CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54608

EDICIONES COMPLUTENSE

El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria

Josep Maria Sanahuja[1]; Oscar Mas;[2] Patricia Olmos[3]

Recibido: Diciembre 2016 / Evaluado: Febrero 2017 / Aceptado: Febrero 2017

Resumen. No hay duda de que los procesos de inclusión educativa alcanzan cada vez más a niveles educativos superiores y la educación secundaria no es ajena a esta tendencia. El objetivo de este estudio es analizar el rol del profesorado de apoyo, específicamente proveniente de las unidades de apoyo a la educación especial, desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. El estudio se lleva a cabo en un instituto de secundaria a través de la observación en el aula, la entrevista y los grupos de discusión con el fin de identificar el tipo de apoyo y las percepciones que el alumnado y el profesorado tienen de este apoyo. Los resultados muestran la necesidad de institucionalizar espacios de colaboración, la falta de tiempo en la planificación conjunta, las actitudes hacia la inclusión y la falta de formación relacionada con la inclusión del profesorado como elementos clave en el desarrollo profesional del apoyo en contextos inclusivos.
Palabras clave: educación secundaria obligatoria; inclusión; apoyo; colaboración; profesorado.

[en] The role of support teachers in the regular classroom of a compulsory secondary education school

Abstract. There is no doubt that inclusive education processes concern higher education. This tendency is also true for secondary education. This study aims to analyse the role of support teachers, specifically all those who come from special education support units, from the perspective of teachers and students. The study is carried out in a high school through classroom observation, interview and focus group in order to identify the type of support and the perceptions that teachers and students have of this support. The results show the need to institutionalize spaces for collaborating, the lack of time for planning jointly, the attitudes toward inclusion, and the lack of training related to teachers' inclusion as key elements in the professional development of support at inclusive settings.
Keywords: compulsory secondary education; inclusion; support; collaboration; teachers.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Población y muestra. 2.2. Instrumentos y procedimiento. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Limitaciones. 6. Conclusión. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sanahuja; J. M.; Mas; O.; Olmos, P. (2018)**.** El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 943-959

[1] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: josep.sanahuja@uab.cat
[2] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: oscar.mas@uab.cat
[3] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: patricia.olmos@uab.cat

1. Introducción

Es una tendencia que los procesos de inclusión alcancen cada vez más etapas educativas superiores. La educación secundaria no es ajena a este movimiento. No obstante, la inclusión en la etapa de educación secundaria tiene unas singularidades que la diferencian de la etapa de educación primaria. Para Van Reusen, Shoho, y Barker (2000), los factores relacionados con la propia estructura de la etapa, el desarrollo del currículum, los procesos de instrucción y las expectativas en el alumnado son los retos más importantes a los cuales se enfrenta la inclusión en la etapa de educación secundaria.

El análisis de los procesos de inclusión requiere tener en cuenta las dimensiones cultural, política y práctica que se desarrollan en el centro educativo (Booth y Ainscow, 2002). Cuando se realiza este análisis en la etapa de la educación secundaria se observan una serie de complejos dilemas difíciles de dirimir (De Vroey, Struyf y Petry, 2016). En primer lugar, desde la dimensión cultural, la educación secundaria se desarrolla bajo el principio de la eficiencia de la formación al considerarse la puerta de acceso al mundo laboral o a la continuidad en los estudios (Graham y Harwood, 2011), moviéndose entre la búsqueda de la equidad y la excelencia. Los docentes se sienten identificados con las actitudes y los valores que promueve la inclusión, pero manifiestan la dificultad de llevarlo a la práctica (de Boer, Pijl y Minnaert, 2011) debido sobre todo a la falta de formación, de tiempo, de recursos, de apoyo y en la planificación de los contenidos (Horne y Timmons, 2009). Verdugo y Rodríguez (2012) añaden dos factores más: la movilidad del profesorado y el contacto con las familias.

Desde la perspectiva política del centro educativo, Round, Subban, y Sharma (2015) consideran que el paradigma tradicional, instalado en la educación secundaria, hace que las barreras en el proceso de inclusión estén relacionadas con el currículum, la formación del profesorado y la concepción del apoyo. La importancia que se le da al currículum académico en detrimento de un currículum que abogue por el desarrollo integral del alumnado (Arnaiz, Martínez, De Haro y Escarbajal, 2013; Bhatnagar y Das 2014; Deppeler, Loreman y Sharma 2005; FEAPS, 2009) dificulta los procesos de flexibilización y adaptación del currículum lo que provoca que el alumnado sea agrupado en función del nivel de aprendizaje adquirido, fomentando la homogenización (Arnaiz, 2012). Los docentes están más preocupados por el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (planificación del contenido, horarios, sistema de evaluación, actividades) que por las necesidades individuales del alumnado (Round, Subban, y Sharma, 2015). Esta perspectiva se encuentra reforzada por el tipo de formación que tienen los docentes de educación secundaria. Formados como expertos en una asignatura, los docentes necesitan una mayor formación en temas relacionados con la inclusión (Bhatnagar y Das, 2014; Florian y Spratt, 2013; Moliner, Sales, Ferrández y Roig, 2011). Para llevar a cabo los procesos de inclusión en los centros educativos, se precisa de una formación amplia y diversificada (Forlin, Loreman, y Sharma, 2014): desde conocer las necesidades educativas del alumnado (FEAPS, 2009; Horne y Timmons, 2009) hasta una profunda revisión del significado real de la inclusión (Florian, 2008; Lattimer, 2012), convirtiéndose en "agentes para la inclusión" (Chiner y Cardona, 2013; Round et al., 2015). Si a esta formación se une la experiencia con alumnado con diferentes necesidades, se mejorará la percepción de su competencia como docentes, ya que muchos profesores de secundaria no se sienten competentes para atender a la diversidad de alumnos en sus aulas (Avra-

midis y Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Moliner et al., 2011; Sharma, Forlin y Loreman, 2007)

Por otra parte, la forma de organizar el apoyo en el centro educativo también resulta un factor clave para el desarrollo de procesos inclusivos. Basado en un modelo de dependencia (Balshaw, 2010; Lehane, 2016; Parrilla, 2008), pretende cubrir las necesidades educativas del alumnado desde la perspectiva del modelo de déficit, siendo más reactivos que proactivos en la actuación docente (Vlachou, Didaskalou y Kontofryou, 2015). Griangreco (2010) va más allá y considera que el apoyo puede convertirse en la excusa para que no se produzcan cambios significativos en la organización del centro educativo relacionados con la inclusión ya que se hace recaer sobre este apoyo todo el peso de la inclusión.

Es ampliamente compartido por los investigadores que la formación de equipos de colaboración entre el profesor de aula y el profesor de apoyo mejora las prácticas inclusivas (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Fuchs, Fuchs y Stecker, 2010; Moliner et al. 2011; Parrilla, 2008; Shalock et al., 2012). Ahora bien, el apoyo debería concebirse más bien como un apoyo al aprendizaje, más que un apoyo a la participación (Huguet, 2006; Morningstar, Shogren, Lee y Born, 2015). Ello implica que las tareas encomendadas al profesorado de apoyo estén relacionadas con el diseño y adaptación del material didáctico, la adaptación del currículum a través de Planes Individuales, la instrucción y la resolución de problemas en el aula (Arnaiz et al. 2013; Echeita et al., 2013; Huguet, 2006). Para Vlachou et al. (2015), el rol del profesor de apoyo se reduce a tres funciones: identificar las necesidades de los alumnos, pues tienen un mayor conocimiento de los mismos (Lehane, 2016); planificar e implementar los procesos de instrucción; y monitorizar el progreso del alumnado.

Finalmente, y desde la dimensión práctica, la cantidad de estudios basados en evidencias sobre la inclusión es más bien escasa en la etapa de educación secundaria (De Vroey et al. 2016). En relación con el apoyo, mayoritariamente los estudios señalan la falta de colaboración como principal barrera en el camino hacia la inclusión: un sentimiento de soledad en la actuación docente del profesor de apoyo (Lehane, 2016; Moliner et al. 2011), una falta de apoyo por parte del equipo directivo y de sus colegas (Pallisera, Vila y Fullana, 2012), poco tiempo para establecer vías de colaboración con sus compañeros (Echeita et al., 2013; FEAPS, 2009; Lehane, 2016), lo que hace que recaiga sobre ellos todo el proceso de inclusión (Arnaiz et al. 2013; Morningstar et al., 2015). En este sentido, se hace imprescindible realizar estudios cualitativos que profundicen en las dinámicas de las aulas con profesorado de apoyo en los centros de educación secundaria (De Vroey et al., 2016).

Desde esta perspectiva, el presente estudio se contextualiza en el contexto español, específicamente en Cataluña. El Gobierno Catalán aboga por el desarrollo de la inclusión desde una aproximación prescriptiva que fomente la calidad de la inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), según se recoge en la Llei d'Educació de Catalunya y otras normativas (Departament d'Ensenyament, 2015). En este sentido, durante el curso académico 2004/05 se crearon las USEE (Unitat de Suport per a l'Educació Especial) como unidades de recursos (profesorado y educadores) desarrolladas por los centros educativos para apoyar la participación del alumnado con discapacidades motoras, intelectuales severas, trastornos generalizados del desarrollo o trastornos graves de la conducta en los entornos escolares normalizados, tanto de educación primaria como de secundaria. En esta última, estas unidades están formadas por dos profesores y un educador y están concebidas para dar apoyo al profesorado en la

planificación de la instrucción del alumno con discapacidad, acompañar al alumno en el aula regular para convertirse en un apoyo al grupo-clase y desarrollar actividades específicas para este tipo de alumnado. En un estudio sobre la valoración de las USEE llevado a cabo por el Departament d'Educació (s.d.), de las 234 USEE implantadas, 90 correspondían a centros de secundaria, a las cuales asistía mayoritariamente alumnado con discapacidad intelectual (54%) y trastornos generalizados del desarrollo o trastornos graves de la conducta (32%). Entre las propuestas de mejora que se sugirieron en este estudio se destacan: concebir la USEE como un recurso para todo el centro, mejorar la formación del profesorado, desarrollar metodologías inclusivas en el aula regular, diseñar planes de transición al mundo laboral y mejorar la colaboración de la comunidad educativa.

Desde este punto de vista, el presente artículo recoge la investigación llevada a cabo en un instituto de secundaria inmerso en el proceso de inclusión de la USEE en el contexto del centro, donde el equipo directivo y de la USEE mostraron especial interés y apoyo a la misma.

El objetivo general de este estudio es analizar el rol del profesorado de apoyo de la USEE en el aula regular en un instituto de secundaria, siendo los objetivos específicos:

a) Identificar el tipo de apoyo recibido por el docente en el aula regular.
b) Identificar la percepción del alumnado y del profesorado sobre dicho apoyo en el aula regular.

2. Método

Esta investigación cualitativa está orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, así como a la toma de decisiones (Sandín, 2003). En este caso, se trata de un estudio de caso que permite acercarnos al fenómeno educativo para su comprensión y análisis, identificando los diferentes procesos interactivos que lo conforman (Stake, 1998).

2.1. Población y muestra

El instituto estaba situado en el área metropolitana de Barcelona con una población de 357 estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato, cuyo nivel socioeconómico era medio-bajo y un 18% procedente de otros países; y un total de 48 profesores cuya experiencia docente oscilaba entre los 4 y los 17 años. El centro disponía de USEE, organizado como un aula específica a la cual asiste alumnado con necesidades educativas relacionadas con el trastorno del espectro autista, problemas de conducta e hiperactividad (11 alumnos). Cuatro profesores se hacían cargo de este servicio de apoyo. Todos ellos tenían formación psicopedagógica. En ocasiones, el profesorado de la USEE realizaba apoyo en las aulas regulares donde había alumnado procedente de la USEE.

La muestra seleccionada en función de los instrumentos a aplicar fue la siguiente:

Tabla 1. Participantes e instrumentos

Participantes	Entrevista	Grupo de discusión
Director	-	X
Jefa de estudios	X	-
Profesora USEE	X	X
Profesora USEE	X	X
Profesor USEE	X	X
Profesora de Biología	X	X
Profesora de Matemáticas	X	-
Profesora de Lengua	X	X
Profesor de educación Física	X	X
Profesora de Tecnología	-	X
Profesor de Física y Química	-	X
Profesor de Matemáticas	-	X
TOTAL	8	10

Los criterios usados para seleccionar al profesorado en la entrevista y el grupo de discusión fueron: 1) al menos un miembro del equipo directivo, 2) profesorado de la USEE, 3) profesorado de diferentes materias, 4) profesorado que recibía o habían recibido apoyo del profesorado de la USEE en el aula regular.

Además, se realizó un grupo de discusión con ocho alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO: tres chicas y cinco chicos (dos de ellos asistían a la USEE) y uno de ellos con discapacidad física. En el caso del grupo de discusión con el alumnado, los criterios fueron: 1) pertenecientes a diferentes niveles educativos de la ESO, 2) que recogiera la diversidad del centro, 3) al menos dos alumnos procedentes de la USEE, 4) que estuvieran en un aula con alumnos procedentes de la USEE y 5) que hubieran participado en sesiones de clase con dos profesores en el aula.

La adecuación de la muestra estuvo determinada cuando se alcanzó la saturación teórica de la información recogida y ya no se aportaban nuevos o relevantes datos.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Para la elaboración de los instrumentos se tuvieron como referente cuatro documentos: las dimensiones del Index For Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), los niveles de apoyo en el aula regular (Huguet, 2006), el "Co-teaching survey" de La Monte (2012) y la escala de observación sobre la inclusión de Morningstar y Shogren (2013). Los instrumentos que se utilizaron fueron:

1. Entrevista (anexo 1). Estaba compuesta por 26 preguntas que incluían datos profesionales (de la pregunta 1 a la 6), concepción sobre inclusión (preguntas 7 y 8), la cultura inclusiva del instituto (de la 9 a la 13), la organización del centro para atender la diversidad (de la 14 a la 21) y metodologías inclusivas en el aula y el rol del profesorado de apoyo (de la pregunta 22 a la 26). Las entrevistas se llevaron a cabo en el mismo instituto por parte de dos miembros del equipo de investigación. Su duración osciló entre 35 y 45

minutos y fueron grabadas en formato audio durante los meses de marzo y abril de 2014.

2. Grupos de discusión. Para su realización se elaboró un guion cuya pregunta inicial fue: ¿Cuál es el papel del profesorado de apoyo en el aula regular? Las temáticas a tratar fueron: la USEE como servicio de apoyo al centro, metodologías inclusivas en el aula, la colaboración entre docentes y la actitud hacia la inclusión. La participación del profesorado fue voluntaria y el profesorado de la USEE seleccionó a los alumnos para los grupos de discusión. Ambos grupos de discusión se realizaron en el instituto durante el mes de mayo de 2014 y fueron registrados en formato audiovisual tras dar su consentimiento. El grupo de discusión del profesorado duró 57 minutos y el de los alumnos 50 minutos. En ambos participaron dos miembros del equipo de investigación. En el caso del grupo de discusión de los alumnos, se proyectaron cinco fotografías extraídas de las grabaciones realizadas en las aulas en las que podía verse al profesorado de la USEE en el aula regular. Estas fotografías se seleccionaron con el fin de motivar al alumnado a iniciar la discusión y estaban relacionadas con las temáticas a tratar.
3. Observación. Las sesiones de observación fueron grabadas en video, previo consentimiento del profesorado y del alumnado, sin que tuvieran conocimiento del día de la grabación. En total, fueron 12 horas de grabación que se realizaron en los meses de febrero y marzo de 2014. Para seleccionar las sesiones a ser grabadas, se tuvieron en cuenta: a) que fueran en el aula regular, b) de diferentes materias, c) con presencia de alumnado procedente de la USEE, d) con y sin profesorado de la USEE, y e) de diferentes niveles educativos (de primero a cuarto de la ESO).

2.3. Análisis de datos

El análisis de la información obtenida de las entrevistas y los grupos de discusión se llevó a término a través de la técnica de análisis del discurso mediante la construcción de una matriz hermenéutica (tabla 1). La construcción de las categorías y subcategorías siguió un proceso mixto (deductivo e inductivo). Se parte de unas categorías derivadas del marco teórico y se fueron incorporando las subcategorías emergentes del estudio del campo. Siguiendo a Gibbs (2012), los datos visuales procedentes de la observación se asignaron a las categorías y subcategorías. Tras la clasificación de los datos textuales y visuales, se llevó a cabo un proceso de codificación de los primeros utilizando el software informático Maxqda (versión 17).

Tabla 2. Matriz hermenéutica: categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Conceptualización de inclusión	• Concepto • Ejemplificación
Cultura inclusiva del centro	• Actitud • Discriminación-equidad • Colaboración
Organización del centro para atender la diversidad	• Formación de agrupamientos en alumnado: flexibilización • Organización del apoyo: USEE y servicios educativos externos
Metodologías inclusivas en el aula	• Estilo docente: magistral, guía, supervisor • Organización de grupos en el aula • Trabajo individual versus trabajo cooperativo • Adaptaciones curriculares
Rol del apoyo	• Coordinación • Comunicación • Niveles de apoyo (Huguet, 2006): curricular, organizativo y metodológico

La simbología utilizada en la codificación fue: EP (entrevista profesor/a de materia), EPA (entrevista profesor/a de apoyo), GDP (grupo de discusión profesor/a de materia), GDPA (grupo de discusión profesor/a apoyo) y GDA (grupo de discusión alumnado).

3. Resultados

Es evidente que el rol que desempeña el profesorado de apoyo se halla en una relación estrecha con el proceso de inclusión en el que está inmerso el centro. En este sentido, tanto el profesorado de materia como el profesorado de la USEE tienen una concepción restrictiva sobre la inclusión, más cercana al concepto de integración, al considerarla directamente relacionada con las necesidades específicas del alumno: "[…] *se trata de situar al alumno en el espacio más adecuado donde se sienta más cómodo, donde puedan ser atendidas sus necesidades, sea en un entorno ordinario o no*" (EPA), aunque manifiestan que "*sería ideal que el alumno pase más tiempo en el aula ordinaria, formando parte del grupo, pero en la práctica no es así*" (EP). El profesorado reconoce que el proceso de inclusión no está exento de dificultades, de barreras relacionadas con la falta de recursos y por las propias características del alumnado procedente de la USEE por lo que "*es muy complicado atenderlos…y hay momentos en los que no pueden estar en el aula ordinaria…pues cuesta un poco acostumbrase a esta tipología (patologías) de alumnado*" (GDP).

Esta concepción de la inclusión, unido a actitudes discriminatorias y a las bajas expectativas sobre el alumnado procedente de la USEE, hace que la configuración del apoyo se perciba como un apoyo directo a este alumnado, "[…] *aunque el equipo directivo está haciendo esfuerzos para que se avance hacia la inclusión real*

pues antes los alumnos de la USEE no asistían a las clases en el aula ordinaria" (EP). El proceso es lento, con estereotipos y actitudes discriminatorias. Así pues, el profesorado manifiesta que "*hay profesores con mentalidad de BUP y COU que no quieren al alumnado de la USEE porque no saben cómo tratarlos y enlentecen la dinámica de la clase*" (EP). Por su parte, el alumnado reconoce que "*muchas veces el alumnado de la USEE está solo y es difícil relacionarse con ellos (GDA)*" aunque consideran que "*es mejor que estén aquí que no en un centro especial o hospital donde se sentirán discriminados*" (GDA). Además, mientras el profesorado de la USEE considera que "*las expectativas que hay respecto al alumnado procedente de la USEE y el resto de los alumnos son las mismas*" (EPA), para el profesorado de materia "*no se espera que el alumno de la USEE acceda a Bachillerato, sino que adquiera las competencias básicas con un rendimiento menor*" (EP).

Un aspecto a destacar es la cohesión e implicación del profesorado de la USEE. Esto facilita la coordinación con el resto de profesorado, con los servicios externos (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico-EAP, Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil-CSMIJ y Servicios Sociales del Ayuntamiento) y, especialmente, con las familias con las cuales mantienen una estrecha comunicación. Para el profesorado de materia debería "[…] *institucionalizarse la coordinación con el profesorado de la USEE, creando espacios de coordinación ya que en muchas ocasiones se hace de pie en los pasillos*" (EP). Asimismo, consideran que la comunicación con el profesorado de la USEE les permite solucionar dudas sobre la medicación del alumnado, mejorar las estrategias en el aula, adaptación del currículum, elaboración de materiales y asignación de criterios de evaluación. En este sentido, el profesorado de materia valora muy positivamente el trabajo que está llevando a cabo el profesorado de la USEE, tanto por el trabajo que realizan con el alumnado procedente de la USEE, como por la colaboración y ayuda que reciben: "[…] *dedican muchas horas de apoyo a los alumnos de la USEE y al resto de profesores* […] *respetamos su trabajo mucho pero no nos lo terminamos de creer*" (EP). Esta colaboración y ayuda también la manifiestan los alumnos al considerar que "*el profesorado de la USEE tiene más tacto, saben más y son más sensibles a los problemas del alumnado de la USEE y ayudan al profesor de materia, además son un grupo de profesores que trabajan mucho juntos*" (GDA).

Considerado por parte del profesorado como un recurso que no pertenece al centro, la USEE ofrece apoyo al alumnado con graves necesidades educativas bien de forma individual en el aula USEE, bien dando apoyo o acompañando al alumnado procedente de la USEE en el aula regular. Su actuación es muy autónoma ya que "*en función de la información que llega del EAP sobre el alumnado de la USEE, el profesorado de este servicio decide si se debe de incorporar a un grupo clase, si puede ir solo o acompañado o si no puede estar en el aula ordinaria, organizando los horarios y elaborando los planes individuales de este grupo de alumnos*" (GDP). Tanto el equipo docente como el alumnado tiene muy claro cuál es su rol: acompañar y dar apoyo al alumnado procedente de la USEE. No obstante, el apoyo constante del equipo directivo a la USEE ha tenido sus frutos y lentamente parte del profesorado lo considera como "*un profesor más en el aula que, aunque no tenga los conocimientos de la materia, sí tiene conocimientos didácticos que se podrían aprovechar*" (GDP). En este sentido, el alumnado manifiesta que "*aunque la profesora de la USEE está al lado de este alumno, se agradece que pueda ayudar a otros compañeros*" (GDA).

Además de la USEE, el instituto dispone de otros mecanismos para atender la diversidad de alumnado: la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), que se encarga de la valoración y toma de decisiones respecto a la diversidad del alumnado, y de un Plan de Acogida del Centro; una Aula Abierta (destinada a alumnos inmigrantes con dificultades relacionadas con la lengua catalana); un Servicio Técnico de Integración Social; un equipo psicopedagógico y programas de diversificación curricular.

A la hora de agrupar al alumnado suelen utilizar los desdoblamientos de los niveles, creación de grupos homogéneos y heterogéneos, grupos por niveles de competencias y por ritmos de aprendizaje. Este tipo de agrupamientos suele estar relacionado con el nivel de enseñanza y va a condicionar el tipo de apoyo. Así, en los niveles del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, las clases son heterogéneas y "*solo se realizan grupos homogéneos en las materias instrumentales a través de agrupamiento flexibles*" (EP). En el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado se agrupa por el nivel de sus aprendizajes. Así, existen tres o cuatro grupos por nivel (A, B, C y D) en función del número de alumnos. Los grupos C y D se consideran grupos pertenecientes a programas de diversificación curricular, donde el profesorado de apoyo está más presente. Según el profesorado, en estos grupos "*el número de alumnos es más reducido, unos 15 alumnos,* […] *toda la clase sigue una adaptación curricular y su alumnado tiene muchas necesidades educativas, no relacionadas con problemas conductuales, pero les cuesta mucho más y no pueden seguir el ritmo de sus compañeros*" (EP). No obstante, la flexibilización en la ubicación del alumnado en los grupos es un principio que rige el centro educativo por lo que "*si se ve que un alumno ha cambiado mucho, necesita un grupo con mejor y más rápido ritmo de aprendizaje se le puede cambiar. De hecho, a lo largo de todo el curso se pueden realizar cambios después de las evaluaciones*" (EPA).

De las observaciones se desprende que dos son las metodologías principalmente implementadas: la clase magistral y el trabajo en pequeños grupos por parte del alumnado. En el primer caso, el alumnado se sitúa individualmente en las mesas colocadas en forma de hilera con una actitud pasiva ante las explicaciones del profesor, el cual utiliza como apoyo visual la pizarra digital con un fuerte componente de lenguaje oral y escrito. El alumnado procedente de la USEE se sitúa en la primera o en la última fila, tanto si está o no el profesor de la USEE. Para los alumnos, esta metodología es la que prima en los cursos de 3º y 4º de la ESO, mientras que "[…] *se trabaja más por grupos o en parejas en primero y segundo*" (GDA), predominando un aprendizaje de ensayo-error y memorístico. Para el alumnado y el profesorado de materia, el rol del profesor de la USEE es de apoyo al alumnado procedente de la USEE, "[…] *acompañarle, motivarle, que no se pierda con las explicaciones del profesor, reconducirle…estar a su lado para tomar apuntes, rellenar una actividad y si se pone nervioso calmarle o llevárselo fuera del aula*" (EPA).

Por otra parte, la formación de grupos de alumnado en el aula se realiza cuando se trabaja en alguna actividad, no para llevarla a cabo de forma cooperativa, sino individualmente con el grupo de alumnos. En este caso, según el alumnado, los grupos se forman "[…] *mezclando de todo un poco, una persona más autónoma con gente que le cueste más realizar las tareas, de forma que compensas la que hace poco*" (GDA) y el alumno procedente de la USEE se integra en uno de los grupos. En este caso, tanto el rol del profesor de materia como de la USEE es

de guía y de supervisión de la actividad. El primero lo efectúa en toda la clase; el profesor de la USEE sobre el alumno procedente de la USEE. Para el alumnado, esta metodología facilita el aprendizaje entre iguales y permite disponer "[…] *de un profesor más al cual preguntar si estas en el grupo donde está el alumno que viene de la USEE*" (GDA).

Claramente está delimitado el rol del profesorado de la USEE en el aula regular, independientemente si se trabaja en grupo o individualmente: apoyo al alumno procedente de la USEE, sentándose a su lado. Su trabajo se limita a atender a este alumnado desde dos vertientes principalmente: el control de su comportamiento en el aula y la adquisición de los contenidos y habilidades de la vida diaria. En el primer caso, tanto el alumnado como el profesorado de materia señalan que "[…] *el conocimiento que tienen de estos alumnos les permite anticipar conductas disruptivas*" (GDP) y "*tienen más sensibilidad en el trato con estos alumnos, logrando que se calmen*" (GDA). Respecto a la adquisición de contenidos y habilidades, el profesorado de la USEE elabora, además del Plan Individual, un Plan de Actuación "*donde se recogen las necesidades educativas del alumno en formato de ítems, muchas de ellas relacionadas con habilidades de la vida diaria, y que después se utiliza para hacer los informes de evaluación y presentar el progreso del alumno a su familia*" (EPA). Solamente cuando en el aula se trabaja en grupo, el profesor de la USEE ayuda al grupo de alumnos donde está el alumno procedente de la USEE; no obstante, tal como afirman los alumnos, "*si es un ejercicio o una actividad preguntas al profesor de la USEE, pero si es teoría preguntas al profesor*" (GDA).

Por otra parte, el profesorado de la USEE es consciente que su actuación dentro del aula regular se encuentra mediatizada por el perfil del profesor de materia ya que "*cuando se entra en el aula uno ya sabe cuánto le gusta compartir al profesor de materia, en qué momento compartir…es un poco la personalidad de cada profesor*" (EPA). Ambos reconocen que el nivel de comunicación es mínimo entre ellos, limitándose al inicio de curso donde "*el profesorado de la USEE explica la idiosincrasia del alumno, pero que el profesor programa sus clases en función de los contenidos sin necesidad de adaptar la asignatura para este tipo de alumnado, pues de eso se encarga el profesorado de la USEE*" (EP). Durante el curso, el profesor de la USEE recibe la información sobre el desarrollo de la sesión, minutos antes del inicio de la misma. Posteriormente, ambos consensuan la nota de evaluación en cada materia.

No obstante, tanto el profesorado como el alumnado valoran positivamente el disponer de profesorado de la USEE en el aula regular ya que "*el profesorado de materia aumenta su seguridad y su confianza en el grupo y se despreocupa del alumno procedente de la USEE*" (GDP). Esta visión es compartida por el alumnado pues "[…] *no se ve una diferencia en el profesor cuando hay o no un profesor de la USEE, pero cuando hay un profesor de la USEE como que lo toman más, con más calma, con más paciencia*" (GDA).

A tenor de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta los objetivos planteados, el rol del profesorado de apoyo se circunscribe a la atención directa del alumnado procedente de la USEE. Esta percepción es compartida tanto por el profesorado de materia como por el alumnado y está muy mediatizada por los planteamientos curriculares, organizativos y metodológicos que imperan en el centro.

4. Discusión

No hay duda que la implementación de los procesos de inclusión en los centros de educación secundaria transita por un largo, arduo y complejo camino en el que, de forma implícita y explícita, las cuestiones éticas, filosóficas, políticas, institucionales y sociales se entremezclan (Parrilla, 2008; Arnaiz et al. 2013). Aunque su avance se vuelve inapelable, la realidad de los centros de educación secundaria está más cercana a la práctica de procesos de integración que de inclusión, debido a la búsqueda de estándares académicos, la falta de recursos y la escasa formación docente sobre inclusión (De Vroey et al., 2016). Pero, además, persisten actitudes discriminatorias que no responden al principio de equidad (Burton y Goodman, 2011; Chiner y Cardona, 2013; Echeita et al., 2013; Ellins y Porter, 2005), y afectan a las expectativas que se tenga sobre el alumnado (Savolainen et al., 2012). En los resultados, se observa que el profesorado asume los principios de la inclusión, pero no los lleva a la práctica (Horne y Timmons, 2009) e incluso considera que son ajenos a su actividad docente (Round et al., 2015).

El paradigma tradicional en el cual está instalada esta etapa educativa (Arnaiz et al., 2013; De Vroey et al., 2016; Moliner et al., 2011), unido a los requisitos administrativos (Hemmings y Woodcock 2011), impide que se lleven a cabo metodologías inclusivas (Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015).

Este paradigma hace que el rol del profesor de apoyo quede limitado a la atención directa del alumnado con NEE, convirtiéndose en un apoyo terapéutico. Mientras el profesor de materia diseña, implementa y evalúa el programa formativo de su materia, el profesor de apoyo acompaña y ofrece apoyo directo al alumnado procedente de la USEE, pues se considera que este último desconoce los contenidos a impartir. Se asume por parte del profesorado y alumnado que el apoyo es el especialista que debe y puede tratar a esta tipología de alumnado. De hecho, es el docente de apoyo quien planifica, implementa y evalúa las actividades que realiza el alumnado procedente de la USEE. Queda patente, pues, que dicho alumnado es "diferente" al resto de sus compañeros y que precisa, por tanto, medidas "excepcionales", siguiendo el modelo de déficit (Deppeler et al., 2005). Pero esa diferenciación alcanza también al propio profesorado de apoyo ya que se considera, tanto por el profesorado como por el alumnado, como otro "tipo" de docente con unas responsabilidades delimitadas (Lehane, 2016). No existe ambigüedad en sus roles (Vlachou et al., 2015) pero tampoco colaboración entre ellos (Echeita et al., 2013; Morningstar et al., 2015; Mulholland y O'Connor, 2016) lo que les aleja de los principios que sustentan los procesos de inclusión (Ainscow et al., 2006; Fuchs et al., 2010; Parrilla, 2008; Shalock et al., 2012). Según los docentes, la falta de tiempo dificulta el establecimiento de vías de colaboración reales ya que la comunicación que se establece es muy breve y en espacios poco adecuados (Blatchford et al., 2012; Moliner et al., 2011) lo que no permite la planificación conjunta ni el desarrollo de las clases a través de la docencia compartida. Pero es necesario ir más allá. Se precisa de un cambio de actitud que impregne la cultura y la política de la institución para que la percepción del alumnado y del profesorado sobre el apoyo avance hacia un modelo social de las necesidades (Griangeco, 2010).

Asimismo, otro factor que puede estar detrás de esta escasa colaboración es la falta de formación del docente en temas relacionados con la inclusión. Según se desprende de los resultados, el profesorado de materia no se siente seguro ante el

alumnado con necesidades educativas especiales (Round et al., 2015). De hecho, tanto el alumnado como el profesorado de materia solo se sienten seguros cuando el profesorado de apoyo está presente. Esta escasa formación les lleva a no sentirse competentes ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado en su aula regular, rehuyendo de cualquier implicación en el proceso educativo de los mismos y descargando toda la responsabilidad en el profesorado de la USEE (Arnaiz et al., 2013; Echeita et al., 2013; Vlachou et al., 2015). De esta manera, es el profesorado de apoyo quien asume la toma de decisiones sobre el alumnado procedente de la USEE tanto en relación a su ubicación como a su proceso instructivo; y quien asume, en definitiva, la coordinación con los servicios de apoyo externo y con el equipo docente. Así pues, el apoyo se convierte en el eje vertebrador de la inclusión en el que recae la responsabilidad para incentivar dinámicas educativas basadas en prácticas inclusivas. El alumnado y el profesorado lo consideran imprescindible, pero más que un acicate para desarrollar procesos de inclusión, el apoyo puede convertirse en una barrera para los mismos ya que puede convertirse en un pretexto para no producir cambios en el centro educativo hacia la inclusión pues se descarga sobre él toda la responsabilidad del proceso de inclusión.

5. Limitaciones

En esta investigación, nuestro objetivo era analizar el rol del profesorado de apoyo en el aula regular. No obstante, somos conscientes que el estudio presenta una serie de limitaciones a precisar. En primer lugar, los resultados deben ser interpretados a la luz de la muestra seleccionada y de los instrumentos utilizados para la recogida de información. El hecho de ser un instituto de secundaria con un grado de inclusión no elevado puede ser un sesgo en los resultados presentados. Además, la subjetividad propia de las entrevistas y los grupos de discusión, se ha intentado solventar con la creación de categorías pre-establecidas, pero modificables. En relación con las observaciones, éstas están sujetas a la situación en la que sucede y puede ser que algunas funciones del profesorado de apoyo no sucedieran en ese momento. No obstante, las grabaciones en video del contexto aula nos ha permitido analizar de forma sistemática las conductas allí acaecidas. Al tratarse de un estudio cualitativo, hubiera sido necesario disponer de más tiempo de observación en todas las asignaturas.

6. Conclusión

El rol del profesorado de apoyo en este instituto evidencia que los procesos de inclusión en esta etapa educativa no están exentos de dificultades, quedando todavía un largo camino por recorrer. Considerado como un “especialista o terapeuta” que conoce las necesidades del alumnado procedente de la USEE, su actuación educativa queda limitada a la atención directa de dicho alumnado. Su razón de ser y estar está directamente relacionada con la presencia de este alumnado: mientras, para el alumnado, el apoyo que ofrece es subsidiario; para el docente, el apoyo está supeditado a la dinámica de la clase. Se precisa pasar de una colaboración de dependencia a una colaboración autónoma entre docentes, institucionalizando espacios de colaboración (Mulholland y O’Connor, 2016; Parrilla y Susinos, 2007).

Esta percepción del apoyo no se limita exclusivamente a la atención directa del alumnado procedente de la USEE sino también a todo su proceso instructivo por lo que se responsabiliza desde su ubicación en el centro y en el aula, la elaboración de los planes individuales, la preparación de material hasta del proceso evaluativo de este alumnado. Tanto el alumnado como el profesorado del centro asumen estas responsabilidades y ambos consideran que, aunque existen todavía muchas barreras para llevar a cabo una inclusión real desde la cultura y la política del centro, se ha empezado un camino en el que sería positivo implementar la figura del profesor de la USEE como "*colaborador*" en el aula regular y diseminar esta idea entre el resto del equipo docente, basándose en evidencias.

7. Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30 (1),* 25-44.

Arnaiz, P., Martinez, R., De Haro R. & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education. The case of the region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 13, 189-197.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Balshaw, M. (2010). Looking for Different Answers about Teaching Assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 337-338.

Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction,* 7 (2), 89-112

Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants*. Abingdon: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Burton, D. & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCos and Support Staff in England on Their Roles, Relationships and Capacity to Support Inclusive Practice for Students with Behavioural Emotional and Social Difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29 (2), 133-149.

Chiner, E. & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526-541

Colmenero, M.J., Pantoja, A., & Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 101-120.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.

De Vroey, A., Struyf, E. & Petry, K (2016): Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 109-135.

Departament d'Educació (s.d.). *Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació. http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/informe-valoracio-usee

Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament. http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf

Deppeler, J., Loreman, T. & Sharma, U. (2005). Improving Inclusive Practices in Secondary Schools: Moving from Specialist Support to Supporting Learning Communities. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 117-127.

Echeita, G., Simon, C., Sandoval, M. & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Madrid: Ed. MAD

Ellins, J. & Porter, J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education,* 32 (4), 188-195.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education,* 35 (4), 202-208.

Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education,* 28 (2), 119-135.

Forlin, C. Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 42 (3), 247-260

Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301-323.

Giangreco, M. F. (2010). Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help That Helping is All about? *European Journal of Special Needs Education,* 25 (4), 341-345.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Graham, L. & Harwood, V. (2011). Developing Capabilities for Social Inclusion: Engaging Diversity through Inclusive School Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 135-152.

Hemmings, B. & S. Woodcock. (2011). Preservice Teachers' Views of Inclusive Education: A Content Analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35 (2), 103-116.

Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

FEAPS (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: Feaps

La Monte, M.E. (2012). *Towards an Operational Definition of Effective Co-Teaching: Instrument Development, Validity, and Reliability*. Santa Barbara: University of California.

Lattimer, H. (2012). Agents of Change: Teacher Leaders Strengthen Learning for their Students, their Colleagues and Themselves. *Official Journal of The Australian Council for Educational Leaders,* 34 (4), 15-19.

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.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. & ROIG, R. (2011) Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education,* 15 (5), 557-572.

Morningstar, M. E. & Shogren, K. A. (2013). *The classroom observation tool*. Lawrence: University of Kansas.

Morningstar, M.E., Shogren, K.A., LEE, H. & BORN, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,* 40 (3), 192-210.

Mulholland, M. & O'connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10). DOI: 10.1080/13603116.2016.1145266

Pallisera, M., Vilá, M. & Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: Secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education,* 16 (11), 1115-1129.

Parrilla, A. (2008) Inclusive education in Spain: a view from inside. En: Barton L & Armstrong F (eds) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, London: Springer, 19-38.

Parrilla, A. & Susinos, T. (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+i MEC. Ef. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.

Round, P.N., Subban, P.K. & Sharma, U. (2015). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (8). DOI: 10.1080/13603116.2015.1079271

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In—Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68

Schalock, R.L., Luckasson, R., Bradley, V., Buntinx, W., Lachapelle, y., Shogren, K.A.,… Wehmeyer, M.L. (2012). *User's guide for the 11th edition of intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4, 95-114.

Stake, R.F. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Van Reusen, A., Shoho, A.R., & Barker, K.S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *High School Journal*, 84 (2), 7-20.

Verdugo, M.A. & Rodriguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación,* 358, 450-470.

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551-564.

Anexo 1: Guión de la Entrevista

1. ¿Cuántos años hace que te dedicas a la enseñanza?
2. ¿Cuántos años hace que estás en este INS?
3. ¿Qué materias impartes? En cuáles tienes alumnado USEE?
4. ¿Cuál es tu formación? ¿Alguna especialidad?
5. Tienes alumnado USEE? ¿Cuántos?
6. Tienes formación en NEE? ¿De qué tipo? ¿Facilitada por el centro o por tu cuenta?
7. ¿Cómo definirías la inclusión educativa?
8. ¿Cómo crees que se puede llevar a la práctica? Pon un ejemplo
9. Valores y actitudes:
   a. ¿Hay una filosofía y un modelo claro en relación con la atención a la diversidad y la inclusión? ¿Consideras que en el centro se llevan a cabo prácticas inclusivas?
   b. ¿Hay a veces actitudes de discriminación hacia el alumnado USEE por parte de profesorado o de alumnado?
   c. ¿Hay las mismas expectativas en relación a todo el alumnado?
10. Implicación y participación:
    a. ¿Crees que hay un grado elevado de participación y de implicación entre toda la comunidad educativa?
11. Colaboración de los agentes educativos
    a. En general, ¿hay una actitud de colaboración entre los diferentes agentes educativos, y entre los alumnos también?
    b. ¿Para atender a la diversidad con qué agentes contáis (internos, externos)?
12. Políticas de admisión y accesibilidad:
    a. ¿Cuando llegan alumnos nuevos se les ayuda a adaptarse? Qué haces en el caso de que llegue un alumno USEE? ¿Tienes algún protocolo?
13. Cómo se organiza el centro para atender la diversidad del alumnado
    a. ¿Hasta qué punto la organización y las decisiones generales de centro posibilitan la presencia del alumnado USEE en un aula ordinaria?
    b. ¿Qué tipo de organización se utiliza para que esto pueda ser real? ¿Haces agrupamientos flexibles? En caso afirmativo, ¿tienen carácter temporal y reversible? ¿Qué criterio se utiliza para hacer el agrupamiento flexible?
    c. El número de alumnos de tu aula es adecuado para llevar a cabo la atención al alumnado USEE o con NEE?
    d. ¿El centro garantiza un tiempo y un espacio para que el profesorado trabaje conjuntamente en las programaciones, adaptaciones (del centro, individuales y de aula) de los alumnos?
14. Organización de los apoyos
    a. ¿Cuál crees que es la concepción del apoyo que tiene el centro? ¿Esta se limita a los alumnos con necesidades educativas especiales?
    b. ¿Qué papel juegan los servicios externos?
    c. ¿Cómo se organiza el USEE / el apoyo?
    d. ¿Se fomentan las formas de apoyo ordinarias (que afectan el 100% del alumnado), frente a las específicas (dirigidas al alumnado USEE), y se utilizan éstas sólo cuando las primeras no han funcionado?

e. ¿Cuál consideras que es o debe ser el rol del profesorado de apoyo (USEE)? Y el rol del tutor/a hacia el alumnado USEE?

15. Formación
    a. Se prioriza que todo el profesorado del centro conozca los alumnos de la USEE? Si se hace, ¿cómo se hace?
    b. Se hace formación específica para atender al alumnado USEE?
16. Alumnado y proceso E / A:
    a. ¿Cuáles crees que son las dificultades más frecuentes del alumnado USEE en el aula ordinaria? ¿Cómo es la relación del alumnado USEE con el resto de la clase?
    b. En el aula, ¿se hacen las adaptaciones que sean necesarias para que el alumnado USEE asignado a este grupo pueda aprender en las clases? ¿Cuándo se realizan adaptaciones del currículo para este alumnado USEE, con qué criterio se hacen? ¿El alumnado USEE tiene adecuaciones específicas en alguna materia o de todo el currículo? ¿Tienen PI?
    c. ¿Cuáles de estrategias de evaluación utilizas para evaluar al alumnado USEE?
    d. ¿Las actividades que realiza el alumnado USEE en la clase son diferentes de las que hace el resto del grupo? Ponme un ejemplo por favor.
17. Estrategias didáctico-organizativas (metodología)
    a. ¿Cambias tu manera de dar clase cuando hay un alumno USEE y / o con otras necesidades? ¿Crees que se debe hacer y en qué sentido? Un ejemplo de una clase tuya con alumnado USEE presente, en la que tú tengas un soporte o no.
    b. ¿Se fomenta que los alumnos aprendan cooperativamente? En el caso del alumnado USEE, ¿en qué grupo le ubicas, con qué compañeros trabaja? ¿Siempre con los mismos? ¿Utilizas algún criterio para formar los grupos?
18. Organización del apoyo:
    a. Cuánto tiempo pasan los alumnos USEE en la USEE? ¿Esta decisión es estática? ¿Qué criterios tienes por variarla? ¿El alumnado USEE pasa todo el tiempo escolar en el grupo de tutoría?
    b. ¿Cuándo el profesor USEE está en tu aula, como os coordina? ¿Cómo te sientes? ¿Cómo percibes la actitud de tus alumnos? ¿Qué dinámica se establece en el aula? ¿Cuál es la comunicación entre vosotros? Un caso para ejemplificarlo

    Propuestas de mejora:
    ¿Cómo valorarías el papel de la USEE en el INS en general?, ¿Podrías destacar las propuestas / intervenciones que mantendrías y las que mejorarías?