

Villa-Fernández, N., Martín-Gutiérrez, Á. (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y

propuestas a partir del COVID-19. *Revista Virtu@lmente*, 8(2), 7-27. DOI:

<https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2715>

Vincent, K., Cremlin, H., and Thomas, G. (2005). *Teachers and Assistants Working Together.*

Maidenhead: Open University Press.

Ward, J. (2007). *ESOL: The Context for the UK Today.* NIACE

Warnock, M/DES (1978). *SEN: The Warnock Report.* HMSO

Watkinson, A. (1999). 'The professional development of teaching assistants'. *Professional*

Development Today, 2 (3), 63-69.

- Watson, D. Bayliss, and P. Pratchett, G. (2013). Pond life that ‘know their place’: exploring teaching and learning support assistants’ experiences through positioning theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (1), 100-117.
- Weale, S. (26 de febrero de 2016). Teaching assistants improve pupils' results, studies show. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2016/feb/26/teaching-assistants-improve-pupils-results-studies-show>
- Webster, R. and Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 463–479.
- Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2012). ‘Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project’. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The impact of support staff on pupils’ ‘positive approaches to learning’ and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37 (3), 443-464.
- Webster, T. (2014). The Inclusive Classroom. *Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 6, Issue 2.
- Wilson, E., & Bedford, D. (2008). “*New Partnerships for Learning*”: teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching*.
- Wilson, V., Schlapp, U. & Davidson, J. (2003). An ‘extra pair of hands’? Managing classroom assistants in Scottish primary schools. *Educational Management and Administration*, 31(2), 189–205.
- Wolcott, H. (1997). *Ethnographic research in education*. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education (2nd ed., pp. 325-364)*. Washington, DC: American

Educational

Research

Association.

[http://www.ehs.cmich.edu/qualitative/articles/ethnographic_research.pdf]

- Wolfinger, N.H. (2002). On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2, 85–93. doi: 10.1177/1468794102002001640
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.

