



UNIVERSIDAD DE MURCIA

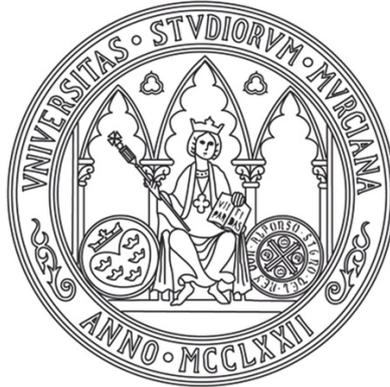
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis de las Aulas Abiertas Especializadas en los centros de
Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la
perspectiva de los profesionales

Dña. Josefa Pagán Rodríguez

2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Análisis de las Aulas Abiertas Especializadas en los centros de
Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la
perspectiva de los profesionales

Autor: Dña. Josefa Pagán Rodríguez

Director/es: Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Dr. D. Salvador Alcaraz García



Fir
mad
o
por
PAG
AN
ROD
RIG
UEZ
JOS
EFA
-

541
2**
el
día
02/
09/
202
3
con
un
cer
tif
ica
do
emi
tid
o
por
AC
FNM
T
Usu
ari
os

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Josefa Pagán Rodríguez

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Análisis de las Aulas Abiertas Especializadas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la perspectiva de los profesionales

y dirigida por,

D./Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

D./Dña. Salvador Alcaraz García

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 01 de septiembre de 2023

Fdo.: Josefa Pagán Rodríguez

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

AGRADECIMIENTOS

La lectura de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al apoyo y persistencia de muchas personas que me han ayudado a avanzar en mi andadura profesional y han tirado de mí cuando hacía el amago de quedarme estancada durante el camino. Por un lado, quiero dar las gracias a mis directores de tesis. A la Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez por sus horas de dedicación y formación para que este trabajo saliera adelante, horas en las que me he enriquecido personal y profesionalmente. Gracias por tu persistencia, rigurosidad, por compartir conmigo tu sabiduría y, sobre todo, por creer en mí. Al Dr. D. Salvador Alcaraz García, gracias por tu ayuda, tu ánimo, tu apoyo y por compartir conmigo tu conocimiento.

Por otro lado, quiero dar las gracias a todos y cada uno de los profesores que me han impartido docencia a lo largo de mi carrera formativa y, especialmente, al profesorado del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, ya que me han hecho crecer intelectualmente y me han mostrado un mundo de posibilidades por descubrir. También quiero agradecer su ayuda y colaboración a aquellos docentes que abrieron las puertas de sus aulas para poder desarrollar esta investigación, así como a aquellos compañeros que, de manera cooperativa, participaron en este trabajo. Mis agradecimientos también van dirigidos al grupo de investigación “Educación Inclusiva: Una Escuela para Todos” (EDUIN), por permitirme formar parte de esta investigación centrada en el análisis de las Aulas Abiertas Especializadas como medida específica de atención a la diversidad.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a toda mi familia y amigos, especialmente a mis padres y suegros, por su apoyo incondicional y por la paciencia que han tenido conmigo durante la realización de esta tesis. Mamá, me faltarían palabras para expresar todo lo que haces por mí, de hecho, considero que no existen las palabras adecuadas que puedan expresar la admiración que siento hacia ti. Eres la humildad en persona, todos mis progresos son posibles gracias a tus horas de dedicación hacia nosotros.

Antonio y Conchi, los mejores hermanos y amigos que puede elegir una persona, sois una pieza angular en mi vida, los que habéis hecho de mi infancia una de las mejores etapas. Sin duda, no recuerdo ningún momento decisivo en mi vida que no hayáis estado vosotros. Dicen que la familia no se elige, pero yo a vosotros os volvería a elegir sin duda.

A mis sobrinos, José Ramón, Hugo y Carmen María, gracias por regalarme momentos inolvidables teñidos de verdadera inocencia y alegría, que desembocan en sonrisas y energía para afrontar los retos de la vida. Habéis sido un motor de empuje en la realización de este trabajo. Recuerdo, con mucha nitidez, cuando me subí a redactar la tesis en su última fase de elaboración a casa de la abuela, aquellas risas, palabras que escuchaba a través de la ventana eran mi motor de empuje.

A mi compañero de vida, José Antonio, recuerdo aquel día que te dije que me encaminaba a hacer un doctorado, ni un momento dudaste en mí, de hecho, si este trabajo ha sido posible es gracias a tu constancia por hacerme entender que, con ilusión y persistencia, los objetivos se consiguen. Si tuviese una vida más, sin duda, te volvería a buscar porque juntos hemos creado el mejor proyecto de vida.

A mi hijo Marcos, que con tan solo tres años me demuestra cada día el sentido de la vida. Esa mirada llena de pura inocencia y, en su medida, de picardía, eres la razón de mi existir. Gracias por ser como eres, por enseñarme tanto, por ser mi fuente de energía y por regalarme los mejores momentos de cada día.

Simplemente, gracias a todos por CREER EN MÍ.

Pepi Pagán Rodríguez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
MARCO TEÓRICO	7
Capítulo 1. Educar en la diversidad desde una perspectiva inclusiva.....	9
Introducción	11
1.1. Marco conceptual de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades básicas de aprendizaje	13
1.1.1. Modelos educativos para dar respuesta a la diversidad en la escuela	16
1.1.2. La respuesta educativa a la diversidad desde el marco normativo	19
1.1.3. La educación de calidad como derecho humano.....	23
1.2. La educación inclusiva: un modelo educativo para todo el alumnado	25
1.2.1. Concepto de educación inclusiva.....	27
1.2.2. La escuela inclusiva: una escuela para todos.....	34
1.2.3. Factores necesarios para la construcción de escuelas inclusivas	38
1.3. El recorrido de la educación inclusiva: la realidad en los centros educativos	42
1.3.1. Barreras o resistencias de la educación inclusiva	44
1.3.2. Retos de la educación inclusiva	49
Capítulo 2. El profesorado como pieza clave en el desarrollo de una escuela inclusiva	58
Introducción	60
2.1. La formación del profesorado sobre la inclusión educativa	62
2.1.1. Formación inicial.....	72
2.1.2. Formación permanente	82
2.2. Percepción o actitud docente sobre la inclusión educativa	93
Capítulo 3. Las Aulas Abiertas Especializadas como medida específica de atención a la diversidad.....	101
Introducción	103
3.1. Medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia	106
3.2. Aulas Abiertas Especializadas	118
3.2.1. Recorrido histórico de las aulas abiertas especializadas: diferente nomenclatura por Comunidad Autónoma.....	121
3.2.2. Aulas Abiertas Especializadas: organización y funcionamiento.....	131
3.2.3. Estudios sobre aulas abiertas especializadas.....	136
ESTUDIO EMPÍRICO.....	142
Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y metodología	144
Introducción	146
4.1. Planteamiento de la investigación.....	147
4.2. Metodología	148
4.2.1. Diseño de la investigación	148
4.2.2. Población y muestra	149
4.2.3. Instrumentos de recogida de información	162
4.2.3.1. Cuestionarios	163
4.2.3.1.1. Cuestionario A. EVABIMUR: Dirigido a los Equipos directivos	163
4.2.3.1.2. Cuestionario B. EVABIMUR: Dirigido a los Orientadores	164

4.2.3.1.3.	Cuestionario C. EVABIMUR: Dirigido a los Tutores del aula abierta	165
4.2.3.1.4.	Cuestionario D. EVABIMUR: dirigido a los Tutores del aula de referencia	166
4.2.3.1.5.	Cuestionario E. EVABIMUR: Dirigido al Equipo Docente y otros profesionales del aula abierta	167
4.2.3.2.	Proceso de validación	168
4.2.4.	Variables	169
4.2.5.	Procedimiento	170
4.2.6	Análisis de datos	171
Capítulo 5. Presentación de los resultados		174
	Introducción	176
5.1.	Resultados Objetivo específico 1. Identificar la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas	176
5.2.	Resultados Objetivo específico 2. Valorar el nivel de coordinación que tienen los docentes en la respuesta educativa que se otorga al alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas.	192
5.3.	Resultados del Objetivo específico 3. Examinar la planificación de los elementos metodológicos y curriculares implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje	226
5.4.	Resultados Objetivo Específico 4. Conocer la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad	237
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....		270
	Introducción	272
6.1.	Discusión de resultados	272
6.1.1.	Discusión Objetivo 1. Identificar la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas.	272
6.1.2.	Discusión Objetivo 2. Valorar el nivel de coordinación que tienen los docentes en la respuesta educativa que se otorga al alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas.....	277
6.1.3.	Discusión Objetivo 3. Examinar la planificación de los elementos metodológicos y curriculares implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	283
6.1.4.	Discusión Objetivo 4. Conocer la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.	287
6.2.	Conclusiones	293
6.3.	Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	301
Referencias		304
Apéndices		337
	APÉNDICE I. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO.....	339
	APÉNDICE II. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ORIENTADORES	345
	APÉNDICE III. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA ABIERTA	348
	APÉNDICE IV. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA DE REFERENCIA..	360
	APÉNDICE V. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DOCENTE Y OTROS PROFESIONALES DEL AULA ABIERTA.....	371
	APÉNDICE VI. ESCALA DE VALORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	379

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Objetivos del Desarrollo Sostenible</i>	11
<i>Figura 2. Metas relacionadas con el Objetivo 4. Educación de Calidad del Desarrollo Sostenible establecidas por las UNESCO</i>	12
<i>Figura 3. Principios de las escuelas inclusivas</i>	15
<i>Figura 4. Modelos educativos para dar respuesta a la diversidad del aula</i>	16
<i>Figura 5. Dimensiones de las escuelas inclusivas</i>	26
<i>Figura 6. Ámbitos de la educación inclusiva</i>	28
<i>Figura 7. Concepto de inclusión</i>	29
<i>Figura 8. Principios de las prácticas inclusivas docentes</i>	34
<i>Figura 9. Dimensiones para el desarrollo de escuelas justas y democráticas</i>	35
<i>Figura 10. Acciones para considerar un aula inclusiva</i>	37
<i>Figura 11. Prácticas para desarrollar escuelas inclusivas</i>	41
<i>Figura 12. Barreras en el desarrollo de escuelas inclusivas</i>	44
<i>Figura 13. Dimensiones de la organización escolar</i>	46
<i>Figura 14. Principios del Diseño Universal del Aprendizaje</i>	51
<i>Figura 15. Programas para la formación inicial de los docentes</i>	73
<i>Figura 16. Ámbitos de la formación docente</i>	74
<i>Figura 17. Criterios para el diseño y la implementación de actividades de formación permanente</i>	90
<i>Figura 18. Ejes de la formación permanente del profesorado</i>	90
<i>Figura 19. Actuaciones y medidas contempladas en el PAD de los Centros</i>	108
<i>Figura 20. Legislación que sustenta la implantación y el desarrollo de las AAE</i>	120
<i>Figura 21. Distribución de AAE por tipología de centros</i>	150
<i>Figura 22. Tipología de las AAE</i>	150
<i>Figura 23. Distribución de participantes por sexo</i>	152
<i>Figura 24. Distribución de participantes por rango de edad</i>	152
<i>Figura 25. Distribución de entrevistados por perfiles</i>	153
<i>Figura 26. Distribución de participantes del Equipo docente</i>	154
<i>Figura 27. Distribución de docentes que trabajan en centros públicos o privados</i>	154
<i>Figura 28. Situación administrativa del Equipo docente</i>	155
<i>Figura 29. Dedicación en el centro por parte del Equipo docente</i>	155

<i>Figura 30. Rango de horas de dedicación del Equipo docente</i>	<i>156</i>
<i>Figura 31. Experiencia del Equipo docente en centros de educación especial, en el Centro y con el grupo actual</i>	<i>157</i>
<i>Figura 32. Especialidad del Equipo docente</i>	<i>157</i>
<i>Figura 33. Experiencia de los Tutores del aula abierta.....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 34. Experiencia docente y cursos en el Centro de los Tutores del aula de referencia.</i>	<i>159</i>
<i>Figura 35. Puesto en el que desempeñan su servicio los Orientadores</i>	<i>160</i>
<i>Figura 36. Experiencia laboral de los Orientadores.....</i>	<i>160</i>
<i>Figura 37. Cargo de los miembros del Equipo directivo</i>	<i>161</i>
<i>Figura 38. Años de experiencia docente del Equipo directivo y años en el cargo.....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 39. Título académico que tienen los miembros del Equipo directivo</i>	<i>162</i>
<i>Figura 40. Especialidad del equipo directivo</i>	<i>162</i>
<i>Figura 41. Percepción de los TAA y TAR sobre su formación inicial.....</i>	<i>179</i>
<i>Figura 42. Percepción del Equipo docente sobre la idoneidad de su formación inicial</i>	<i>180</i>
<i>Figura 43. Percepción de los TAA y TAR sobre el apoyo del Centro en su formación ...</i>	<i>181</i>
<i>Figura 44. Percepción del Equipo docente sobre el apoyo del centro en su formación permanente.....</i>	<i>183</i>
<i>Figura 45. Número de cursos realizados por el TAA y TAR en el ámbito de la atención a la diversidad</i>	<i>186</i>
<i>Figura 46. Realización de cursos por el TAA y TAR en materia de atención en la diversidad en la actualidad</i>	<i>187</i>
<i>Figura 47. Número de cursos realizados por el TAA y TAR en la actualidad</i>	<i>189</i>
<i>Figura 48. Número de reuniones entre el TAA y otros profesionales</i>	<i>196</i>
<i>Figura 49. Número de reuniones entre el TAR y otros profesionales</i>	<i>200</i>
<i>Figura 50. Número de reuniones entre el Equipo docente</i>	<i>206</i>
<i>Figura 51. Realización de reuniones formativas con el profesorado, las familias del AA y el resto de las familias.....</i>	<i>208</i>
<i>Figura 52. Especialistas que imparten docencia al alumnado del aula abierta según los TAA.....</i>	<i>228</i>
<i>Figura 53. Uso de instrumentos de evaluación por parte del TAA</i>	<i>229</i>
<i>Figura 54. Documentos que se han tenido en cuenta para la elaboración de los PTI ...</i>	<i>229</i>

<i>Figura 55. Adaptación de actividades, metodología y materiales por parte de los TAR</i>	231
<i>Figura 56. Planificación de dinámicas grupales, utilización de metodologías específicas y realización de actividades informativas por parte del TAR.....</i>	233
<i>Figura 57. Establecimiento de medidas en el PAD</i>	235
<i>Figura 58. Frecuencia semanal con la que el alumnado del AAE comparte espacios y tiempos.....</i>	237
<i>Figura 59. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre el enriquecimiento de las AAE al centro educativo</i>	239
<i>Figura 60. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre si la presencia de estos alumnos disminuye el rendimiento académico del resto.....</i>	242
<i>Figura 61. Percepción que tienen los TAA, TAR, el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo sobre si las AAE favorecen la inclusión</i>	244
<i>Figura 62. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente Y Orientadores sobre si las AAE favorecen el proceso de aprendizaje</i>	247
<i>Figura 63. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre la socialización de esta medida de escolarización.....</i>	249
<i>Figura 64. Percepción que tienen los TAA, el Equipo docente y los Orientadores sobre la escolarización en un centro específico</i>	252
<i>Figura 65. Percepción que tienen los TAA, Equipo docente y Orientadores sobre la mejora del proceso de aprendizaje del alumno en un aula ordinaria a tiempo completo</i>	254
<i>Figura 66. Percepción que tienen los TAA, Equipo Docente y Orientadores sobre los beneficios sociales de los tiempos comunes.....</i>	256
<i>Figura 67. Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente en las modificaciones que implica la escolarización de estos alumnos</i>	258
<i>Figura 68. Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre la ratio.....</i>	260
<i>Figura 69. Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre el progreso de los otros alumnos</i>	262
<i>Figura 70. Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre su capacidad profesional</i>	265
<i>Figura 71. Relación del alumnado del aula de referencia con sus compañeros del aula abierta.....</i>	268

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Competencias docentes para dar respuesta a la diversidad</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 2. Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 3. Definición y dimensiones de las Competencias de los docentes</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 4. Competencias digitales docentes</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 5. Conocimientos a desarrollar desde la formación inicial</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 6. Competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 7. Actuaciones generales recogidas en el PAD de los Centros de la Región de Murcia</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 8. Medidas de apoyo ordinario recogidas en el PAD de los centros de la Región de Murcia</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 9. Medidas de apoyo específico recogidas en el PAD de los centros de la Región de Murcia</i>	<i>116</i>
<i>Tabla 10. Denominación de las AAE en las diferentes Comunidades Autónomas.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 11. Necesidades educativas de las personas con mayor necesidad de apoyo....</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 12. Representación cuantitativa de la población y muestreo del estudio</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 13. Identificación de cuestionarios</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 14. Percepción que tienen los tutores de las aulas abiertas (TAA) y los tutores del aula de referencia (TAR) sobre su formación inicial</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 15. Percepción del Equipo docente sobre su formación inicial</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 16. Percepción de los TAA y TAR sobre el apoyo del Centro</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 17. Percepción del Equipo docente sobre si el centro favorece su formación</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 18. Realización de cursos por parte de los TAA y TAR en materia de atención a la diversidad</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 19. Número de cursos realizados por el TAA y el TAR en el ámbito de la atención a la diversidad</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 20. Realización de cursos por el TAA y TAR en materia de atención en la diversidad en la actualidad</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 21. Número de cursos realizados en la actualidad por los TAA y TAR en la actualidad</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 22. Realización de cursos en materia de atención a la diversidad por parte del Equipo docente</i>	<i>189</i>

<i>Tabla 23. Número de cursos que el Equipo docente está desarrollando o ha realizado en materia de atención a la diversidad.....</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 24. Percepción del Equipo docente sobre sus necesidades para mejorar su formación.</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 25. Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el TAA y otros profesionales.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 26. Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el TAR y otros profesionales.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 27. Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el Equipo docente y otros profesionales.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 28. Reuniones establecidas por el Equipo directivo.....</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 29. Estadísticos descriptivos sobre la realización de actividades con el alumnado de las aulas de referencia.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 30. Conocimiento y ayuda del programa ADECUA por parte del TAA.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 31. Participación del TAA en la planificación de actividades del aula de referencia.....</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 32. Adaptación de recursos materiales junto al TAR por parte del TAA.....</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 33. Asesoramiento por parte del TAA al resto de profesionales.....</i>	<i>212</i>
<i>Tabla 34. Ayuda por parte del centro específico al TAA.....</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 35. Valoración de la utilidad de la formación del centro específico por parte del TAA.....</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 36. Percepción de los TAA sobre la necesidad de una ayuda más continuada por parte del centro específico.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 37. Percepción de los TAA sobre la utilidad del informe psicopedagógico.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 38. Planificación previa de actividades en el aula de referencia destinadas al alumnado del aula abierta.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 39. Colaboración del TAA en el diseño y adaptación de las actividades y materiales del aula de referencia.....</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 40. Participación del Equipo docente en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta.....</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 41. Participación del Equipo docente en la elaboración de los PTI.....</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 42. Participación del Equipo docente en la elaboración de las Unidades Formativas.....</i>	<i>219</i>

<i>Tabla 43. Participación del Equipo docente en el desarrollo de las Unidades Formativas.</i>	219
<i>Tabla 44. Coordinación del Equipo docente con el resto de los profesionales que intervienen en el AAE.</i>	220
<i>Tabla 45. Colaboración del Equipo docente con el TAA en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos.</i>	221
<i>Tabla 46. Colaboración del Equipo docente en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares</i>	222
<i>Tabla 47. Colaboración del Equipo docente en la adaptación y preparación de materiales</i>	223
<i>Tabla 48. Intercambio de información del Equipo docente con el TAA y el resto del equipo docente.</i>	224
<i>Tabla 49. Asesoramiento del Equipo docente a la familia</i>	225
<i>Tabla 50. Utilización de espacios diferentes por parte del TAA.</i>	226
<i>Tabla 51. Inclusión de metodologías específicas en el PTI por parte de los TAA.</i>	227
<i>Tabla 52. Especialistas que imparten docencia al alumnado del aula abierta.</i>	227
<i>Tabla 53. Adaptación de actividades, metodología y materiales didácticos por parte de los TAR.</i>	230
<i>Tabla 54. Planificación de dinámicas grupales, utilización de metodologías específicas y realización de actividades informativas por parte del TAR</i>	231
<i>Tabla 55. Establecimiento de medidas en el PAD.</i>	234
<i>Tabla 56. Frecuencia semanal con la que el alumnado del AAE comparte espacios y tiempos.</i>	236
<i>Tabla 57. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre el enriquecimiento de las AAE al centro educativo.</i>	238
<i>Tabla 58. Percepción sobre si la presencia de estos alumnos disminuye el rendimiento académico del resto</i>	240
<i>Tabla 59. Percepción que tienen los TAA, TAR, el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo sobre si las AAE favorecen la inclusión</i>	243
<i>Tabla 60. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre si la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece el proceso de aprendizaje...</i>	245
<i>Tabla 61. Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre el beneficio en la socialización</i>	248

<i>Tabla 62. Percepción que tienen los TAA, el Equipo docente y los Orientadores sobre la escolarización en un centro específico</i>	<i>250</i>
<i>Tabla 63. Percepción que tienen los TAA, Equipo docente y Orientadores sobre la mejora del proceso de aprendizaje del alumno en un aula ordinaria a tiempo completo</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 64. Percepción que tienen los TAA, Equipo Docente y Orientadores sobre los beneficios de los tiempos comunes</i>	<i>254</i>
<i>Tabla 65. Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre las modificaciones que implica la escolarización de estos alumnos</i>	<i>257</i>
<i>Tabla 66. Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre la ratio.....</i>	<i>259</i>
<i>Tabla 67. Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre el progreso de los otros alumnos</i>	<i>261</i>
<i>Tabla 68. Percepción que tienen los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y los Orientadores sobre su capacidad profesional.....</i>	<i>263</i>
<i>Tabla 69. Percepción que tienen los TAA sobre los beneficios que produce esta medida de escolarización en el aprendizaje.....</i>	<i>265</i>
<i>Tabla 70. Percepción que tienen los TAA sobre los recursos y las ayudas técnicas del aula abierta.....</i>	<i>266</i>
<i>Tabla 71. Relación del alumnado del aula de referencia con sus compañeros del aula abierta.....</i>	<i>267</i>

INTRODUCCIÓN GENERAL

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo individuo, independientemente de sus características físicas, psicológicas o sociales. Las políticas educativas establecen que todos los niños tienen derecho a la educación, pero no podemos entender este derecho como la mera asistencia o emplazamiento en el sistema escolar. Cuando hablamos de este principio debemos hacer alusión al desarrollo de prácticas educativas que favorezcan el nivel de participación del alumnado en el sistema escolar y social. En el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca se estableció que la escuela debe educar con éxito a todos los alumnos independientemente de sus características personales (UNESCO, 1994).

La legislación vigente otorga relevancia a la atención a la diversidad, estableciendo que esta debería desarrollarse bajo el principio de calidad e inclusión educativa, con la finalidad de favorecer el proceso de participación y aprendizaje de los estudiantes tanto en la esfera académica como social. De esta manera, el concepto de educación inclusiva está cobrando cada vez más importancia en el sistema educativo, haciendo referencia a la necesidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada a las diferentes motivaciones, intereses, necesidades y estilos cognitivos que encontramos en el aula.

Los centros cuentan con la autonomía suficiente para incluir en su Plan de Atención a la Diversidad (PAD) aquellas actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas que se adapten a las necesidades de su alumnado. Entre las medidas específicas de atención a la diversidad destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales, se encuentran las Aulas Abiertas Especializadas (AAE) que pretenden favorecer el proceso educativo del alumnado sin perjudicar su integración en la dinámica del centro, compartiendo tiempos y espacios comunes con el resto del alumnado de la institución educativa.

Presentamos este trabajo con la finalidad de analizar la realidad educativa y percibir si las medidas de atención a la diversidad están contribuyendo al desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, son pocos los estudios llevados a cabo para identificar las percepciones que presentan los diferentes profesionales hacia la respuesta educativa que se ofrece a partir de esta modalidad de escolarización, así como investigaciones destinadas a realizar un análisis de la planificación de la respuesta educativa.

La investigación que presentamos se divide en dos grandes apartados. En la primera parte, abordamos el Marco Teórico que fundamenta nuestro estudio dividido en

tres capítulos. En el primer capítulo, denominado “*Educación en la diversidad desde una perspectiva inclusiva*” se pretende hacer un recorrido de la respuesta a la diversidad que se da en los centros docentes desde los diferentes modelos educativos, abarcando el modelo del déficit, el modelo curricular, así como el desarrollo del Diseño Universal del Aprendizaje. Asimismo, se hace un resumen de cómo se aborda la atención a la diversidad desde el marco normativo, resaltando la educación como un derecho. Para conseguir este derecho a la educación se abarca el concepto de educación inclusiva, de tal manera, que la escuela sea un lugar para todos, haciendo un breve recorrido de su desarrollo en los centros educativos.

En el segundo capítulo, titulado “El profesorado como pieza clave en el desarrollo de una escuela inclusiva”, se resalta la importancia que tiene la formación docente en materia de atención a la diversidad para el desarrollo de escuelas inclusivas, haciendo un análisis de las competencias que se desarrollan en los estudios de formación inicial de los docentes, así como del nivel de actualización de conocimiento a través de su formación permanente. Además, durante este capítulo, se resalta la percepción que presentan los docentes sobre la aplicación de los principios de la educación inclusiva en la escuela.

En el tercer capítulo, denominado “Las Aulas Abiertas Especializadas como medida de atención a la diversidad”, se describen las diferentes medidas que contempla el Plan de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia, destacando las actuaciones generales, las medidas ordinarias y las medidas específicas. Entre las medidas específicas, se exponen con mayor profundidad la organización y el funcionamiento de las AAE. Asimismo, se destacan algunas de las investigaciones que ya se han llevado a cabo sobre esta medida, con la finalidad de determinar si es una medida facilitadora del desarrollo de prácticas inclusivas.

En la segunda parte de esta tesis se presenta el Estudio Empírico desarrollado, articulado en tres capítulos. El capítulo denominado “*Planteamiento de la investigación y metodología*”, cuarto en el conjunto del trabajo, se divide en dos subapartados. En el primero, se recoge el planteamiento de la investigación y los objetivos que se derivan del mismo. En el segundo subapartado, Metodología, se expone el diseño de la investigación que contempla un método cuantitativo no experimental de corte descriptivo tipo encuesta, los participantes de la investigación, la descripción de los instrumentos realizados, las variables predictoras y de criterio, el procedimiento seguido en la investigación y la descripción del análisis de datos.

En el capítulo quinto, denominado *“Presentación de los resultados”* se presentan los resultados obtenidos, en relación con los cuatro objetivos específicos establecidos. En cada uno de los objetivos específicos los resultados se presentan por ítems del cuestionario comparando los resultados obtenidos en cada colectivo docente y no docente. Así, comenzamos con el análisis de cuestiones que están presentes en diferentes instrumentos.

El capítulo sexto titulado *“Discusión y conclusiones”* recoge la discusión de los resultados contrastándolos con los estudios recogidos en el Marco Teórico, las conclusiones obtenidas, las posibles nuevas líneas de investigación y las limitaciones del estudio.

Finalmente, la tesis concluye, recogiendo el listado de referencias utilizadas para su desarrollo, así como los Anexos utilizados para su realización, donde se incluyen los cuestionarios iniciales, el documento para la validación de expertos y los cuestionarios finales de cada uno de los especialistas.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre, cien formas de escuchar, de sorprender, de amar, cien alegrías para cantar y entender.

La escuela y la cultura separan la cabeza del cuerpo. Y entonces le dicen al niño que el cien no está allí.

(Loris Malaguzzi, 2011).

INTRODUCCIÓN

En la Cumbre del Desarrollo Sostenible celebrada en septiembre de 2015, se aprobó la Agenda 2030, planteando 17 objetivos con la finalidad de lograr erradicar la pobreza, extender el acceso a los derechos humanos, lograr un desarrollo económico global, sostenible y respetuoso con el planeta y los recursos que ofrece. Entre sus objetivos, encontramos el objetivo 4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (véase Figura 1).

Figura 1

Objetivos del Desarrollo Sostenible

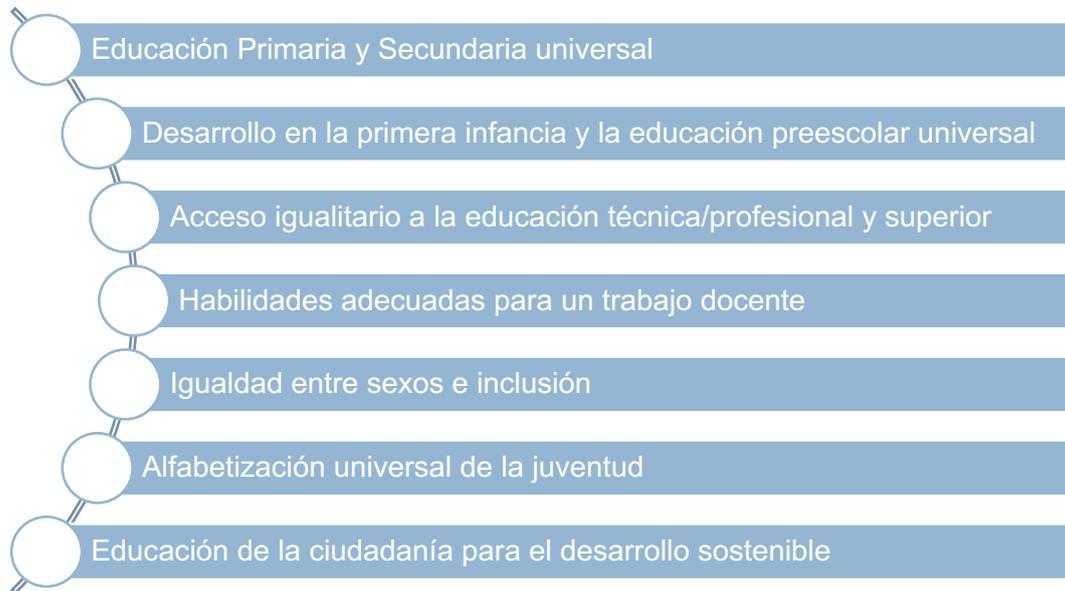


Fuente: Naciones Unidas

En relación, al objetivo 4 destacado anteriormente, la UNESCO estableció 7 metas que los países deben alcanzar hasta 2030. En este sentido, se habla del establecimiento de una enseñanza básica gratuita, equitativa y de calidad, de tal manera que todos los estudiantes tengan éxito en el sistema educativo, así como del aumento de la formación técnica de los estudiantes para facilitar el acceso al empleo (véase Figura 2).

Figura 2

Metas relacionadas con el Objetivo 4. Educación de Calidad del Desarrollo Sostenible establecidas por las UNESCO



Fuente: Arnaiz (2019a)

Para lograr estas metas, la Unesco (2016) establece tres aspectos necesarios relacionados con: la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y seguros que respeten las diferencias individuales, el aumento de la oferta del número de becas para suprimir las desigualdades económicas que experimentan algunos estudiantes y el incremento del número de docentes en las instituciones escolares, así como una mejora de su formación para otorgarles las herramientas necesarias que les permitan elegir las estrategias más adecuadas que deben emplear en cada situación concreta.

El ser humano se caracteriza por ser único e irreplicable. Cada uno de nosotros, tenemos unas cualidades innatas y contextuales que nos diferencian del resto. La normalidad es un constructo social, no está definida por unos criterios universales (Sapon-Shevin, 2013). La diversidad es una característica esencial que se encuentra en las aulas. En este sentido, en los centros educativos se debe dar respuesta a la diversidad de necesidades básicas de aprendizaje del alumnado, considerando la construcción de escuelas para todos como uno de los mayores retos de la sociedad del siglo XXI. Tal y como establece Cobeñas (2020), son los centros los que deben transformarse para dar respuesta a los alumnos, y no los alumnos los que deben cumplir con ciertos requisitos para ser considerados en los centros ordinarios.

Caballero et al. (2021, p. 126) establecen que “la atención a la diversidad es entendida como un principio que debe regir toda la enseñanza, para proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad adaptada a sus características peculiares y sus necesidades”. Para dar respuesta a esta diversidad, los centros han adoptado diferentes modelos educativos a lo largo del tiempo, empleando en sus prácticas el desarrollo del modelo del déficit, caracterizado por enfatizar las diferencias, así como el modelo curricular, que pretende dar respuesta a la individualidad del alumno a través de prácticas inclusivas.

Para implantar en las aulas los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, es necesario contribuir al desarrollo de una escuela inclusiva centrada en una escuela de y para todos (Alba, 2019). El desarrollo de escuelas inclusivas es un reto para todos los países y, especialmente, para el nuestro. La educación es el arma más valiosa de la que disponemos para transformar el mundo. Así en una sociedad donde predominan valores de desigualdad y exclusión social, debemos desarrollar prácticas que nos permitan respetar los derechos de las personas resaltando, entre ellos, la participación plena en el sistema educativo y en la sociedad de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sus condiciones sociales.

A lo largo de este capítulo resaltaremos, pues, qué consideramos por educación y escuela inclusiva, así como los factores necesarios para su implementación. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de escuelas inclusivas depende de una serie de resistencias que nos encontramos, entre las que se destaca, la actitud del profesorado. Además, en este capítulo, pretendemos poner de manifiesto los retos o desafíos a los que se enfrentan los centros docentes para ser referentes de inclusión educativa, teniendo en cuenta que la inclusión no es una alternativa sino un derecho humano.

1.1. MARCO CONCEPTUAL DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

El concepto de atención a la diversidad ha presentado diferentes connotaciones, ya que tradicionalmente, la diversidad ha sido entendida, desde los sistemas educativos, como algo negativo que alude únicamente a la respuesta educativa que deben recibir los alumnos con dificultades (Parrilla, 2002). En cambio, debemos reflexionar y ser conscientes de que una comunidad educativa está formada por alumnos, profesores, familias y que todos ellos son diversos. Por tanto, la atención a la diversidad debe

plantearse como algo relacionado, no sólo con todo el alumnado, sino con toda la comunidad educativa (Torres, 2009).

La diversidad considera que las personas somos distintas y diferentes a la vez. La diferencia humana es lo normal, ya que la naturaleza es diversa, siendo las personas únicas e irrepetibles. Según López (2007), la diversidad es el aspecto más genuino del ser humano. A este respecto, la UNESCO (2017, p.13) establece que “cada alumno y alumna importa y cada alumno y alumna importa por igual.”

Martínez et al. (2010, p. 152) establecen que el concepto de atención a la diversidad “engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objeto adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales, como materiales y organizativos”. Por tanto, se percibe la atención a la diversidad como una tarea compartida por toda la comunidad educativa a través de redes de apoyo que conecten a todos los implicados en el proceso educativo (Porto y Alcaraz, 2020).

Ruiz (2010, p. 26) establece que “todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar”. Para este autor, llevar a cabo el desarrollo de escuelas que atiendan a la diversidad debe cumplir los siguientes principios: normalización, integración escolar, sectorización, individualización y flexibilización (véase Figura 3).

Figura 3

Principios de las escuelas inclusivas

Normalización	<ul style="list-style-type: none"> •Cualquier alumno tiene el derecho a recibir una atención educativa lo más normalizada posible.
Integración escolar	<ul style="list-style-type: none"> •Todos los estudiantes tienen el derecho a estar escolarizados en un centro ordinario y a recibir una educación de calidad.
Sectorización	<ul style="list-style-type: none"> •Los recursos deben descentralizarse, de tal forma que cada centro cuente con los recursos necesarios.
Individualización	<ul style="list-style-type: none"> •Cada alumno debe recibir la respuesta educativa que necesite en cada momento.
Flexibilización	<ul style="list-style-type: none"> •Los currículos deben flexibilizarse con el objetivo de adaptar los elementos curriculares y de acceso a la diversidad de alumnos.

Fuente: Ruiz (2010)

Esta idea está en concordancia con lo establecido en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se recoge que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propias, así los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que se adapten a la variedad de necesidades.

La diversidad es un recurso rico que ayuda al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que pretende que los alumnos aprendan a vivir con las diferencias y aprender de las diferencias (Ainscow, 2002). Siguiendo esta misma línea, Muntaner (2000) establece que los sistemas educativos del presente y del futuro deben recoger, como premisa, que todos somos miembros de la misma estima y consideración, reconociendo la diversidad como elemento enriquecedor. Así, la atención a la diversidad pretende acabar con la discriminación y la exclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, al igual que con los calificativos denominativos que se emplean para su identificación (Kinsella, 2020).

Guirao et al. (2020, p. 73) establecen que el respeto por la diversidad, y la consideración de esta como una oportunidad de aprendizaje, es un ingrediente

necesario para “ser mejores personas y ciudadanos, preparados para participar activamente en las nuevas demandas sociales y laborales que requiere una sociedad plural, democrática e innovadora”. La atención a la diversidad se convierte en un ingrediente esencial para contribuir al desarrollo de escuelas de calidad ya que, según Navarro (2002, p. 4), atender a la diversidad significa “poner en marcha y establecer mecanismos y actuaciones concretas que promuevan en los centros educativos el respeto a las diferencias, la tolerancia, la dignidad de todas las personas y la igualdad de oportunidades”. Por tanto, la atención a la diversidad ha de orientarse hacia la eliminación de barreras en el aprendizaje, así como a aumentar el nivel de participación de las familias y de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas (García et al., 2010).

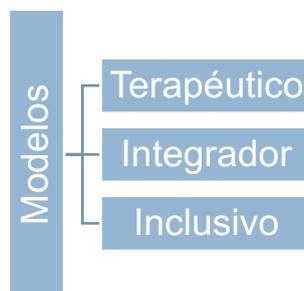
Para dar respuesta a la situación de diversidad que presenta la sociedad, la educación inclusiva se convierte en una pieza fundamental, puesto que no se centra únicamente en el ámbito educativo, sino que traspasa las barreras apostando por una inclusión de los ciudadanos en los diferentes ámbitos (Escarbajal et al., 2012; Talavera y Gertrúdx, 2016).

1.1.1. MODELOS EDUCATIVOS PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Muntaner (2009) establece que encontramos tres modelos para dar respuesta a la diversidad: el modelo terapéutico, integrador e inclusivo (Véase Figura 4).

Figura 4

Modelos educativos para dar respuesta a la diversidad del aula



Fuente: Muntaner (2009)

En primer lugar, el modelo terapéutico se centra en lo patológico, poniendo énfasis en el déficit de la persona, considerando la diversidad como elemento que dificulta el desarrollo de prácticas educativas. En segundo lugar, el enfoque integrador, se centra en el contexto, incorporando el tratamiento de la diversidad, pero la diferencia debe ser adaptada a las demandas del grupo ordinario. Por último, el modelo inclusivo, se centra en la persona, resaltando que el contexto debe adaptarse para responder a las diferencias individuales.

La respuesta educativa a las características del alumnado se ha fundamentado, principalmente, a partir de dos enfoques. En un primer momento, se basaba en un enfoque individualista de atención a la diversidad ligado al modelo del déficit. El modelo del déficit se caracteriza por integrar a los alumnos con discapacidad en el aula, pero su currículo es totalmente diferente al resto de compañeros, siendo muy poco común que realice actividades con sus iguales. Esta situación provoca que el profesorado adopte una actitud de rechazo hacia la atención a la diversidad, ya que es apreciada como una situación problemática más que como un elemento enriquecedor de aprendizaje (Arnaiz, 2011; Arnaiz et al., 2007).

En esta línea, Seoane (2011) considera que desde el modelo del déficit se entiende la discapacidad como un problema individual, centrándose en las limitaciones del individuo y pretendiendo dar una respuesta educativa a partir de una perspectiva rehabilitadora o curativa. Este modelo educativo favorece la segregación escolar que tiene como consecuencia la concentración de alumnos vulnerables por índole social, cultural y económica, así como el aumento de la tasa de repetición y fracaso escolar (Martínez y Ferrer, 2018).

En contraposición al modelo del déficit, surge el modelo curricular que considera la diversidad como un elemento enriquecedor, centrandó su interés en ofrecer una respuesta a todos los alumnos a través de cambios organizativos y curriculares. Desde este modelo se considera que todos somos diversos, presentando los alumnos diferentes características. Por tanto, los centros educativos deben adaptarse a esas diferencias, ofreciendo una respuesta ajustada a las variadas necesidades que presenta el alumnado (Arnaiz, 2002; Arnaiz, 2011). Arnaiz (2019b, p. 24) establece, en relación con ello, que se debe dejar de “considerar como problema a los alumnos con deficiencias y a estas como fuente de dificultades, para entrar en una dinámica de trabajo que permita aprender con ellas e integrarlas en la práctica ordinaria”.

Sliwka (2010) establece que encontramos cambios en los modelos de respuesta para los alumnos, de tal forma que encontramos respuestas educativas que se centran en la homogeneidad, tratando todos los alumnos por igual. En cambio, otros modelos que aluden a la heterogeneidad, de tal forma que se ajustan a las diferencias individuales, al considerarlas como elemento enriquecedores y no generadores de exclusión. Arnaiz et al. (2018) establecen que debemos pasar de desarrollar las prácticas centradas en el modelo del déficit a un “paradigma organizativo” centrado en analizar las barreras de aprendizaje y el nivel de participación de la comunidad educativa en el sistema escolar como factores predictores del éxito escolar.

Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, diseñando planteamientos curriculares con el fin de adaptarse a las necesidades y facilitar el éxito de todos los estudiantes (García et al., 2012). En este sentido, es importante diferenciar entre desigualdad y diferencia, ya que mientras la primera debe ser suprimida, porque supone una injusticia y va en contraposición a la asunción de la dignidad humana, la diferencia hace referencia a aquella diversidad que debe ser tratada porque expresa una identidad y un valor que produce riqueza para todos los individuos (Etxeberria, 2011).

Actualmente en las aulas predominan ambos modelos, encontrando profesores que atienden la diversidad del aula desde el modelo curricular, y otros que dan respuesta a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales desde el modelo del déficit. No obstante, cabe considerar que las prácticas educativas en las aulas se caracterizan, prioritariamente, por la diferenciación, homogeneización y la clasificación como principio que regula la atención a la diversidad (López et al., 2014; Mata y Ballesteros, 2012).

Santos (2011) considera que la educación debe pasar de los principios de uniformidad a los de diversidad, ya que cada individuo tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje, unas motivaciones, expectativas e ideas distintas. Además, afirma que “no hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Solo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla según el máximo de sus potencialidades” (p. 10). En corroboración a lo establecido por este autor, Pujolàs (2012) considera que debemos pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad. La lógica de la heterogeneidad defiende el desarrollo de distintas experiencias adaptadas a la diversidad de necesidades presente en el aula, así como que la interacción entre individuos diferentes produce un mayor enriquecimiento.

En este sentido, y respondiendo a la diversidad del alumnado, se garantiza el desarrollo de todos, teniendo en cuenta que se debe realizar una valoración específica de cada alumno para respetar el ritmo de aprendizaje individual, siendo la escuela la que debe adaptarse a los diferentes ritmos y expectativas del alumnado, rigiéndose por el principio de cohesión social (Sánchez y Manzanares, 2014). Hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, obliga a los docentes a llevar a cabo una enseñanza más personalizada e individualizada con el fin de que todos los estudiantes progresen a través de la aplicación de estrategias didácticas (Fernández, 2013).

A este respecto, Torres (2010, p. 63) considera que:

Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.

En el Artículo 4 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se establece que a lo largo de la enseñanza básica se debe adoptar la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender la diversidad de las necesidades de todo el alumnado conforme a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia. Casanova (2011) establece que la adopción del modelo del Diseño Universal del Aprendizaje es esencial para contribuir al desarrollo de una escuela de y para todos, donde todos los estudiantes aprenden en igualdad de condiciones y de oportunidades. Rodríguez (2019, p. 216) sostiene que la educación inclusiva busca “la transformación de los centros educativos en ambientes de aprendizaje que reconocen que lo normal, es que todos seamos diferentes.”

1.1.2. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE EL MARCO NORMATIVO

Respecto al marco normativo de atención a la diversidad, la Ley General de Educación 14/1970, contemplaba la creación de aulas de educación especial para atender a alumnos con unas determinadas características, pero el concepto de atención a la diversidad que se atribuía en esta ley está muy alejado del concepto de atención a la diversidad actual, ya que estos alumnos eran escolarizados en un sistema educativo paralelo al ordinario.

En 1978 la publicación del Informe Warnock originó un cambio radical en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se destacaba que estos alumnos debían estar escolarizados en los centros ordinarios modificando los aspectos organizativos y los recursos. Estas aportaciones políticas recogidas en dicho Informe tuvieron su repercusión en España con la aprobación de la Ley 13/1982, de 7 de abril (LISMI), recogiendo en su sección tercera que estos alumnos debían insertarse en el sistema educativo ordinario y, únicamente, cuando el tipo de necesidades lo determinará se llevaría a cabo en centros específicos que, en todo momento, debían estar conectados con los centros ordinarios a través de unidades de transición. Asimismo, con la promulgación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, que ordenaba la educación especial, se resaltó que el sistema educativo debía basarse por los principios de normalización dotando los centros ordinarios de servicios y recursos para llevar a cabo una adaptación de las enseñanzas, y el principio de individualización, de tal manera que cada alumno debía recibir lo que necesitará en cada momento concreto de su evolución.

La Ley LISMI fue reemplazada por el Real Decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en el que se establecía que las personas con discapacidad debían tener la misma igualdad de oportunidades, una vida en igualdad de condiciones (normalización), así como participar plenamente en los diferentes ámbitos de la vida (inclusión social). La Ley 6/2022, de 31 de marzo, resaltó el término accesibilidad universal haciendo referencia a los requisitos de los entornos y los instrumentos para podían ser utilizados por todas las personas de forma autónoma. Así, la accesibilidad universal debe recoger la accesibilidad cognitiva para facilitar la comprensión, comunicación e interacción de todas las personas.

Como podemos contemplar, el término de atención a la diversidad ha ido evolucionando en mayor medida hasta su consideración actual a través de la publicación de diferentes leyes educativas. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), recogió en su capítulo cinco, la importancia de que las Administraciones Educativas incorporarán los recursos necesarios en los centros para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran alcanzar los objetivos de etapa a partir del desarrollo de los principios de normalización e integración escolar. Seguidamente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), incorporó el término alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, para considerar no únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, recogiendo que en todo momento la

atención integral del alumno debe contemplar el principio de normalización e inclusión. Así, se establecía por alumno con necesidad específica de apoyo educativo:

Aquellos alumnos que requieran de una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), contempla en su artículo 2 el desarrollo de una educación equitativa y de calidad, no obstante, establece diferentes itinerarios formativos en función de las potencialidades de cada alumno, produciéndose un retroceso en el ámbito de la atención a la diversidad.

Asimismo, la legislación vigente reconoce el nuevo concepto de atención a la diversidad y, para ello, ha establecido una nueva nomenclatura menos restrictiva para dar una respuesta adecuada y personalizada a todo el alumnado. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), concretamente en su Título II, denominado Equidad en la Educación, considera que alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es el término global que recoge las diferentes necesidades o dificultades que puede presentar el alumnado que precise de una respuesta educativa diferente a la ordinaria. En este sentido se recoge, de acuerdo con el artículo 71 de la citada Ley, que:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (p. 122909).

Por otro lado, en la LOMLOE se entiende por:

Alumnado con necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o

de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados para su desarrollo” (p. 122910).

Por tanto, la legislación considera que la diversidad del alumnado es un principio que debe regir la enseñanza, estableciendo una nomenclatura global, no restrictiva únicamente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales o discapacidad. Del mismo modo, centrándonos en la legislación que rige la atención a la diversidad en la Región de Murcia, concretamente, en el preámbulo del Decreto 359/2009, se recoge que la atención a la diversidad ha de ser entendida:

Como un principio que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a una necesidad de unos pocos (p. 57611).

Para ello, cada centro debe elaborar un Plan de Atención a la Diversidad con la finalidad de dar una respuesta ajustada a la misma. Este Plan viene definido en la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Privados Concertados de la Región de Murcia como el conjunto de acciones que un centro planifica para dar una respuesta personalizada a todo el alumnado y permitir que este alcance los objetivos básicos establecidos en cada una de las etapas. El Plan de Atención a la Diversidad de un centro debe recoger una serie de actuaciones generales, medidas de apoyo ordinario y medidas de apoyo específico para dar una respuesta de equidad a todo el alumnado (Decreto 359/2009; Orden de 4 de junio, 2010). A este respecto, las actuaciones generales van dirigidas a todo el alumnado con la finalidad de ofrecer una educación de calidad compensando las desigualdades.

El Decreto 359/2009, recoge en su artículo 1 que “la atención a la diversidad se regirá por los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa” (p. 57615). Así para hablar de una educación de calidad es necesario aludir a la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural, ya que desde el mismo se alude a una

educación holística, inclusiva y diversa entendiendo la diferencia como un valor, para lograr la equidad y la transformación social (Gil-Jaurena, 2012).

En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su preámbulo que la respuesta educativa a todos los alumnos debe concebirse a través del principio de equidad e inclusión educativa, ya que de este modo se garantiza el derecho a la educación y se favorece una mayor cohesión social, así como la educación de calidad.

1.1.3. LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO DERECHO HUMANO

La Constitución Española reconoce a todas las personas el derecho a la educación (art. 27). La actual reforma educativa, recoge en su preámbulo la necesidad de desarrollar un nuevo enfoque centrado en el respeto a los derechos de la infancia, reconociendo el derecho a la educación, según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), así como la obligación del Estado de asegurar el cumplimiento de esos derechos. En esta línea, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), se establece que, para favorecer la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, debemos asegurar el desarrollo de un sistema inclusivo en todas las etapas educativas.

En la Declaración de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, concretamente en el artículo 4, se expone la necesidad de *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (UNESCO, 2016). Entendemos por sistema educativo equitativo aquel atenúa los efectos de las desigualdades presentes en la sociedad, favoreciendo la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, garantizando el aprendizaje independientemente de las características contextuales que contengan (Sicilia y Simancas, 2018).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su artículo 1 que el sistema educativo español debe contribuir al desarrollo de una educación de calidad. Asimismo, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se recoge que toda persona tiene derecho a la educación. Asimismo, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se establece que todos los niños tienen

derecho a la educación y, por tanto, debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

Guirao et al. (2020, p. 100) establecen que la educación debe orientarse al desarrollo de una “educación de calidad para todos, que potencie no solo las competencias curriculares, sino también la creatividad, el trabajo colaborativo, la empatía y la solidaridad..., en el marco de un Estado democrático, justo e inclusivo”. En un estado democrático debemos desarrollar una educación democrática y, por tanto, equitativa, una educación que tome como valor de primer orden la participación en todos los niveles (Bolívar, 2016).

Es fundamental desarrollar una escuela donde se promueva la justicia social considerando, especialmente, al alumnado en desventaja sociocultural (Arnaiz, 2019b; Murillo et al., 2010; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La escuela democrática está íntimamente relacionada con una educación de calidad, ya que debe crear las condiciones oportunas que garanticen el éxito escolar de todo el alumnado, desarrollar una cultura cívica y facilitar la participación de todos los implicados en el proceso educativo (Feito y López, 2008).

Asimismo, la educación de calidad está íntimamente relacionada con el término inclusión educativa (Vega y Garín, 2012). La OCDE (2007) establece que la inclusión educativa es necesaria puesto que es un derecho humano que las personas puedan participar plenamente en la sociedad. La educación de calidad debe potenciar la diversidad como ingrediente necesario para la construcción de “una sociedad amplia y múltiple, solidaria y tolerante, democrática y justa” (Guirao et al., 2020, p. 74).

Blanco (2008a) establece que:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es un derecho a aprender y el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida (p. 36).

Así considera que para garantizar el derecho a la educación desde la primera infancia hay que, entre otras medidas, fortalecer la coordinación interinstitucional para lograr un desarrollo integral del individuo atendiendo a todas sus necesidades, distribuir

equitativamente los recursos, considerar la diversidad como social y desarrollar currículos centrados en las características psicológica y evolutivas de los alumnos.

La educación inclusiva desarrolla el derecho universal a la educación en igualdad de oportunidades, garantizando el desarrollo de sociedades más justas y democráticas, mejorando el desarrollo profesional de los docentes, ayudándonos a aprender a convivir juntos a la vez que construimos nuestra identidad (Blanco, 2008b). El término de educación inclusiva ha ido adquiriendo diferentes connotaciones a lo largo del tiempo (Jordan y Prideaux, 2018). En este sentido, para contribuir al desarrollo de verdaderas escuelas inclusivas debemos brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo con sus características individuales (Parra, 2010).

1.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO EDUCATIVO PARA TODO EL ALUMNADO

En una sociedad democrática que presenta como características el respeto por la igualdad de derechos, el fomento de la participación de los ciudadanos, la valoración de la diversidad y la diferencia como elemento enriquecedor, solo tiene cabida un modelo de educación inclusiva (Aguerrondo, 2008; Bolívar, 2016; Casanova, 2011). Por tanto, cuando hablamos de educación inclusiva debemos tener presente que es una cuestión de derechos humanos (Simón y Echeita, 2016).

La educación inclusiva es un modelo de práctica educativa que permite dar respuesta a todo el alumnado (Porto y Alcaraz, 2020). Es un movimiento internacional para eliminar la exclusión social y transformar las escuelas en espacios educativos de calidad, donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (Ainscow et al., 2006; Messio y Ainscow, 2020). En esta línea, Booth y Ainscow (2002) abarcan tres dimensiones cuando nos referimos al desarrollo de una escuela inclusiva como puede apreciarse en la Figura 5.

Figura 5

Dimensiones de las escuelas inclusivas



Fuente: Ainscow y Booth (2002)

Siguiendo con lo establecido por estos autores, en primer lugar, cuando hablamos de la creación de culturas inclusivas nos referimos a crear verdaderas comunidades de aprendizaje donde impere una cultura que tenga como eje articulador el respeto a la diversidad. En segundo lugar, la elaboración de políticas inclusivas se refiere a incluir el espíritu inclusivo en los documentos institucionales de centro, considerando al alumnado como el eje central de todas nuestras intervenciones. Por último, el desarrollo de prácticas inclusivas alude al establecimiento de situaciones de aprendizaje que den respuesta a las diferencias individuales desde una perspectiva dinámica del aprendizaje y el conocimiento, facilitando la motivación del estudiante como ingrediente esencial para que se produzca el aprendizaje.

Actualmente no existe una definición consensuada de educación inclusiva, pero sí una serie de principios que deben cumplirse para hablar de sistemas inclusivos (Sandoval et al., 2012). En este sentido, la UNESCO (2005, pp. 13 -14) define educación inclusiva como:

Un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las actividades culturales y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños y niñas de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos y todas. 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. 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 Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) establece que la educación inclusiva debe ser entendida como un derecho que repercute a todas las personas; un instrumento para conseguir el derecho a la educación promovido en las diferentes bases legislativas; un principio que favorece el tratamiento individualizados a las características inherentes a cada individuo; así como un proceso que implica la reflexión continua para eliminar las barreras que vayan surgiendo en la sociedad.

En la reforma del sistema educativo establecida por la LOMLOE (2020), en su disposición adicional cuarta se resalta el compromiso del Estado para que la escolarización del alumnado se realice desde los centros ordinarios desde una atención muy detallada:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2. e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad (p. 122942).

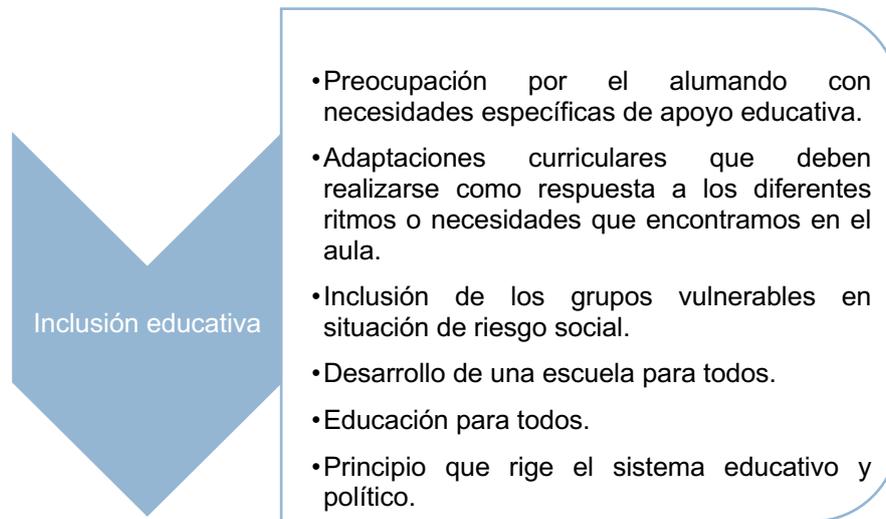
Finalmente, Simón et al. (2019), establecen que la educación inclusiva ese un proceso que abarca a todos los estudiantes a partir del principio de equidad educativa para fomentar el rendimiento, el aprendizaje y la participación, en cuanto a igualdad de oportunidades, de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características.

1.2.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El término inclusión educativa ha recibido diferentes connotaciones, de tal manera que se presenta como un término poliédrico que conviene clarificar, ya que en algunas ocasiones se relaciona con los alumnos con necesidades educativas especiales (Durán y Giné, 2011; Dyson, 2001; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Ainscow et al. (2006), establece que la inclusión puede entenderse desde diferentes ámbitos (véase Figura 6).

Figura 6

Ámbitos de la educación inclusiva

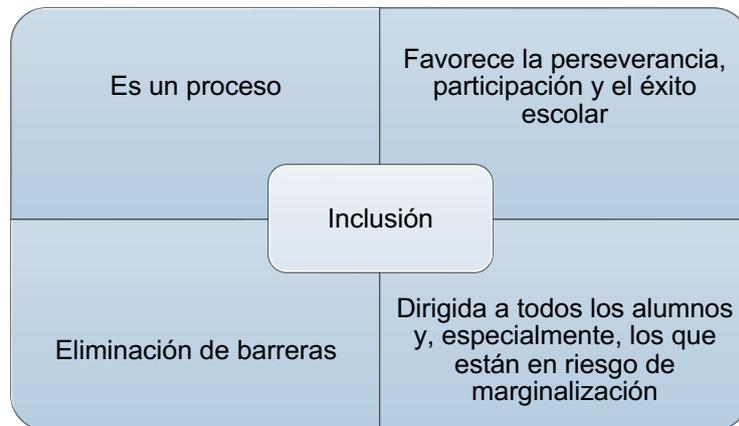


Fuente: Ainscow et al. (2006)

Echeita y Ainscow (2011) consideran que el concepto de inclusión engloba cuatro elementos: en primer lugar, la inclusión es un proceso, puesto que tiene como propósito la búsqueda constante para mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado, aprendiendo a vivir con la diferencia y a la vez maximizar el potencial de cada uno (Durán y Giné, 2011; Echeita y Simón, 2020); en segundo lugar, la inclusión busca la perseverancia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo por aprendizaje no solo los contenidos académicos, sino todos aquellos aspectos que son necesarios para desenvolverse en la sociedad; en tercer lugar, la inclusión pretende eliminar las barreras, resultando imprescindible la evaluación del contexto para establecer planes de mejora; y, en cuarto lugar, la inclusión pone particular énfasis en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, aunque va dirigida a todo el alumnado. En la Figura 7 se recoge una serie de aspectos que engloba el concepto de inclusión.

Figura 7

Concepto de inclusión



Fuente: Echeita y Ainscow (2011)

En esta línea, Arnaiz (2019a) engloba los cuatros elementos recogidos anteriormente y establece que:

La educación inclusiva se plantea eliminar todas estas formas de opresión y luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática... es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad (p. 33).

La inclusión implica crear un conjunto de valores y creencias democráticas orientadas, no sólo al respeto de las diferencias sino a la valoración de las mismas como algo positivo, considerando la diversidad como principio de complementariedad (Escarbajal et al., 2012). En este sentido, Ainscow, et al. (2014) consideran que estas creencias no solo deben imperar en las escuelas sino en toda la sociedad, siendo necesario que exista un liderazgo o responsabilidad compartida, así como un compromiso compartido en las relaciones entre los padres y comunidades educativas. Por tanto, el liderazgo democrático y colegiado se articula como un elemento clave para establecer una cultura inclusiva, así como la existencia de valores y creencias compartidas entre todos los miembros de la institución escolar creando, de este modo, una cultura inclusiva y verdaderas comunidades de aprendizajes donde el profesorado se apoye entre sí y la escuela esté abierta al entorno (León, 2012).

La educación inclusiva se centra en todos los alumnos y hace hincapié en la presencia, participación y resultados escolares alcanzados por los alumnos, no

pudiendo desligarse del contexto en el que se desarrolla (Chapman y Ainscow, 2019; Durán y Giné, 2011). Uno de sus principales objetivos es luchar contra la exclusión, por lo que es un proceso continuo. En la inclusión los centros educativos deben aprovechar al máximo los recursos disponibles con el fin de eliminar las barreras de participación y aprendizaje. La educación inclusiva significa aprender a vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a aprender de la diferencia (Ainscow, 2012). Por tanto, la educación inclusiva valora las diferencias y las respeta considerándolas como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y apuesta por una educación centrada en todos los alumnos, especialmente en aquellos que presentan mayor riesgo de exclusión y marginalización, creando una cultura donde impere el sentido de comunidad, el trabajo en equipo colaborativo, la redefinición del currículo, la enseñanza individualizada y cooperativa, y las adaptaciones curriculares flexibles (Lozano, 2013).

Durán y Giné (2011) establecen que la inclusión es una cuestión de valores, es una forma particular de entender y pensar el sistema de la educación, centrada en facilitar la participación del alumnado en todas las dimensiones, transformando las dinámicas de los centros para dar respuesta a la diversidad favoreciendo el éxito de todos los alumnos. Arnaiz (2019a, p. 34) establece que “la educación inclusiva puede ser definida como una actitud, un sistema de valores, de creencias, no como una acción ni como un conjunto de acciones meramente técnicas”. En este sentido, debemos focalizar la atención hacia el contexto, ya que los centros deben adaptar la respuesta educativa a todos los alumnos, independientemente de sus características personales. Por tanto, la educación va dirigida a todos los alumnos, tratándose de un proceso de mejora que nunca termina.

Actualmente son varios los autores que consideran que la educación inclusiva se ha articulado como una corriente que afecta no únicamente al sistema educativo, sino al contexto social, enfatizando el concepto de inclusión social (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013; Escudero y Martínez, 2011). En esta línea, se habla de una ecología de la equidad, la cual hace referencia a que los resultados y experiencias de los alumnos no dependen únicamente de las prácticas educativas ni de la escuela, sino que vienen definidos por procesos interactivos que llegan del exterior, produciéndose una complejidad de interacciones en el ámbito escolar, entre escuelas y más allá de las escuelas (Ainscow et al., 2013). En este sentido, para que se desarrolle una educación inclusiva, esta debe pasar los límites de lo educativo y unificarse con lo social y laboral (Arnaiz, 2019b).

Escudero (2012) considera que la inclusión es una transformación profunda de la educación que está ligada a los criterios de igualdad, justicia social y equidad puesto que persigue una educación para todos que conlleve la inclusión social, siendo necesaria la planificación de un currículo democrático que pueda dar respuesta a la diversidad del alumnado, recogiendo aspectos académicos, sociales y personales, así como la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje. En esta misma línea, Blanco (2008a) considera que la inclusión es una cuestión de justicia e igualdad que aspira a desarrollar una educación basada en la diversidad para aprender a ser y a vivir juntos, transformando los sistemas educativos.

Es importante considerar que todo proceso de cambio debe mejorar las capacidades de los miembros de una comunidad educativa para que de esta manera se pueda contribuir a una mejora de la organización en su totalidad (Murillo y Krichesky, 2012). En la atmósfera de la transformación, la escuela inclusiva pretende reestructurar los centros educativos con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas diversas y conseguir que todos los estudiantes alcancen su potencial de aprendizaje (Fernández, 2013).

En esta misma línea, Susinos y Rodríguez-Hoyos (2010) consideran que la inclusión es un proceso que se articula en base a cambios constantes, cambios que deben diseñarse en función de las necesidades de cada centro. Para lograr estos cambios, estos autores, consideran que es necesario escuchar las voces de los agentes pertenecientes a un contexto educativo para percatarnos de las necesidades de cada contexto. Además, es necesario que las investigaciones y la planificación de las prácticas educativas tengan en cuenta las voces del alumnado, facilitando su participación (Sandoval, 2011; Susinos y Parrilla, 2013).

Santos (2011) considera que para que se produzca la verdadera inclusión es necesario pasar desde la perspectiva de la certeza a la de la incertidumbre donde prime la crítica, de la simplicidad a la complejidad ya que la realidad educativa es compleja; de la neutralidad al compromiso porque priman aspectos morales; del individualismo a la colegialidad, de la clausura a la apertura con el entorno, del voluntarismo a la institucionalización compartiendo esfuerzos a través de la creación de comunidades de aprendizaje; de la uniformidad a la diversidad, y de la queja a la transformación puesto que la inclusión implica un proceso de cambio no sólo escolar sino de toda la sociedad.

Escudero y Martínez (2011) manifiestan que para que se produzca el cambio cultural, puesto que en la inclusión imperan aspectos morales, debe producirse la

participación de todos los implicados y, para ello, es fundamental la creación de comunidades de aprendizaje. A este respecto, Sepúlveda y Murillo (2012) consideran que para que un proceso de mejora se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la voluntad por cambiar se haga patente e impregne a gran parte de los participantes de un centro, así como que dicho cambio forme parte inherente de la cultura de las instituciones educativas.

Respecto a las características de las escuelas inclusivas, Stainback et al. (1999) establecen que estas parten de la filosofía de que todos los alumnos pueden aprender en el aula ordinaria siendo importante, para ello, establecer reglas en el aula que fomenten y valoren el respeto mutuo; planificar una enseñanza adaptada al ritmo del alumnado; llevar a cabo el apoyo en el aula ordinaria fomentando las redes naturales de apoyo, siendo la función del docente la capacitación de los alumnos para que puedan prestar ayuda y apoyo a sus compañeros; aprovechar las diferencias individuales y recoger la flexibilidad en su planteamientos curriculares, puesto que para lograr un cambio es necesario la apertura de mente de los miembros de la institución escolar.

Del mismo modo, estos autores, establecen que para promover comunidades inclusivas es necesario contar con el compromiso de los docentes. En este sentido, el profesorado se convierte en un eje central para desarrollar prácticas inclusivas siendo necesario, por tanto, que sea competente en el desarrollo de la labor de tutoría, en los procesos de comunicación, en la planificación de metodologías activas, en la adecuación y ajuste de la enseñanza y la atención a las familias, así como que posea la capacidad de autocrítica, autenticidad, transmisión de valores, escucha, planificación, diseño e implementación de un currículo integrado, formación y de evaluación (Fernández, 2013). Por tanto, la formación permanente del profesorado basada en competencias, en prácticas y problemas reales, adquiere relevancia para desarrollar escuelas inclusivas, demostrando las investigaciones desarrolladas que los docentes no se encuentran preparados para atender a la diversidad del aula, ya que, aunque reciben formación está se encuentra desligada de la práctica y del aula (García-Ruiz y Castro, 2012).

En relación a la creación de redes naturales de apoyo como característica inherente a las escuelas inclusivas, Moya (2012) considera que en una escuela inclusiva que tenga como objetivo prioritario atender la diversidad del aula, no podemos formar únicamente a los especialistas en Pedagogía Terapéutica en materia de atención a la diversidad sino que es importante dotar de herramientas a todos los docentes para que

puedan atender a las necesidades de sus alumnos desde planteamientos inclusivos y curriculares.

Verdugo (2011) recoge que un modelo de calidad de vida en un contexto escolar inclusivo puede facilitar cambios, ya que a través de este modelo se enfatizan las variables relacionadas con el contexto escolar, así como las múltiples dimensiones que conforman la vida de una persona. Hablar, por tanto, de un enfoque de calidad de vida implica evaluar los aspectos personales para identificar necesidades y definir programas para evaluar los avances y la planificación de los apoyos necesarios.

Parrilla (2002) considera que la inclusión implica dos procesos: por un lado, incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura y, por otro lado, reducir la exclusión. De manera que debemos desarrollar prácticas educativas democráticas creando comunidades en las que todos los implicados participen de forma activa, garantizando el derecho humano a la educación, considerando que la diversidad somos todos y, la inclusión, por tanto, debe afectar no únicamente al ámbito educativo, ya que supone una nueva ética basada en los valores de igualdad, pasando de aceptar la diferencia a aprender de ella.

Por tanto, la educación inclusiva implica una visión de la educación basada en la diversidad, ya que las diferencias se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje; se preocupa por identificar y minimizar las barreras de participación; es un proceso continuo de transformación de los sistemas educativos y cultura escolar; y apuesta por sistemas de apoyo desligados del especialista en pedagogía terapéutica, abarcando redes naturales de apoyo entre todos los agentes de la comunidad educativa (Blanco, 2008b).

Casado (2012) establece que la educación inclusiva es aquella que nos permite contribuir al desarrollo de la sostenibilidad, al aprendizaje a lo largo de la vida y el acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos. Es un proceso que pretende acabar con todas las barreras que bloquean la participación, la presencia y el aprendizaje de todos los estudiantes en el sistema educativo (Chapman y Ainscow, 2019), ya que es un:

Proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas, pero esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (p. 42).

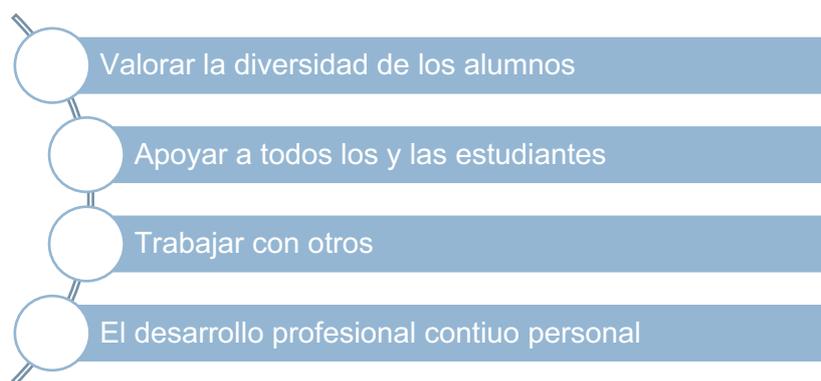
1.2.2. LA ESCUELA INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS

Pieri (2020, p. 43) establece que la escuela debe ser concebida como “una escuela para todos, un lugar donde la discapacidad y las diferencias se entienden como elementos positivos para el crecimiento, en una comunidad basada en el sentido de pertenencia y de colaboración. Para el desarrollo de una escuela para todos, es fundamental que el docente conozca a sus alumnos, de tal forma, que les permita ajustar la respuesta educativa a sus necesidades, favoreciendo su participación en el aula y, en general, en la sociedad. Para ello, es fundamental contribuir al desarrollo de diferentes formas de expresión, aplicando en sus prácticas el desarrollo del diseño universal del aprendizaje (Crisol, 2019).

La UNESCO (2017, p. 35) establece que los docentes para contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas deben cumplir cuatro principios, como puede apreciarse en la Figura 8, de tal forma que la diversidad sea considerada un elemento enriquecedor, se fomente el apoyo entre los docentes y los alumnos, se favorezca el trabajo en equipo entre todos y se lleve a cabo una formación permanente a lo largo de la vida.

Figura 8

Principios de las prácticas inclusivas docentes



Fuente: UNESCO (2017)

Orozco y Moraña (2019) establecen que las prácticas inclusivas se fundamentan en múltiples y variadas estrategias metodológicas, en el desarrollo del proceso de evaluación y autoevaluación, así como en el cambio de rol docente, donde el alumnado es percibido como el verdadero protagonista de su aprendizaje y el docente como un

acompañante. Sanahuja et al. (2020) establecen que una escuela inclusiva debe combinar diferentes tipos de agrupamientos, predominando la heterogeneidad, para dar respuesta a las diferencias individuales y fomentar la tutoría entre iguales, así como la flexibilidad de espacios y tiempos, y el uso óptimo de los recursos personales y materiales.

Belavi y Murillo (2020) sostienen que los sistemas educativos deben promover escuelas más democráticas y justas. Para contribuir al desarrollo de estas escuelas debemos considerar 5 dimensiones como puede apreciarse en la Figura 9. La primera dimensión, *redistribución de oportunidades y beneficios de la educación*, hace alusión a llevar a cabo la equidad en educación repartiendo los recursos existentes en las escuelas en función a las necesidades de los estudiantes. La segunda dimensión, *reconocimiento de valores culturales y diversidad social*, resalta el valor de la diferencia para que todos los alumnos puedan ser valorados de forma igualitaria con indiferencia de sus valores culturales. La dimensión, *gobernanza escolar*, pretende llevar a cabo el trabajo en red incorporando a la comunidad educativa para la toma de decisiones en materia de educación, desarrollando un gobierno escolar horizontal. Un *currículo crítico y participativo*, que contemple como finalidad el desarrollo de una sociedad más justa. La última dimensión tiene que ver con *la cultura democrática*, entendida esta como el conjunto de normas, valores y creencias que imperan en la dinámica escolar.

Figura 9

Dimensiones para el desarrollo de escuelas justas y democráticas



Fuente: Belavi y Murillo (2020)

En una escuela inclusiva, el currículo debe ser un documento abierto y flexible, de tal manera que, aunque presente rigurosidad, nos permita adaptar la metodología a

los diferentes alumnos para promover el principio de participación y accesibilidad siendo, para ello, un factor clave, la cooperación de toda la comunidad educativa. De esta manera, abandonamos la visión de currículo como documento rígido centrado en el desarrollo de contenidos para lograr unos resultados (Solla, 2013).

López-Melero (2011) establece que en una escuela inclusiva los docentes deben adoptar las siguientes funciones: en primer lugar, dejar de ejercer como transmisor de conocimientos para dar paso a un profesional que intenta responder a la heterogeneidad del aula incorporando métodos de trabajo cooperativo, lo que permite que el trabajo docente sea más creativo pero, a la vez, exigente; en segundo lugar, crear entornos de aprendizaje ricos y estimulantes, así como plantear situaciones didácticas que se resuelvan a través de la tutoría entre iguales y partan de sus conocimientos previos; y, en tercer lugar, construir el conocimiento a través del aprendizaje dialógico, analizando las situaciones vividas en el aula.

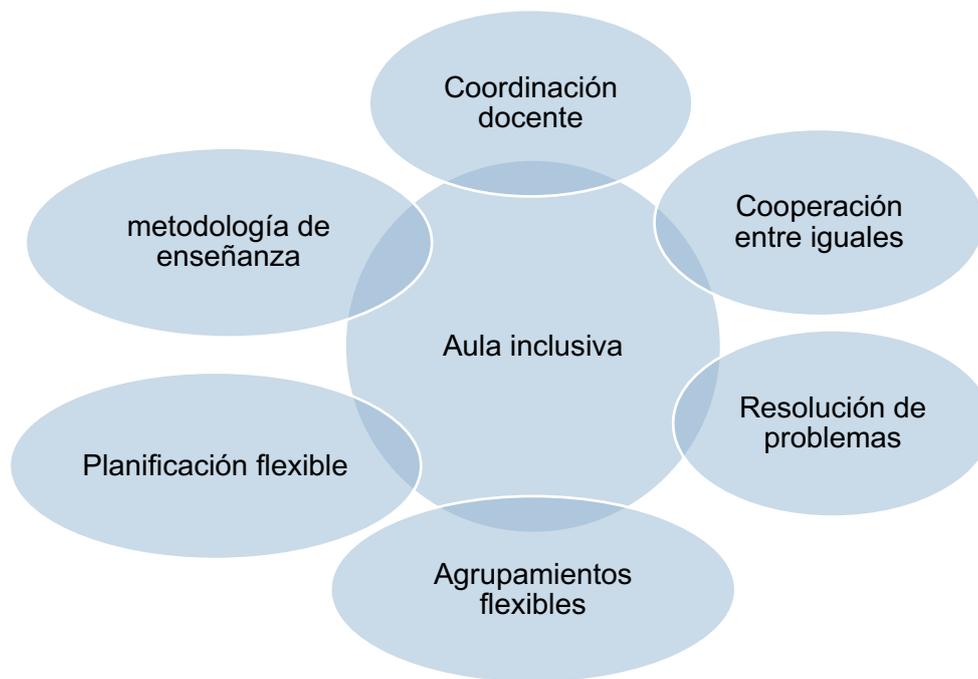
En esta línea, Carballo et al. (2021) recomiendan emplear como técnica el aprendizaje cooperativo, impartir contenidos que estén conectados con la vida real y profesional, establecer una evaluación continua y una relación de comunicación fluida con todos los miembros de la institución escolar, así como plantear diseños curriculares flexibles que permitan aprender a todo el alumnado sin llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas. Crisol (2019) resalta que el aprendizaje cooperativo beneficia a todo el alumnado y contribuye al desarrollo de escuelas inclusivas.

Escribano y Martínez (2013) establecen una serie de acciones que debemos llevar a cabo como docentes para considerar una escuela inclusiva como puede apreciarse en la Figura 10. En primer lugar, abarcan la importancia de establecer líneas de colaboración entre docentes con la finalidad de aunar esfuerzos y caminar en la misma línea educativa con un objetivo común; en segundo lugar, resaltan la cooperación entre alumnos como un aspecto básico, resultando esencial llevar a cabo la tutoría entre iguales como medida ordinaria, para facilitar el aprendizaje, en una cultura, donde todos los alumnos son iguales y todos aprenden de todos; en tercer lugar, ensalzan la resolución de problemas centrada en los estudiantes de tal manera que actúen como modelos y moderadores, desarrollando habilidades para la vida; en cuarto lugar, destacan el establecimiento de agrupamientos flexibles que facilite la interacción entre iguales y lograr los objetivos propuestos según cada situación de aprendizaje; en quinto lugar, establecen la planificación flexible de tal manera que se respeten los diferentes ritmos que encontramos en el aula, adoptando un currículo abierto y flexible; y, finalmente, recogen la adopción de una metodología de enseñanza que fomente el

trabajo autónomo y la autorrealización personal, a través del análisis de situaciones que se produzcan en el aula y empleando medidas ordinarias.

Figura 10

Acciones para considerar un aula inclusiva



Fuente: Escribano y Martínez (2013)

Ainscow (2001) establece que las escuelas inclusivas deben recoger los siguientes aspectos:

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, aprovechando las oportunidades que nos ofrece el contexto.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.
- Evaluar las barreras de participación en la dinámica escolar.
- El uso de los recursos disponible en apoyo de aprendizaje debe ser distribuido de forma equitativa, especialmente los recursos humanos.
- Desarrollar un lenguaje de práctica centrado en la observación de compañeros para facilitar la reflexión.
- Y crear las condiciones que animen a los docentes a experimentar con sus prácticas a través de la colaboración.

Muntaner-Guasp et al. (2021) establecen que una escuela inclusiva se fundamenta en cuatro pilares fundamentales. En primer lugar, la diferencia es un hecho natural, por tanto, debemos dar respuesta a esta diferencia; en segundo lugar, la diversidad es algo intrínseco a las personas, por lo que no puede ser eliminada y debemos actuar centrándonos en el propio individuo; en tercer lugar, partimos de grupos de clase heterogéneos; y, en cuarto lugar, los apoyos deben estar normalizados en el grupo. En esta línea, se debe apostar por una pedagogía de la diferencia que cuestione y rompa las características asociadas a la normalidad que hemos heredado y nos impiden percibir la diversidad como elemento enriquecedor (Calderón-Almendros et al., 2016).

Según Flem et al. (2004), para el desarrollo de escuelas inclusivas debemos comprender y analizar diversas formas de aprender de los alumnos para adaptarnos a la diversidad. Pero no solo debemos analizar las diferentes formas de aprender los alumnos, sino también en el contexto en el que está enclavados. En un aula inclusiva, todos aprenden de todos, enriqueciéndose el docente también de sus estudiantes, creando verdaderas comunidades de aprendizaje (Castillo-Escareño, 2016).

Torres (2012) establece que en una escuela inclusiva hay una relación bidireccional entre la organización escolar y la respuesta educativa, resaltando, que una escuela inclusiva debe dar respuesta a las diferentes capacidades que encontramos en el aula, siendo esencial adaptar los planes y programas de centro. Para ello, la educación inclusiva requiere de políticas coherentes con los propósitos establecidos, aulas para todos, con todos y en todo momento, un currículo diverso con adaptaciones y la implicación de toda la comunidad educativa.

1.2.3. FACTORES NECESARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS

No existen recetas concretas para crear escuelas inclusivas, ya que cada institución educativa presenta unas características contextuales y unas líneas de mejora para promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 2012; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Sin embargo, sí podemos mencionar una serie de ingredientes que favorecen su desarrollo. En esta línea, Echeita y Simón (2020) establecen una serie de factores que favorecen el desarrollo de escuelas inclusivas:

- *Una visión de la comunidad educativa que resalta el derecho a la educación.*

En este sentido, la educación inclusiva es considerada un derecho que produce un beneficio para todos los alumnos. Vega y Garín (2012) establecen que un equipo docente formado y comprometido con el desarrollo de valores asociados a escuelas inclusivas es el ingrediente esencial para eliminar las barreras existentes en relación con la educación de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

- *Liderazgo distribuido y sostenido*, centrado en personas con voluntad para llevar a cabo el proceso de cambio que implica el desarrollo de escuelas inclusivas. El liderazgo educativo, no es tarea única del equipo directivo, sino que se requiere la participación de los diferentes miembros implicados en el proceso educativo (Bolívar et al., 2013; Camarero-Figuerola et al., 2020; Murillo et al., 2012). Asimismo, es necesario llevar a cabo una supervisión por parte de los equipos directos y la inspección educativa para contribuir a la mejora (Casanova, 2015). En este sentido, para desarrollar escuelas inclusivas las prácticas de liderazgo deben ir encaminadas a considerar el desarrollo de la inclusión como objetivo escolar, favoreciendo la implicación de toda la comunidad educativa para conseguir dicho propósito (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

- *La actitud de la familia* centrada en valores de paciencia y generosidad. En este sentido, es fundamental incorporar a las familias en la dinámica escolar con la finalidad de que ejerzan como transmisores de valores de respeto hacia las diferencias, actuando como modelos para sus hijos e hijas (Collado-Sanchis et al., 2020).

- El *apoyo entre niños*, por tanto, es favorable el desarrollo de un trabajo cooperativo o colaborativo. Son varias las investigaciones que destacan la importancia del trabajo cooperativo entre iguales para favorecer verdaderas oportunidades de aprendizaje (Sanahuja et al., 2020). Colmenero et al. (2013) resaltan en su estudio la falta de realización de tareas conjuntas entre compañeros en las aulas, es decir, la poca presencia de la tutoría entre iguales.

- *Inversión de recursos materiales, personales*, así como el acondicionamiento y la accesibilidad de los centros escolares. Sanahuja et al. (2020) destacan la importancia de la dotación de los centros para convertirse en verdaderos promotores de inclusión.

- *Mantener cauces de comunicación* con todos los sectores implicados y, sobre todo, apoyo a la familia, estableciendo de forma explícita los objetivos que se

persigue. Asimismo, es fundamental establecer redes de apoyo entre escuelas y universidades con la finalidad de reflexionar sobre las propias prácticas e introducir propuestas de mejora (Arnaiz et al., 2018). Pieri (2020) establece como factores a tener en cuenta para el desarrollo de escuelas inclusivas, la importancia de alianza entre la escuela, los servicios y la familia, así como el involucrar a todo el profesorado del centro, asumiendo que la inclusión implica el compromiso de todos los docentes. García-Segura y Ruiz (2020) establecen que los docentes, en general, perciben que la relación con las familias es positiva, ya que se produce un intercambio continuo de información.

La coordinación interprofesional es necesaria para conseguir fines comunes, como es el desarrollo de sistemas inclusivos, ya que favorece el sentimiento de autorrealización, de pertenencia a un grupo y el desarrollo de procesos comunicativos activos, eficaces y sostenidos (Porto y Alcaraz, 2020). La coordinación implica encontrar vías de comunicación flexibles y continuas para compartir conocimientos y adoptar decisiones comunes (Arroyo et al., 2020).

- *Adoptar como modelos centros con experiencias innovadoras en dicha materia.* Arnaiz et al. (2018) establecen que se debe promover el desarrollo de redes de centros para identificar los problemas y promover planes de mejora, ya que la colaboración es el ingrediente esencial para impulsar el cambio educativo (Krichesky y Murillo, 2018).

Pieri (2020) establece que una escuela inclusiva debería ser capaz de acoger a todos los estudiantes, desarrollar las competencias profesionales de todos los docentes, así como elaborar programaciones rigurosas y flexibles (véase Figura 11).

Figura 11

Prácticas para desarrollar escuelas inclusivas



Fuente: Pieri (2020)

Del mismo modo, es necesario pasar de la pedagogía diferencial caracterizada por la homogeneización de la respuesta educativa a desarrollar prácticas de carácter inclusivo estableciendo agrupamientos heterogéneos, así como actividades diversas adaptadas a los diferentes niveles de competencia curricular y necesidades presentes en el aula. Además, es conveniente que el profesor de apoyo actúe dentro del aula y se establezca una verdadera implicación de las familias y de todos los miembros de la comunidad educativa en el contexto escolar (Pérez et al., 2012).

López (2007) considera que para contribuir al desarrollo de una escuela sin exclusiones es necesario, en primer lugar, reconocer la diversidad del alumnado como valor; en segundo lugar, entender el aula como comunidad de convivencia y de aprendizaje donde se otorgue importancia a las interacciones y el intercambio de información entre toda la comunidad escolar; en tercer lugar, desarrollar un currículo inclusivo que se adapte a la diversidad de necesidades y desarrolle actitudes inclusivas; en cuarto lugar, profesionalizar al profesorado para la comprensión de la diversidad, fomentando la investigación-acción en el aula para reflexionar sobre su práctica; en quinto lugar, fomentar la motivación de los alumnos en aprender a pensar; y, por último, favorecer la participación de las familias y del profesorado en el contexto escolar.

En resumen, se establece una serie de fortalezas para considerar un centro educativo inclusivo. Entre estas propuestas encontramos el liderazgo educativo, el diseño y adaptación de actividades, la buena relación alumnado y profesorado, las condiciones de accesibilidad al Centro (instalaciones) y la adaptación del mobiliario. También manifiesta una serie de debilidades como la escasez de la relación de los centros con la comunidad educativa, la falta de colaboración con centros del entorno y asociaciones del barrio, así como la realización del tránsito de una etapa educativa a otra.

1.3. EL RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA REALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Ainscow (2004, p.6) establece que “las prácticas inclusivas son aquellos intentos para superar las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos”. Duk y Murillo (2018) sostienen que la creación de verdaderas escuelas inclusivas es muy compleja, ya que, aunque sus propósitos están establecidos de forma clara, la multitud de factores que deben relacionarse para construirlas condiciona su desarrollo.

En el informe de la ONU (2019) el Comité resalta la preocupación existente por el desarrollo de la inclusión, ya que se aprecia una falta de estrategias de acción para su implantación. En dicho informe, se concibe la educación inclusiva como un derecho que permite a los estudiantes desarrollar sus potencialidades en el sistema ordinario. Además, se menciona la necesidad de establecer una política integral que fomente el respeto a la diversidad, así como la plena participación en la sociedad de todos los alumnos, independientemente de sus características personales.

La reciente reforma establecida por la nueva Ley Educativa (LOMLOE, 2020) se articula en esta línea, adoptando como principio que rige el cambio:

La adopción de un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje (p. 122871).

El camino hacia la inclusión educativa implica de procesos de transformación que conlleven una mejora de los sistemas educativos, así como tiempo, ya que es un cambio cultural e ideológico del papel de la escuela (Echeita, 2019). Waitoller (2020) establece que, actualmente, nos encontramos ante un modelo deficitario de inclusión, que da lugar a las aulas abiertas. El modelo deficitario engloba inequidades de inclusión

por tipo de discapacidad, ya que existen diferencias entre las tasas de inclusión de alumnos en función a la tipología de discapacidad. El estudio llevado a cabo por Byrne y Lundy (2020) evidencia que los alumnos con discapacidades que presentan una ausencia del habla y los grupos étnicos minoritarios tienen más posibilidades de ser rechazados, ya que se escolarizan en aulas segregadas. La modalidad de escolarización influye en los resultados académicos, ya que los alumnos escolarizados más tiempo en aulas regulares obtienen mejores resultados. En este sentido, la inclusión selectiva desencadena en ofrecer, a determinados perfiles de alumnos, mayores oportunidades de aprendizaje, empujando a otros hacia una mayor exclusión educativa.

Las investigaciones demuestran que existen prácticas inclusivas, pero estas no se aplican de manera holística y transformadora en todos los centros educativos, quedando aún mucho camino por recorrer para llegar a la verdadera inclusión (Ramírez y Muñoz, 2012; Verdugo y Rodríguez, 2012). En un estudio llevado a cabo diez años después de la Declaración de Salamanca que pretendía lograr una escuela para todos bajo el principio de inclusión, se llegó a la conclusión de que aún seguían imperando una serie de dificultades ligadas a la existencia de una formación insuficiente por parte de los docentes, así como una perspectiva de la respuesta educativa centrada en el déficit del alumnado como factor que explicaba sus dificultades, estando muy alejados del logro de tales fines (Echeita y Verdugo, 2005). Navarro-Montaña et al. (2021) resaltan que el 25% de los docentes encuestados en su estudio no se encuentra preparado para el desarrollo de los principios inclusivos, poniendo de manifiesto la necesidad de aumentar los recursos personales y eliminar las barreras arquitectónicas.

Las investigaciones demuestran que el apoyo por parte de las especialistas en Pedagogía Terapéutica se sigue realizando, en la mayoría de las ocasiones, en espacios diferentes al aula ordinaria, sin embargo, la mayoría de las profesiones considera que el espacio adecuado para ofrecer el apoyo sería su aula de referencia (Pérez-Justo y García-Puerto, 2021). Estos datos, nos demuestran la falta de coordinación entre los diferentes profesionales para dar respuesta a la diversidad. Los especialistas en Pedagogía Terapéutica establecen que desarrollan su tarea de forma solitaria, en aislamiento, siendo varios los docentes los que consideran que la respuesta educativa hacia las diferencias individuales es responsabilidad de estos.

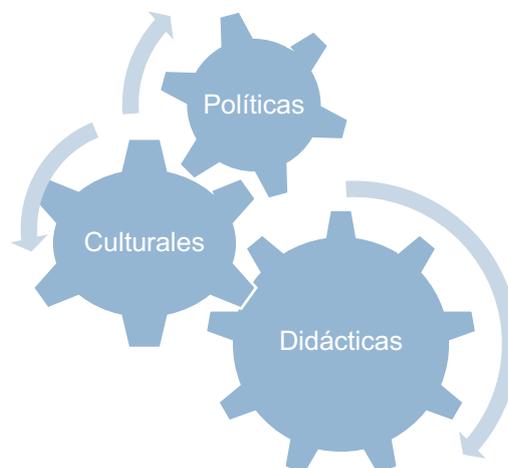
1.3.1. BARRERAS O RESISTENCIAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el desarrollo de escuelas inclusivas existe, a pesar de los logros alcanzados, una serie de barreras (Byrne, 2019; Casanova, 2011; Van Miegheem et al., 2020). Entendemos por barreras, en inclusión educativa, la falta de recursos o la aplicación de métodos de enseñanza y de aprendizaje inadecuados, así como la existencia de actitudes discriminatorias que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes (Ainscow y Miles, 2009). La presencia de barreras para el desarrollo de una educación inclusiva no está presente solo en la escuela, siendo necesario llevar a cabo una transformación a nivel social, político, económico e ideológico (Sapon-Shevin, 2013).

López-Melero (2011) y Echeita y Simón (2020) establecen una serie de barreras que están dificultando el desarrollo inclusivo en el marco educativo como puede apreciarse en la Figura 12.

Figura 12

Barreras en el desarrollo de escuelas inclusivas



Fuente: López-Melero (2011)

En primer lugar, las *barreras políticas* resaltan la existencia de normativas contradictorias, ya que hay leyes que hablan de currículo flexible, sin embargo, otras establecen la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares. Asimismo, hay leyes que recogen la importancia de contribuir al desarrollo de una escuela para todos, en cambio, otras resaltan el desarrollo de centros de educación especial. En segundo lugar,

las barreras culturales ensalzan la existencia de dos tipos de alumnos, los que no tienen etiquetas denominados “normales” y otros con diagnóstico que se consideran “especiales”. En tercer lugar, *las barreras didácticas* están centradas en un desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados por el predominio de la competitividad frente al trabajo cooperativo, el diseño de un currículo diferenciado en contraposición a uno común, el rol del docente como transmisor de conocimientos y el desarrollo de escuelas antidemocráticas que atribuyen únicamente al docente la responsabilidad del fomento de una ciudadanía responsable.

En el estudio llevado a cabo por Pérez y Vigo (2022) se establece que el desarrollo de valores asociados a la educación inclusiva presenta una serie de resistencias, entre las que encontramos, la construcción social e histórica en torno a una cultura e ideología dominante que privilegian a unos alumnos sobre otros en cuestiones de diversidad como son la cultura, la capacidad, la etnia o la raza. Asimismo, otras barreras que encontramos son:

- *Actitudes negativas del profesorado hacia la inclusión* (Carballo et al., 2021). Castillo-Escareño (2016) resaltan que para hablar de aulas inclusivas es fundamental la actitud docente hace la misma. En esta línea, Vigo et al. (2010) analizaron las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad y constataron que, en su mayoría, el profesorado no percibe la diversidad como elemento enriquecedor, sino que fundamentan sus prácticas desde el modelo del déficit. Las actitudes y concepciones docentes están centradas en asignar el tratamiento de la diversidad al profesorado de apoyo, así como en considerar que los alumnos con necesidades educativas especiales están mejor escolarizados en centros específicos.

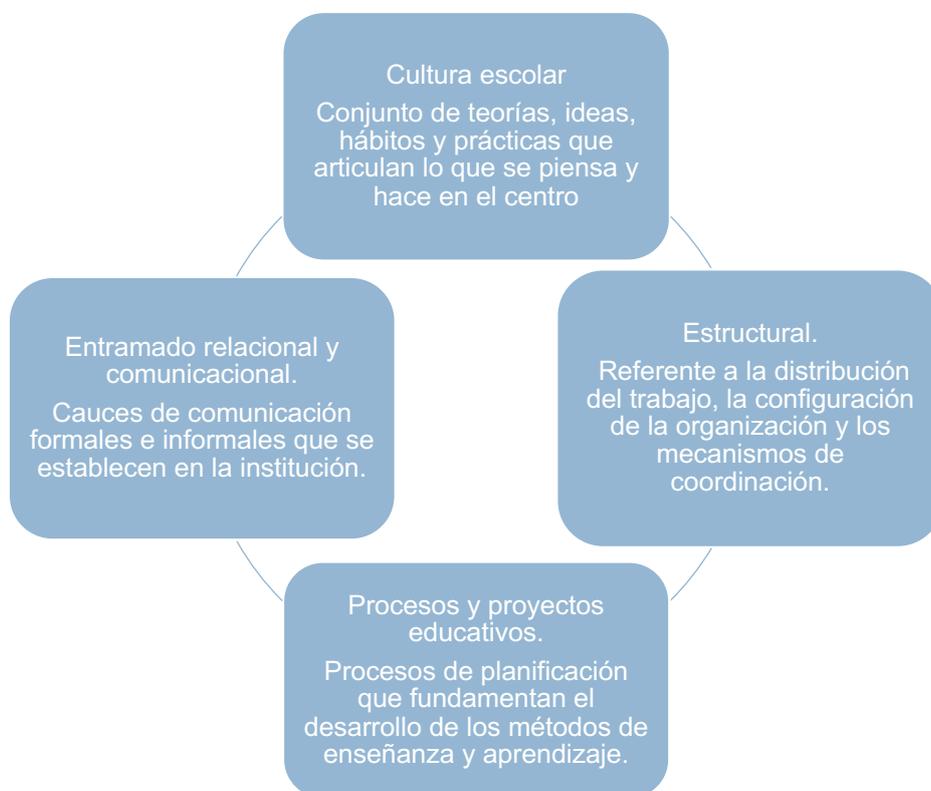
Urbina et al. (2011) manifiestan que las prácticas inclusivas se fundamentan en las concepciones docentes en tres dimensiones: referidas al papel de las diferencias en el aprendizaje escolar, a la naturaleza del trabajo de los docentes y a los valores democráticos. Así, las conclusiones puestas de manifiesto en este estudio sostienen que encontramos profesores que presentan una concepción de la enseñanza centrada en un flujo de comunicación unidireccional, prefiriendo grupos homogéneos, frente a un porcentaje de docentes que son facilitadores de la inclusión, favoreciendo el desarrollo de los procesos educativos de manera dialógica y cooperativa a través de grupos heterogéneos.

- *La organización escolar*. Gairín (2020, p. 4) establece que la organización escolar se refiere a la “ordenación de los componentes (planteamientos institucionales,

estructura de recursos y sistema relacional) y de las dinámicas (procesos organizativos implicados y la actuación de la dirección) para desarrollar un determinado proyecto educativo”. Ceballos y Saiz (2020) ponen de manifiesto la existencia de cuatro dimensiones, totalmente relacionadas, que articulan la organización escolar de una institución: la cultura escolar, el entramado relacional y comunicacional, el estructural, y los procesos y proyectos educativos (véase Figura 13).

Figura 13

Dimensiones de la organización escolar



Fuente: Ceballos y Saiz (2020)

Para estos autores, en primer lugar, la cultura escolar desde un enfoque inclusivo está centrada en considerar a todos los niños como parte integrante de la escuela, buscando formas continuas de atender a la diversidad que favorezca la participación, el acceso y el aprendizaje de todos. En segundo lugar, el entramado relacional favorece la colaboración de todos los implicados en el proceso educativo, así como la apertura del centro al entorno. Diversos estudios resaltan la falta de coordinación entre el profesor de apoyo (especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) con el resto de

los profesionales (Pascale et al., 2019; Sandoval et al., 2019). En tercer lugar, la dimensión estructural favorece la toma de decisiones desde un entramado horizontal, creando proyectos comunitarios. En cuarto lugar, los procesos y proyectos se desarrollan desde una planificación dialógica y reflexiva para llevar a cabo procesos de mejora, resaltando la necesidad de incorporar en la dinámica del centro a las instituciones, asociaciones y a las familias para desarrollar verdaderas escuelas democráticas y, por tanto, inclusivas (de Haro et al., 2020).

En la dimensión estructural, adquiere gran importancia la distribución de los recursos materiales y personales y, entre ellos, son los últimos los que adquieren mayor relevancia para el desarrollo de escuelas inclusivas (Alcaraz y Caballero, 2021), evidenciando los estudios la falta de distribución de los recursos personales para el desarrollo de escuelas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Bravo, 2013; Carballo et al., 2021; Collado-Sanchis et al., 2020; Colmenero, 2006; González-Gil et al., 2019; Jiménez et al., 2019; Navarro-Montaño et al., 2021; Sanahuja et al., 2020). Así, se resalta como dificultad la ratio de las aulas para atender a la diversidad (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2021; García-Segura y Ruiz, 2020).

- *Escolarización en centros de educación especial.* Cualquier modalidad de escolarización que no sea en el centro ordinario contribuye a procesos de segregación (Arnaiz y Alcaraz, 2020; Davis y Florian, 2004; Lewis, 2005; Manzano-Soto et al., 2021). Las investigaciones ponen de manifiesto que la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes se sigue realizando en modalidades de escolarización segregadas o paralelas a la modalidad ordinaria (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Arnaiz y Escarbajal, 2020; Caballero et al., 2021).

- *La formación docente* centrada en el desarrollo de prácticas inclusivas a través de la formación conjunta entre profesores también se percibe como una barrera (Carballo et al., 2021; de Haro et al., 2020; Echeita y Simón, 2020; González-Gil et al., 2019). Los docentes consideran que es fundamental formarse en atención a la diversidad; sin embargo, esta información recibida no es suficiente (Bravo, 2013; Cejudo et al., 2016; Collado-Sanchis et al., 2020; Colmenero, 2006; Granada et al., 2013; Pitten Cate et al., 2018). Sapon-Shein (2013, p. 82) establece que para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe “adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes”.

- La *adopción de estrategias curriculares diferenciadas* para los alumnos con necesidades educativas especiales. Se requiere del desarrollo de un currículo amplio que nos permita atender a las diferentes características que encontramos. Campos (2020) sostiene que para desarrollar una educación de calidad para todo el alumnado los docentes deben diseñar unidades didácticas interdisciplinares, de tal manera, que contemplen las diferentes áreas del currículo.

- La *existencia de políticas contradictorias*, ya que las decisiones políticas resaltan el derecho a la educación inclusiva; sin embargo, en muchos países está aumentando el número de alumnos escolarizados en centros de educación especial. Asimismo, las políticas se caracterizan por estar condicionadas al contexto y ser confusas ya que se recoge en las leyes educativas la inclusión como principio que debe regir los sistemas, en cambio, no se establecen estrategias para impulsar su desarrollo en los centros, existiendo una brecha entre políticas (Navarro-Montaña et al., 2021).

- La *asignación de etiquetas* al alumnado a través de un proceso de evaluación psicopedagógica. Naukkarinen (2010) sostiene que debemos considerar a los alumnos como seres diversos que presentan diferentes potencialidades más que centrarnos en su diagnóstico alejándonos de un modelo de educación especial basado en la categorización de determinados alumnos.

Sapon-Shevin (2013) recoge en su estudio que los cuatro principales obstáculos que presenta el desarrollo del principio de inclusión están relacionados con la instauración de culturas escolares reacias a la diversidad donde predomina, en primer lugar, una repuesta educativa centrada en la normalidad sin tener en cuenta las diferencias individuales; en segundo lugar, una concepción del currículo restringida a unos saberes estándares para todos donde se premia los resultados a través de exámenes; y, en tercer lugar, un profesional poco formado en atención a la diversidad.

Fernández-Blázquez y Echeita (2023) establecen que para avanzar hacia escuelas inclusivas debemos ser conscientes que la realidad es cambiante o transformadora, siendo los docentes agentes de cambio a través de prácticas de liderazgo que establezcan el desarrollo de valores éticos y el énfasis a la individualidad de cada alumno creando un vínculo emocional que nos permita, a través de la práctica reflexiva, desarrollar prácticas más inclusivas.

1.3.2. RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Echeita (2017) establece que los docentes debemos analizar las barreras que existen para implementar prácticas inclusivas y transformarlas en facilitadores del desarrollo de principios de inclusión. Es fundamental crear como reto una cultura de valores inclusivos compartidos donde predomine la colaboración entre todos los implicados, establecer un liderazgo compartido, desarrollar competencias emocionales en los docentes, así como adecuar su formación inicial para que se encuentren capacitados para dar respuesta a todos los alumnos, independientemente de sus características individuales.

Casanova (2011, p. 18) establece que la “educación inclusiva no se da espontáneamente, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros”. Para ello, esta autora, recoge una serie de retos que necesitamos superar:

- *Garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo*, es decir, debemos facilitar la continuidad entre etapas educativas, de tal forma que el alumno que haya superado la etapa de educación primaria en un centro ordinario transcurra su aprendizaje en esta modalidad de escolarización en la etapa de educación secundaria obligatoria.

- *Equilibrio de escolarización en los distintos tipos de centros*, ya que se aprecia un mayor porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros públicos. Sisto et al. (2021) sostienen que los datos arrojados en su investigación evidencian que se escolarizan más alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos que en concertados. En España, se sigue apostando por una mayor escolarización de alumnos en centros de educación especial, lo que dificulta que se desarrollen escuelas inclusivas. Asimismo, se destaca que hay más docentes de apoyo en los centros públicos que en los privados, en cambio, los privados sostienen que tienen más recursos materiales.

- *El diseño universal y los ajustes razonables*. Estos dos términos son recogidos en la Convención de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad, para impulsar el desarrollo de un modelo inclusivo a partir del fomento de la igualdad de oportunidades entre personas, y la contribución al desarrollo pleno de las potencialidades de cada individuo. Se entiende por diseño universal “el diseño de

productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (p. 5). Extrapolando este concepto en educación, es necesario crear espacios y planificar propuestas didácticas que nos permitan responder a las necesidades de todos los alumnos. Se entiende por ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (p. 5). De esta manera, se pueden llevar ajustes curriculares, en caso excepcionales, pero en un entorno normalizado.

- *Diseño Universal del Aprendizaje*. El Diseño Universal del Aprendizaje es un modelo que pretende adoptar de forma flexible los elementos curriculares para adaptarse a las diferencias individuales (Alba, 2019). Es un método para crear entornos de aprendizaje que sean accesibles para todo el mundo, organizado en torno a tres principios que nos permite relacionar el área cognitiva y emocional del cerebro (Elizondo, 2022). Son varias las investigaciones que demuestran que el aprendizaje se ve realmente favorecido cuando se trabaja la cognición y la emoción (Guillén, 2016; Mora, 2019).

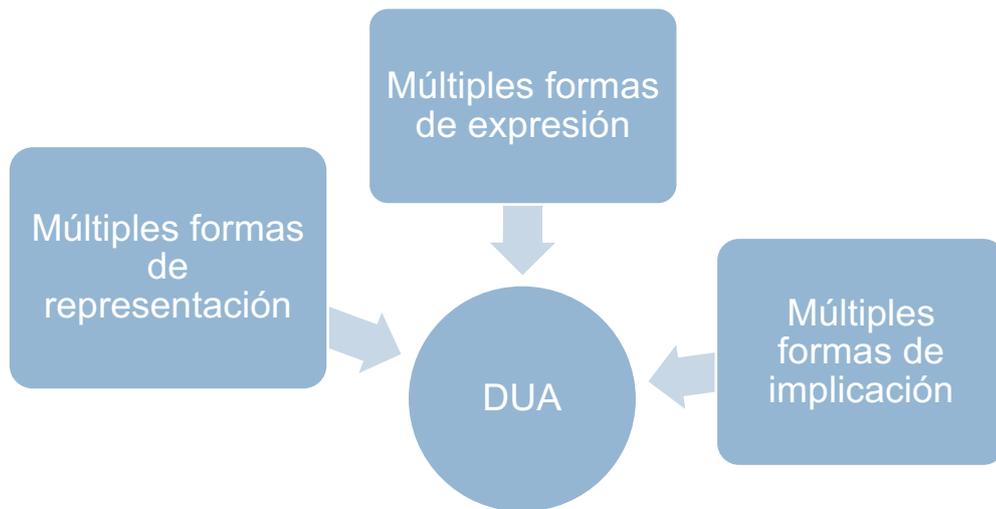
Los tres principios que abarca el DUA, tal y como puede apreciarse en la Figura 14, son: proporcionar múltiples medios de representación del contenido a impartir, múltiples formas de expresión del aprendizaje, y múltiples formas de implicación, favoreciendo la motivación en el proceso educativo como ingrediente esencial para que se produzca el aprendizaje. El DUA pretende activar esa motivación a través de diferentes opciones que nos permitan captar el interés de los alumnos, opciones que nos permitan mantener el esfuerzo y la persistencia, opciones para la autorregulación. En relación, a las opciones para captar el interés del alumno, hace alusión al empleo, por ejemplo, diferentes técnicas de resolución de tareas a partir de una misma actividad. Asimismo, las opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia pretenden partir de sus aprendizajes iniciales, proporcionando ayuda para desarrollar aprendizajes significativos. Respecto a las opciones de autorregulación, se trata de que los alumnos identifiquen estados emocionales que pueden repercutir en el rendimiento académico.

El principio de proporcionar múltiples formas de presentación pretende recabar diferentes opciones para la percepción, para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, así como diferentes opciones para la comprensión. Respecto el principio

de múltiples formas de acción y expresión, debemos tener en cuenta las diferentes formas de aprender los estudiantes, desarrollando las funciones ejecutivas.

Figura 14

Principios del Diseño Universal del Aprendizaje



Fuente: Pastor et al. (2014)

○ *Transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la atención educativa de todos los alumnos (Jiménez et al., 2019).* Rojas y Olmos (2016) establecen que se necesita apostar por el desarrollo conjunto de equipos de trabajo entre centros ordinarios y específicos, abandonando el término de centro de educación especial por Centros de Recursos a la Educación Inclusiva (CREI). Asimismo, debemos crear grupos de trabajo dinámicos, de tal forma que la construcción del conocimiento se realice de forma conjunta entre escuelas e instituciones (Parrilla et al., 2017). En el Decreto 359/2009 se resalta la creación de los centros de educación especial como centro de recursos para facilitar el intercambio de experiencias, así como para el enriquecimiento mutuo.

○ *Incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios que haga realidad de la atención de calidad del conjunto de estudiantes.* El orientador es una figura esencial para el desarrollo de escuelas

inclusivas, ya que favorece la participación de las familias y la incorporación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad en el Plan de Acción Tutorial del Centro y en las programaciones didácticas (Costa et al., 2020). Traver y Sanahuja (2022) establecen que la creación de una cultura de colaboración en formación y asesoramiento entre docentes y orientadores es esencial para el establecimiento de prácticas inclusivas.

Sandoval et al. (2019) establecen que las tareas del profesorado de apoyo se centran en atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, apoyando a determinados alumnos fuera o dentro del aula de referencia, aunque el apoyo fuera del aula supone una barrera para la inclusión. Los especialistas en Pedagogía Terapéutica deberían convertirse en especialistas de métodos psicopedagógicos y de recursos, ofreciendo alternativas didácticas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos en el contexto del aula ordinaria (Sandoval et al., 2012). Así, el estudio llevado a cabo por Abellán et al. (2022) resaltó un buen nivel de coordinación entre los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje con los profesores del aula ordinaria; sin embargo, la orientación psicopedagógica sobre la atención educativa de los estudiantes se centraba, únicamente, para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Veger et al. (2020) establecen que el Auxiliar Técnico Educativo ejerce actualmente en los centros como un profesional centrado en el cuidado en el cuidado físico de los alumnos, por tanto, ejerce una función centrada en el paradigma de la integración más que en el de la inclusión. Una escuela inclusiva debe pretender cambiar esta situación y considerar a este profesional como un recurso personal clave para la inclusión, creando equipos multidisciplinares que trabajen desde la cooperación. En esta misma línea, Díaz-Elejalde et al. (2016) resaltan la falta de trabajo interdisciplinar que encontramos en las escuelas, centradas en el análisis de las funciones que desempeña el fisioterapeuta. No obstante, la atención a la diversidad es responsabilidad de todo el profesorado y no únicamente de los profesores especialistas en dicha materia (Arnaiz, 2019a).

- *Asunción de la autonomía de los centros para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva.* Gairín (2020) establece que, aunque las leyes educativas resaltan la autonomía de los centros para gestionar y administrar, las decisiones que pueden tomar son limitadas ya que muchos aspectos les viene establecidas por la Administración

Educativa, resaltando la importancia de favorecer el liderazgo y la toma de decisiones del equipo directivo.

- *Mantenimiento de programas de actualización y perfeccionamiento* para profesionales de la educación que faciliten la incorporación de los últimos avances en investigación a los centros. La formación docente es un ingrediente esencial para lograr los cambios educativos. Necesitamos que la formación de los docentes contribuya al desarrollo de competencias que les permitan adoptar un enfoque crítico y reflexivo (Arnaiz, 2019b). Moliner et al. (2020) destacan la importancia de que la investigación educativa se centre en soluciones a problemas reales de forma conjunta entre todos los implicados. Su investigación demuestra que hay una brecha entre la teoría y la práctica que debemos superar. Para lograr un verdadero desarrollo de la inclusión, necesitamos adoptar el desarrollo de planes de formación para tener docentes preparados e implicados (Arnaiz, 2019b)

- *Promoción de las medidas de apoyo* pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su formación en los niveles de educación no obligatorios y universitarios. Moriña y Perera (2016) establecen que en los estudios superiores encontramos una serie de barreras que dificultan el desarrollo de escuelas inclusivas como la falta de información por parte del alumnado sobre la institución escolar, el desconocimiento del profesorado sobre la normativa que regula los derechos de las personas con discapacidad, la tardanza en recibir ayudas económicas y de movilidad, así como la existencia de barreras arquitectónicas y de infraestructuras. En esta línea, Sandoval et al. (2019) sostienen que en las universidades encontramos barreras en los espacios, recursos, así como en la metodología ya que los docentes no llevan a cabo la graduación de contenidos para dar respuesta a la diversidad del aula.

- *Establecimiento de la educación a lo largo de la vida* para las personas con discapacidad incorporando a este proceso a los centros de educación de personas adultas. Escarbajal y Guirao (2021, p. 96), establecen que “la inclusión educativa exige prestar atención a los procesos de abandono y fracaso escolar, considerando que el aprendizaje a lo largo de la vida es trascendental para capacitar a las personas en una sociedad de la información y del conocimiento”.

- *Organización de cauces de colaboración entre las distintas Administraciones* que faciliten las gestiones y la atención a las personas con discapacidad (Gallego-

Echeverri y González-Gil, 2014). La falta de apoyo de la Administración, así como su coordinación, se establecen como barrera principal para avanzar hacia escuelas inclusivas (Fernández de la Iglesia et al., 2013; González-Gil et al., 2019; Sandoval et al., 2019).

Crisol (2019) resalta que para contribuir a la implantación de escuelas inclusivas es necesario crear comunidades de aprendizaje que engloben a todo el personal implicado en la esfera educativa desde familias, alumnos o profesorado, hasta voluntarios de asociaciones sin ánimo de lucro. En esta línea, Arnaiz (2019a) establece que para el afianzamiento de proyectos de educación inclusiva:

Los gobiernos, poderes públicos y administraciones sociales y educativas deberán asumir y llevar a cabo las tareas y las responsabilidades que propiamente les incumben. En este sentido, su liderazgo será clave en: la promoción efectiva de la inclusión, la creación de políticas y condiciones que puedan favorecerla, la vigilancia proactiva y efectiva para prevenir o corregir cuando sea necesario la existencia de espacios institucionales y sociales donde pudieran estarse vulnerando los valores y los principios de una sociedad más humana, justa, solidaria y habitable por todos y para todos (p. 39-40).

- *Evaluación de la educación inclusiva* en todos los órdenes de actuación, especialmente en los referidos a la educación institucional y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lledó (2010) considera que el reto escolar no está en adaptar la escuela para dar cabida a la diversidad, sino que implica afrontar la reestructuración y el cambio global de la escuela para dar respuesta a la diversidad. Esta situación conlleva realizar un análisis de cada centro para determinar qué aspectos dificultan el desarrollo de los procesos de inclusión. La autoevaluación de prácticas inclusivas nos permite reflexionar sobre la aplicación de medidas de equidad para garantizar la respuesta educativa a todos los alumnos (Escarbajal et al., 2017).

La investigación-acción es considerada como un método esencial para favorecer la transformación de las prácticas educativas ya que nos permite llevar a cabo la investigación en los escenarios reales involucrando a todos implicados en el proceso educativo a través de un clima de respeto, diálogo y trabajo en equipo (McMillan y Schumacher, 2005; Pérez-Leenden, 2019; Sanahuja et al., 2020). No obstante, el carácter investigador debe avanzar más y debemos desarrollar investigaciones educativas inclusivas que fomentan la participación de todos los implicados en el proceso educativo desarrollando procedimientos de investigación-acción durante todo el proceso (Mirete et al., 2020). Sin embargo, Brady (2020) establece que debemos

analizar nuestra práctica, pero esta reflexión no debe condicionar nuestra esfera personal, ya que si nos centramos en reflexionar sobre lo éticamente correcto en cada momento perdemos la esencia de la educación como medio emocional privándonos de experiencias donde el docente nos muestra su interior más profundo como individuo.

Para la mejora de los centros educativos la investigación inclusiva debe entremezclar la teoría con la práctica de tal forma que la investigación se centre en problemas reales construyendo el conocimiento en el propio escenario educativo, así como establecer un proyecto que requiere de la implicación de todos los agentes implicados y convertirse en un proceso continuo de reflexión y análisis, desligando la investigación únicamente a expertos alejados de las aulas (Parrilla et al., 2017).

○ *Estímulo para la participación de la comunidad escolar en los centros constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje.* Para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo de calidad es necesario el establecimiento de un clima de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo (Covelli y de Anna, 2020). Debemos crear redes de apoyo que englobe no solo a los diferentes profesionales de la educación sino a las familias (Calvo et al., 2016; de Haro et al., 2020; Simón et al., 2016). Simón y Barrios (2019) resaltan que para el desarrollo de escuelas inclusivas es esencial la participación de las familias de tal manera que los centros inclusivos son aquellos que se preocupan por conocer a las familias y el entorno que está enclavado el centro escolar, resaltando la participación de la familia en la dinámica escolar en cuanto a su nivel de colaboración en la toma de decisiones, resaltado su carácter como agente transformador. La participación de las familias en la dinámica escolar es un ingrediente esencial para contribuir a la prevención del abandono escolar (Crisol y Romero, 2020). Fernández-Batanero y Benítez (2016) sostienen que las familias presentan una percepción favorable hacia la inclusión, sin embargo, resaltan la falta de información que presentan sobre la atención educativa que recibe el alumnado.

Martínez-Ocaña (2017) sostienen que el reto de la educación inclusiva es responder a las diferencias individuales adoptando como principios la calidad y equidad, de tal forma que le otorguemos a cada alumno lo que necesite. Para esta autora, la calidad es el equilibrio entre la excelencia y la equidad, de tal forma que el sistema educativo debe ofrecer a cada alumno lo que necesita con la finalidad de compensar las desigualdades iniciales que presenta.

Martínez et al. (2010) consideran que para favorecer el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario en primer lugar implantar políticas educativas desligadas de la

esfera política, invertir políticamente en mejoras de los centros; en segundo lugar, sensibilizar a la comunidad educativa sobre las necesidades que se presentan en el aula; en tercer lugar, adoptar los principios de la escuela inclusiva en las actitudes y concepciones docentes, aumentar la cultura de colaboración; en cuarto lugar, evitar los agrupamientos homogéneos por etnia y cultura; en quinto lugar, comprender el concepto de atención a la diversidad evitando apoyos segregadores en sí mismos centrados en el apoyo fuera del aula; en sexto lugar, estructurar la respuesta educativa en función de los recursos disponibles; y, finalmente, evitar la persistencia de etiquetas y diagnosticar las necesidades.

Moya (2012) considera para seguir avanzando hacia una escuela inclusiva es necesario adoptar puntos de vista centrados en que todos los alumnos pueden aprender juntos, siendo el sistema escolar el responsable de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Además, señala que hay que formar a los profesores para que tengan confianza en sí mismos y puedan desarrollar programas inclusivos rentabilizando los recursos disponibles y evaluando un plan de acción que nos permita determinar en qué medida se está dando respuesta a las necesidades detectadas en un contexto determinado.

Debemos tener en cuenta que, tal y como establece Mirete et al. (2020), “se precisa escuchar y dar voz a todos, para promover juntos procesos de análisis y mejora de la realidad educativa, y con ello, las transformaciones de las culturas, las políticas y las prácticas educativa de los centros.” Moriña (2008, p. 536) sostiene que la construcción de escuelas inclusivas:

Supone un proceso inacabado, por lo que podemos afirmar que un centro con este perfil nunca dejará de buscar oportunidades para continuar en esta dirección. En otras palabras, este tipo de organización nunca se considerará a sí misma como inclusiva, por lo que la pregunta que debemos plantearnos no es ¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? sino más bien, ¿qué y cómo podemos hacer para que un centro educativo camine hacia la inclusión?

A modo de resumen, en este capítulo se ha expuesto la educación inclusiva como modelo educativo que nos permite dar respuesta ajustada a las necesidades y características individuales de todos los alumnos desde el principio de equidad y calidad educativa. Para contribuir al verdadero de escuelas inclusivas debemos resaltar el derecho a la educación, un liderazgo compartido y sostenido entre todos los agentes educativos, así como mantener cauces de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 2. EL PROFESORADO COMO PIEZA CLAVE EN EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

*Un día, en el expreso de Soria a Monterde,
vi que subía un hombre con una oreja verde.*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,
todo menos su oreja, que era de verde puro.*

*Cambié pronto de asiento y me puse a su lado
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.*

*Le pregunté: -Esa oreja que tiene usted, señor,
¿cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo -me dijo con un guiño-
esa oreja me queda de mis tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar
voces que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas
que en la oreja madura resaltan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde
un día, en el expreso de Soria a Monterde*

(Gianni Rodari)

INTRODUCCIÓN

Actualmente, no cabe duda, que los docentes adquieren un papel relevante en el desarrollo integral y armónico del individuo. Es indiscutible, que cada individuo es único e irrepetible; por tanto, en las aulas los docentes deben adaptarse a las diferencias individuales de forma personalizada llevando a cabo los ajustes metodológicos necesarios para que el alumnado alcance los fines y principios que rigen el Sistema Educativo Español. En este sentido, debemos abrir las ventanas y puertas de las aulas para que los aprendizajes adquiridos sean un puente de transición a un mundo social que nos plantea desafíos continuos (Sancho-Gil et al., 2020).

En un sistema de competencias como el actual, los saberes básicos pasan a un segundo plano teniendo un mayor protagonismo el desarrollo de desempeños, el saber enfrentarse a los diferentes problemas que vayan surgiendo en el aula. Pit-ten et al. (2018, p.50) establecen que tanto “la competencia como las actitudes docentes tienen un impacto en la enseñanza inclusiva”. Por tanto, no cabe duda de que los docentes, son, en gran parte, el motor de evolución que le van a permitir al alumnado adquirir las competencias para desenvolverse con éxito en la sociedad.

Para llevar a cabo una enseñanza individualizada es clave la formación inicial del profesorado sobre atención a la diversidad e inclusión educativa (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Beltrán-Villamizar et al., 2015; Cernadas et al., 2013; Gallego-Echeverri y González-Gil, 2014; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Larraceleta, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2017). Sin embargo, la formación de docentes en atención a la diversidad no es una tarea simple, ya que trasciende los límites de la formación inicial (Calvo, 2013). Un docente inclusivo desarrolla prácticas alejadas del racismo, lleva a cabo una organización de los recursos para atender a las diferencias individuales y favorece la cooperación de toda la comunidad educativa (Escribano y Martínez, 2013).

García-Prieto et al. (2020) establecen que para que los futuros docentes otorguen respuesta a las diferencias individuales de los alumnos en las aulas deben aprender en la diversidad en las instituciones universitarias, de tal forma que las estrategias metodológicas que empleen en su formación inicial no sean las mismas para todos los estudiantes ya que, como los alumnos de la escuela, los universitarios tienen sus propios estilos cognitivos, motivaciones e intereses. La respuesta educativa se debe articular alejada del modelo del déficit ofreciendo oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Arnaiz y Ballester, 1999; Durán y Giné, 2011). Es fundamental

incorporar en las titulaciones universitarias los proyectos de vida de los estudiantes (Sancho-Gil et al., 2020).

Si queremos que la formación inicial sea un acto de justicia social debemos permitirles a los futuros docentes formarse en aulas democráticas, aulas donde el conocimiento sea creado conjuntamente entre profesores y alumnos de forma cooperativa, predominando una cultura de colaboración entre todos los agentes educativos, así como los intercambios comunicativos como ingredientes esenciales en el desarrollo de las sesiones. En el clima del aula debe prevalecer el componente emocional, de tal manera que se establezcan unas normas de convivencia centradas en el respeto hacia el otro para, entre todos, construir una sociedad más justa, equitativa y democrática (Soler et al., 2018).

La tarea docente requiere de actualización permanente de conocimientos que le permita adaptarse a los cambios educativos presentes en la sociedad (Amber y Suárez, 2022). La complejidad educativa va en aumento, ya que cada vez se plantean más retos en el aula a los que debemos dar respuesta como docentes. Esta situación hace necesario que se replantee o analice la formación que recibe el profesorado desde su formación inicial. Necesitamos docentes que lleven a cabo un desarrollo profesional continuo para adaptarse a estas nuevas exigencias. El profesorado debe contribuir a desarrollar en los alumnos una serie de competencias claves que les permitan adquirir aprendizajes funcionales para la vida y, para ello, deben ser intermediarios en el aula (Comisión Europea, 2010).

La Agencia de Necesidades Educativas Especiales (2014) establece que necesitamos docentes cualificados de tal manera que su formación debe orientarse en el desarrollo de competencias no solo teóricas sino en el establecimiento de valores éticos que nos permitan dar respuesta a la individualidad del alumnado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la formación de los docentes comienza con las expectativas que vienen marcadas por sus experiencias de estudiantes previas, siendo necesario analizar las ideas preconcebidas con las que llegan al inicio de su formación inicial (Rodrigo-Moriche et al., 2022).

Torres y Fernández (2015) establecen que, para el desarrollo de prácticas inclusivas, es fundamental el desarrollo de actitudes docentes favorables hacia la inclusión y la formación específica en educación especial, así como el perfeccionamiento profesional durante el trabajo diario y la estabilidad laboral, aspectos que se deben reforzar a partir del compromiso de la Administración Educativa.

Necesitamos docentes críticos, reflexivos sobre su práctica docente, colaboradores, en definitiva, profesionales que afronten desde una convivencia democrática los desafíos del siglo XXI y, para ello, es básica, la formación inicial y permanente recibida (Arnaiz, 2019a; Sancho-Gil et al., 2020). En este sentido, tal y como establece Arnaiz-Sánchez, Escarbajal y Alcaraz (2021, p. 207), “el profesorado del siglo XXI debe ser competente, un profesional bien formado y comprometido con su labor, con reconocimiento social, con auténtica pasión por seguir aprendiendo y enseñando y, por último, comprometido por la inclusión educativa en sus diversas modalidades.”

Este capítulo se articula en torno a dos apartados. El primer apartado recoge la formación del profesorado sobre inclusión educativa, resaltando la importancia de las competencias que debe poseer el actual docente para afrontar los retos que plantea la sociedad actual, haciendo una distinción entre la formación inicial y permanente del profesorado en materia de inclusión educativa. En el segundo apartado, se recogen las percepciones que los docentes tienen sobre inclusión, ya que ese es un factor clave para el desarrollo de prácticas inclusivas.

2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

López-García (2014) establece que la formación no finaliza cuando se acaban los estudios universitarios, sino que es un proceso continuo a lo largo de la vida condicionado por las inquietudes personales sobre el deseo y la necesidad de aprender. El Informe TALIS 2018 (OCDE, 2019) establece que un pequeño porcentaje de docentes participa en actividades formativas, resaltando que el aumento de la mejora de la calidad educativa se ve influenciado por el incremento del nivel formativo de los docentes. La formación del profesorado por sí sola, no es la solución mágica para acabar con las dificultades que nos impiden avanzar hacia la inclusión, pero sí es un elemento clave (Arnaiz, 2003).

Sancho-Gil et al. (2020, p. 2) resaltan que “la formación docente no está en sintonía con lo que está sucediendo en el mundo real.” Rodríguez (2019) establece que la formación inicial del profesorado debe dirigirse a potenciar las habilidades pedagógicas para atender a la diversidad, diversificando los métodos de enseñanza y apostando por el desarrollo de una pedagogía inclusiva que fomente la presencia y participación de todo el alumnado, así como el respeto por las diferencias individuales y el desarrollo de competencias colaborativas que potencien el trabajo en equipo, creando

vínculos entre los programas de formación inicial y los centros educativos. Este autor manifiesta que en los planes de formación inicial debe producirse un acompañamiento en la inserción de la práctica educativa, de tal forma que los docentes noveles sean acompañados por un profesional con más años de experiencia para contribuir al desarrollo del profesor investigador de su práctica educativa.

Un sistema basado en el desarrollo de competencias implica que el profesorado sea competente en la práctica docente. Pit-ten et al. (2018, p. 51) establecen que “las competencias son las habilidades y los conocimientos que permiten a un docente tener éxito”. El cuadro competencial del docente no solo debe incluir habilidades que le permitan adoptar las estrategias necesarias ante las situaciones que se produzcan en el aula, así como las creencias positivas relacionadas con el aprendizaje que favorezcan la motivación y autorregulación emocional (Kunter et al., 2013).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2011) establece que el perfil docente debe desarrollar competencias que le permitan valorar la diversidad como elemento enriquecedor de las prácticas educativas; acompañar a todo el alumnado reforzando sus logros; trabajar en equipo y desarrollarse a nivel profesional de forma permanente.

Análisis basados en *PEER* llevados a cabo para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 revelan que un 61% de los países del mundo ofrece una capacitación docente en materia de inclusión siendo más complicado proporcionar capacitación en países con menos recursos (UNESCO, 2020). El papel de la formación docente debe ir encaminado a crear un puente entre los requisitos políticos y los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza. El buen maestro va más lejos que crear logros contables y ser un transmisor de conocimientos. El buen maestro debe emplear estrategias de aprendizaje cooperativo y contribuir al desarrollo creativo.

El profesorado se convierte en un eje central para desarrollar prácticas inclusivas (Aguado et al., 2008; García y Arteaga, 2008; Fernández, 2013; Infante, 2010). Arnaiz y Ballester (1999) establecen que los docentes deben desarrollar las competencias que le permitan reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla. Necesitamos docentes coherentes, fieles a los principios de la inclusión, transmisores de valores, docentes con competencias para investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar. Fernández (2013) establece que deben adquirir las competencias que le permitan desarrollar la labor de tutoría, establecer procesos de comunicación, planificar metodologías activas, adecuar y ajustar la enseñanza a las diferencias individuales,

atender a las familias, así como poseer la capacidad de autocrítica, autenticidad, transmisión de valores, escucha, planificación, diseño e implementación de un currículo integrado, formación y de evaluación (véase Tabla 1).

Tabla 1

Competencias docentes para dar respuesta a la diversidad

Competencias docentes	
Tutorizar	<p>Ayudar y dinamizar al estudiante. Dar información, extender, clarificar y explicar. Informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente. Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención. Discernir las situaciones que requieren colaboración y responde de forma pertinente. Orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.</p>
Comunicar	<p>Favorecer la comunicación. Escuchar de forma activa y empáticamente. Propiciar diálogos y situaciones destinadas a reflexionar sobre la práctica, sus competencias, etc. Fomentar la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
Gestionar metodologías activas	<p>Diseñar actividades de trabajo colaborativo y de resolución de problemas. Utilizar grupos heterogéneos de trabajo colaborativo. Desdoblar al profesorado. Conocer las estrategias de orientación inclusiva y comprometerse en la propia formación continua. Utilizar una amplia gama de recursos didácticos. Evaluar el aprendizaje y la enseñanza, para reconducirlo o mejorarlo. Emplear estrategias de trabajo colaborativo.</p>
Acomodar la enseñanza y adecuar los materiales	<p>Concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje en función de alumnos concretos y de las competencias que se deben adquirir. Adaptar materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje y la participación junto a los demás en las dinámicas del grupo y del centro. Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad adecuado para el progreso competencial del alumno.</p>
Atender a las familias	<p>Establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación. Discernir las situaciones que requieran colaboración. Informar sobre la evolución del alumnado. Colaborar con los otros agentes educativos.</p>

Fuente: Fernández (2013)

Arteaga y García (2008) consideran que los docentes deben dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio para contribuir al desarrollo de una educación de calidad y equidad. En esta línea, sostienen que los docentes para ajustar la respuesta educativa a las características del alumnado y del contexto aula, así como al contenido a impartir, deben reunir cuatro competencias:

1. *Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad* llevando a cabo una planificación flexible y una evaluación formativa que nos permita identificar en qué medida se está dando respuesta a las diferentes necesidades que encontramos en el aula.

2. *Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias* con la finalidad de que todos los alumnos logren los objetivos planteados.

3. *Mediación educativa para lograr los objetivos*, ya que el docente debe adaptar el proceso educativo a cada situación concreta a partir de tareas de planificación, orientación individual, cooperación y respeto mutuo.

4. *Evaluación formativa* para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas llevando a cabo un análisis de las decisiones tomadas.

Echeita (2006) establece que la formación para la educación inclusiva debe abarcar la pedagogía de la complejidad, la perspectiva constructiva, el desarrollo integrado del currículo, la enseñanza adaptativa, el empleo de adaptaciones curriculares, el establecimiento de redes de apoyo y colaboración, así como la consideración de las escuelas como centros de mejora y la consideración de la diversidad como fuente de enriquecimiento

Rouse (2009) considera que un profesor inclusivo debe reunir las siguientes competencias: conocer en profundidad la fundamentación teórica y legislativa en el marco de la inclusión; hacer, convirtiendo toda la fundamentación psicopedagógica en acción; y creer en su capacidad para enseñar a todos los alumnos independientemente de sus características personales.

En un estudio llevado a cabo por Gortazar y Zubillaga (2019) más del 80% del profesorado encuestado destaca que el perfil profesional docente debe combinar competencias académicas y didácticas (conocimiento de la materia, metodologías activas), competencias sociales y de gestión (empatía, gestión emocional y gestión del

aula) y compromiso profesional colectivo (trabajo en equipo). López-Rupérez (2021) establece que el desarrollo del currículo a través de competencias dificulta la labor docente por añadir habilidades metacognitivas, sociales y emocionales.

Martínez-Izaguirre et al. (2017) establecen que los docentes deben tener dos tipos de competencias para dar una respuesta ajustada a la diversidad del aula denominadas competencias claves y competencias genérico-transversales como puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria

Competencias del profesorado	
Competencias claves	a) Planificación y Gestión Educativa b) Gestión e Implementación del Currículo. c) Evaluación Educativa d) Orientación y Tutoría
Competencias genérico transversales	e) Aprendizaje, Investigación e Innovación. f) Ética y Compromiso Profesional. g) Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad Educativa. h) Gestión Emocional y creación de Clima de Confianza. i) Comunicación con la Comunidad Educativa.

Fuente: Martínez-Izaguirre et al. (2017)

A continuación, en la Tabla 3 se recogen las dimensiones que contemplan cada una de las mencionadas competencias.

Tabla 3

Definición y dimensiones de las Competencias de los docentes

Competencias del profesorado		
Competencia	Definición	Dimensiones
Planificación y gestión educativa	Planificar en coordinación con otros docentes los aprendizajes de los alumnos para dar respuesta a las necesidades del alumnado y garantizar la	Participación en la planificación de los proyectos de centro. Planificación del trabajo de aula: elaboración de la programación anual, de unidades didácticas, selección de materiales y gestión

	coherencia entre todo el equipo docente.	administrativa de las tareas docentes.
Gestión e implementación del currículum	Implementar colaborativamente con otros docentes y promover aprendizajes globalizados que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.	Uso de metodologías activas, promoción de un clima de aula acogedor, liderazgo docente, empleo de recursos, integración de las familias en la dinámica escolar, creatividad y pensamiento divergente.
Evaluación educativa	Evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.	Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, uso de técnicas e instrumentos de evaluación, diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar resultados, comunicación de los resultados, fomento de la coevaluación y la autoevaluación, evaluación de la práctica docente
Orientación y tutoría	Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de las diferencias sociales y culturales, y afrontar los conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.	Atención y orientación individual, coordinación con el profesorado y con las familias, inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, fomento de la interculturalidad, desarrollo de actitudes prosociales, tratamiento de conflictos, desarrollo de valores para una ciudadanía respetuosa, fomento de la autonomía en el aprendizaje.
Aprendizaje, la investigación y la innovación.	Actualizarse disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida, a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las	Reflexión sobre la propia actuación, identificación de fortalezas y debilidades, iniciativa en la participación en procesos de mejora, empleo de estrategias de aprendizaje, búsqueda y comprensión de nuevos recursos, creatividad para la innovación metodológica, difusión de buenas prácticas, cuestionamiento constante,

	necesidades y exigencias educativas cambiantes.	adaptación a cambios normativos, predisposición a la incorporación de innovaciones docentes.
Ética y compromiso profesional	Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.	Desempeño responsable de la profesión, implementación del currículum oficial, fomento del desarrollo integral, actuación modélica frente al alumno, compromiso en la profesión, desarrollo de valores democráticos, compromiso social, trabajo colaborativo con las familias y la sociedad, así como la capacidad para adaptarse a los cambios.
Coordinación y trabajo en equipo	Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.	Planificación de los elementos curriculares, coordinación con los alumnos, las familias y otros centros.
Gestión emocional y creación de climas de confianza	Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.	Uso de habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales), desarrollo emocional, uso de habilidades sociales, bienestar personal y profesional.
Comunicación con la comunidad educativa	Comunicarse concretamente de la manera oral y escrita en las oficiales de la comunidad autónoma, así como en una lengua extranjera para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la	Comprensión y expresión en diferentes lenguas, buena expresión oral, promoción de una comunicación fluida.

comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.

Fuente: Martínez-Izaguirre et al. (2017)

Martínez-Izaguirre et al. (2021) establecen que el profesorado asume la importancia del desarrollo de competencias en la formación del profesorado. En su estudio se constata como el profesorado otorga más valoración la Competencia Ética y el Compromiso Profesional seguida de la Gestión Emocional y la Creación de Climas de Confianza, así como la Orientación y la Tutoría. En contraposición, las competencias que obtienen menor puntuación son la Planificación y Gestión Educativa y la Evaluación Educativa. Asimismo, en cuanto al nivel de realización, la investigación sostiene que la competencia Ética y el Compromiso Profesional se considera la más realizada mientras que la Planificación y la Gestión Educativa es la menos aplicada seguida de la competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación, lo que nos lleva a asumir que debemos articular la formación en estas carencias competenciales.

González y Wagenaar (2003) resaltaron dos tipos de competencias que los planes de estudios contribuyen a desarrollar en todos los docentes: genéricas y específicas. Las competencias genéricas se abarcan a través de asignaturas a todas las materias para desarrollar cultura general. En primer lugar, recogen las competencias instrumentales relacionadas con las habilidades cognoscitiva y metodológicas; en segundo lugar, las competencias instrumentales favorecen el desarrollo de habilidades sociales para mejorar la relación y el trabajo en equipo con los demás; y, en tercer lugar, las competencias sistemáticas permiten percibir la conexión que existe entre todas las partes para comprender la globalidad de la realidad. En cambio, las competencias específicas, son aquellas que están relacionadas con cada área de conocimiento, de tal forma que, en función de cada titulación, se desarrollan unas en concreto como el desarrollo de estrategias de innovación en campo profesional o el dominio metalingüístico de cada área.

La Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Educación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la Competencia digital docente, se establece que el docente debe tener un compromiso profesional con el tratamiento de las TIC tal y como se ve reflejada en la Tabla 4.

Tabla 4

Competencias digitales docentes

Competencia digital docente	
Área 1. Compromiso profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación organizativa. - Participación, colaboración y coordinación profesional. - Práctica reflexiva. - Desarrollo profesional digital continuo. - Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital.
Área 2. Contenidos digitales	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de contenidos digitales. - Creación y modificación de contenidos digitales. - Protección, gestión y compartición de contenidos digitales.
Área 3. Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza. - Orientación y apoyo en el aprendizaje. - Aprendizaje entre iguales. - Aprendizaje autorregulado.
Área 4. Evaluación y retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de evaluación. - Analíticas y evidencias de aprendizaje. - Retroalimentación y toma de decisiones.
Área 5. Empoderamiento del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad e inclusión. - Atención a las diferencias personales en el aprendizaje. - Compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
Área 6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos. - Comunicación, colaboración y ciudadanía digital. - Creación de contenidos digitales. - Uso responsable y bienestar digital. - Resolución de problemas.

Fuente: Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente.

La Comisión Europea (2005) ha organizado las competencias clave del profesorado en torno a tres ejes: trabajar con los otros, el conocimiento y las tecnologías, así como trabajar con y en la sociedad. Yadarola (2008) establece que el desarrollo de competencias del profesorado debe estar orientado a fomentar el saber, saber hacer y saber ser y convivir. En este sentido, con relación al saber se pretende desarrollar conocimientos específicos sobre los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, así como fundamentación psicopedagógica desde el marco de la inclusión educativa. Respecto al saber hacer, es necesario que el docente disponga de habilidades para analizar situaciones producidas en el aula desde una perspectiva pedagógica, así como capacidades para realizar una diversificación curricular, trabajar de forma cooperativa, y reflexionar sobre su propia práctica educativa. En relación, al saber ser y convivir, es fundamental que los docentes de apoyo aprendan a relacionar

en diferentes contextos, desarrollando la capacidad de escucha y comunicación. Así, un profesional de apoyo competente sería aquel que fomenta la inclusión real creando aulas para todos, con todos y en todo momento.

Los docentes deben desarrollar competencias para a través de un único currículo adaptarse a todo el alumnado, así como favorecer su participación real. El profesorado manifiesta requerir un mayor asesoramiento en el tratamiento de la atención a la diversidad, siendo las mujeres las que indican presentar mayor necesidad de indicaciones metodológicas para dar respuesta al conjunto de necesidades educativas que encontramos en el aula; en cambio, la variable experiencia y la etapa educativa no influyen en el nivel de asesoramiento que los docentes demandan (Anaya et al., 2009).

Darling-Hammond et al. (2017) sostienen que el desarrollo profesional docente es un aprendizaje estructurado que implica cambios en las prácticas educativas y, por tanto, mejoras en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, Escudero (2020) establece que el diseño profesional docente debe caminar hacia la implementación de una formación de calidad y, para ello, es fundamental establecer el porqué y el paraqué de la formación. Así, se trata de que la formación sea valiosa para los participantes e influya de forma positiva en el aprendizaje de alumnado, contribuyendo a desarrollar escuelas educadoras de todas las personas sin discriminación.

El marco de referencia para el Desarrollo Profesional Docente apuesta por un currículo que contemple los principios de justicia y equidad, reorganizando las instituciones escolares para que generen nuevos vínculos con agentes sociales, comunitarios y familiares del entorno. La familia es, por tanto, un actor fundamental en el proceso de transformación social y, por ello, los docentes deben desarrollar competencias que les permitan favorecer la comunicación con las mismas (George y Wood, 2019).

Escudero (2022) sostiene que debemos crear un profesorado culturalmente sólido, pedagógicamente con herramientas para afrontar los retos diarios, reflexivo y actitud crítica, comprometido con la sociedad, con el único objetivo de mejorar y transformar la educación del alumnado. Para ello, Tejada (2009) considera que el docente debe contener una serie de competencias teóricas o conceptuales relacionadas con el conocimiento, competencias psicopedagógicas y metodológicas que les permitan identificar la estrategia didáctica que debe utilizar para cada situación concreta, así como competencias sociales relacionadas con el saber estar y saber relacionarse.

2.1.1. FORMACIÓN INICIAL

Según la Comisión Europea (2015) la formación inicial de los docentes es decisiva para mejorar las prácticas educativas y captar a profesionales más idóneos para ejercer la labor docente. La preparación de los docentes es fundamental, ya que tiene un impacto directo en la formación de los estudiantes y en su desarrollo, de tal manera que si queremos construir una sociedad crítica y constructiva debemos comenzar con implantar un sistema educativa que gire en esa línea.

La formación inicial del profesorado es una pieza clave, ya que a través de ella se construye un criterio pedagógico, una mentalidad profesional que, en un primer momento, está condicionada por las experiencias que los futuros docentes hayan tenido previamente en las aulas como estudiantes (Caena, 2014; Clark y Newberry, 2019; Hargreaves y Fullan, 2015; Landon-Hays et al., 2020). Para ello, es fundamental incorporar las inquietudes de los estudiantes en los planes de estudio, de tal manera que se lleven a cabo aprendizajes más significativos (Sancho-Gil et al., 2020).

Pieri (2020) establece que “si el docente carece de la preparación académica, los niños con pluridiscapacidad cuentan con menos anticuerpos para protegerse en la relación con sus compañeros, y los efectos de dicha situación pueden afectarlos o hacerlos empeorar.” Angenscheidt y Navarrete (2017) sostienen que los docentes no solo deben tener una base teórica, sino que su formación le debe permitir fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Cantón y Cañón (2011) recogen que para que los futuros docentes adquieran el título de Grado en Educación, deberán aplicar todo lo aprendido de forma teórica en la universidad en el aula, adquiriendo un conocimiento práctico para la resolución de problemas que puedan surgir en su desarrollo profesional, pero no solo deben adquirir conocimientos teóricos concretos, sino que deben aprender a transmitirlos.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2011) establece que, principalmente, encontramos dos modelos de formación docente: el simultáneo que lleva a cabo el tratamiento del currículo, el conocimiento de la materia, así como el desarrollo de destrezas prácticas en el aula durante el mismo periodo de tiempo; y el consecutivo, que comienza por una formación que luego es seguida por un curso aparte sobre cuestiones psicopedagógicas en el aula.

Pugach y Blanton (2009) establecen, como puede apreciarse en la Figura 15, tres métodos en la formación inicial de los docentes.

Figura 15

Programas para la formación inicial de los docentes



Fuente: Pugach y Blanton (2009)

En primer lugar, los programas específicos incluyen materias por separado fuera del plan de estudio relacionados con la inclusión educativa; en segundo lugar, los combinados abarcan contenidos relacionados con la educación especial de forma colaborativa en los planes de estudio; en tercer lugar, los integrados contemplan en la formación por sí misma los conocimientos, habilidades y competencias que le permitan a los docentes dar respuesta a la diversidad. No obstante, si queremos favorecer el desarrollo de docentes que favorezcan la educación inclusiva, los propios formadores de docentes deben ser modelos ideales de prácticas inclusivas (Burns y Shadoian-Gersing, 2010).

En este sentido, se considera que los formadores deben entender las necesidades del alumnado como elemento enriquecedor, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos; potenciando experiencias de aprendizaje estimulantes y participativas; contemplando los métodos de aprendizaje cooperativo y diferentes formas de comunicación y representación de la información; favoreciendo el desarrollo de una educación de calidad, así como la actitud crítica (Pieri, 2020; Pujolàs, 2012; Sanahuja, 2020).

De acuerdo con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, las competencias que deben desarrollar los maestros en Educación Primaria se agrupan en varios bloques. El primer bloque se refiere a la formación básica que engloba el tratamiento de aspectos relacionados con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el segundo bloque aborda los aspectos didácticos y disciplinares de cada una de las áreas que engloba la enseñanza a través del currículum; y el tercer bloque, abarca el prácticum para la adquisición de contenidos de carácter práctico.

Calvo (2013) considera que la formación de los docentes, tal y como se establece en la Figura 16, debe focalizarse en cuatro grandes grupos, es decir, en el ámbito pedagógico, didáctico, ético y de la investigación.

Figura 16

Ámbitos de la formación docente



Fuente: Calvo (2013)

En primer lugar, la formación pedagógica está centrada en ofrecer las herramientas que le permitan adecuar el currículo a las diferentes características del individuo. Esta es una tarea compleja, ya que la mayoría de los currículos diseñados por la Administración se conciben como documentos cerrados. Pero, la formación pedagógica también debe abarcar el tratamiento de las condiciones psicosociales del contexto, desarrollando una sensibilidad hacia los factores que rodean a los estudiantes,

involucrándose en su ámbito familiar y social. En segundo lugar, la formación didáctica se centra en ajustar las estrategias metodológicas a las condiciones personales del alumno, con el objetivo de facilitar su desarrollo integral y, especialmente, centrar su atención en aquel alumno que presenta mayor vulnerabilidad. Las actuaciones de un docente inclusivo deben centrarse en el tratamiento de habilidades funcionales, incorporando la vida en el aula.

En tercer lugar, en cuanto a la formación ética e investigativa Calvo (2013) recoge que la primera se centra en ofrecer competencias ciudadanas que les permitan a los docentes conocer las normas, los derechos y deberes tanto del alumno como los suyos propios, así como habilidades para el manejo del conflicto en el aula. Asimismo, resulta prioritario desarrollar competencias docentes que le permitan crear comunidades de aprendizaje, integrando a la comunidad educativa en la dinámica escolar. En cuarto lugar, respecto a la formación en investigación el profesorado debe adquirir las competencias que le permitan mejorar y reflexionar sobre la realidad educativa y social. Para ello, es fundamental desarrollar la capacidad de crítica y análisis, ya que debemos ajustarnos continuamente a las demandas de una sociedad que tiene inherente la característica de ser cambiante. Los docentes pueden llevar a cabo el desarrollo de programas de innovación que le permitan obtener unos resultados en un contexto y analizar las mejoras producidas.

Imbernón y Cole (2015) establecen que en la formación inicial debemos favorecer una visión holística y crítica de los fundamentos psicopedagógicos que están en la base de la formación, así como una reflexión sobre la teoría y la práctica. De esta manera, resaltan una serie de conocimientos que los futuros profesionales de la educación deben desarrollar en sus planes de estudio (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Conocimientos a desarrollar desde la formación inicial

Conocimientos en la formación inicial	
Conocimiento pedagógico general	Permite analizar el desarrollo del currículo y las prácticas educativas en el aula.
Conocimiento del contenido	Relacionado con la profundización de los aspectos teóricos que abarcan las diferentes materias a impartir.
Conocimiento didáctico	Tratamiento de los aspectos metodológicos que debemos poner en práctica para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conocimiento curricular	A partir de este conocimiento los docentes adquieren habilidades para seleccionar los objetivos de los saberes básicos que se van a abordar desde la escuela.
Conocimiento de sí mismo	Este conocimiento le permite a los docentes tener la capacidad para desarrollar las habilidades intrapersonales que le permitan desarrollar desde una perspectiva positiva los contenidos a partir de la identificación emocional, las técnicas de autorregulación y el establecimiento de una autoestima positiva.
Conocimiento del contexto	Capacidad para analizar el contexto en el que se desenvuelve. Puesto que la educación es un acto de mejora social, necesitamos docentes que tengan las habilidades para analizar la realidad educativa y aplicar mejoras en centros concretos.
Conocimiento experiencial	El trabajo diario nos ofrece un conocimiento que se desliga del desarrollo de nuestra labor en el aula. Este conocimiento, los docentes, deben tener la capacidad de saber aplicarlo en posteriores situaciones a través de un proceso de enriquecimiento personal, así la nueva información obtenida nos permite enriquecer el conocimiento previo.

Fuente: Imbernón y Cole (2015)

La formación inicial debe centrarse en desarrollar las competencias en saber, hacer y ser en la práctica educativa para contribuir al desarrollo de verdaderas escuelas inclusivas (Granada et al., 2013). Arribas et al. (2010) establecen que para que a través de la formación inicial se facilite el desarrollo de competencias, el profesorado universitario debe emplear metodologías activas, así como utilizar un sistema de evaluación continuo. En la investigación llevada a cabo por Pérez-García (2008) los futuros docentes manifestaron que se encontraban totalmente preparados para desarrollar su labor profesional resaltando, la mayoría, que para la adquisición de competencias fue fundamental tanto la base teórica recibida durante la formación como el conocimiento adquirido a través de prácticum.

La formación inicial en materia de atención a la diversidad debe estar dirigida a todos los docentes, siendo responsabilidad de todos (Echeita, 2013; Muntaner et al., 2021). En esta línea, en un estudio llevado a cabo por Moya et al. (2019) se establece que el 99.6% de los docentes entrevistados sostiene que los maestros deberían recibir formación en atención a la diversidad. Asimismo, el 97.7% resalta que no solo debemos recibir formación en atención a la diversidad, sino que esta, junto a la inclusión, deben ser ejes transversales en los planes de estudio. En este caso, el 10.1% considera que su formación inicial no abarcaba contenidos sobre estrategias organizativas (agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo y acción tutorial), el 51.4% considera que algo y solo el 8.9% establece que mucho.

Del mismo modo, diversos autores (García et al., 2020; López-Gómez y Pérez-Navío, 2013) consideran la necesidad de incluir en la formación inicial contenidos relacionados con el cambio de actitudes hacia la consideración de la discapacidad. Y también aquellos que contemplan la respuesta educativa hacia la atención a la diversidad, ya que los docentes con formación en educación inclusiva presentan un mayor nivel de seguridad para atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, sin embargo, los docentes establecen que presentan carencias formativas en este aspecto.

Infante (2010) sostiene que es necesario favorecer el desarrollo de docentes que tengan la capacidad de analizar críticamente situaciones de aprendizaje referidas a la inclusión/exclusión, recibiendo una formación multidisciplinar de las diferentes materias que les permita entender la realidad educativa. En este sentido, Donders (1999) destaca que la formación inicial debe ir dirigida a favorecer la capacidad de observación en relación con el cómo enseñar, así como la capacidad para la reflexión crítica sobre su propia práctica, así como crear una formación inicial sólida.

Manso y Garrido-Martos (2021) sostienen que la formación inicial debe abarcar contenidos disciplinares, didácticos y psicopedagógicos. En esta línea, los docentes ponen de manifiesto que la formación didáctica y psicopedagógica debe predominar sobre la disciplinar, estableciendo el 90% que las prácticas en el aula son más útiles que la parte teórica. Así, la formación inicial en educación inclusiva debe estar centrada en modelos de intervención que apuesten por una flexibilización de la práctica educativa (Muntaner-Guasp et al., 2021).

En la formación inicial de los docentes, debemos contribuir a profundizar sobre el conocimiento individualizado de cada alumno para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta, así como contribuir al tratamiento de los aspectos emocionales de los estudiantes para facilitar su desarrollo integral. Del mismo modo, la formación inicial debe otorgarnos un conocimiento sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como habilidades sociales para facilitar la interacción de todos los agentes implicados en el proceso educativo y la adquisición de conocimientos sobre la práctica (Cantón y Cañón, 2011).

González-Gil et al. (2019) establecen que la falta de formación en atención a la diversidad es la principal barrera para el desarrollo de escuela inclusivas, ya que en los estudios se abarcan desde una perspectiva teórica. En esta línea, en un estudio llevado a cabo por García-Segura y Ruiz (2020) llegaron a la conclusión que el 60% de

profesores de educación infantil y primaria establecen que su formación inicial no es adecuada para atender a la diversidad. Asimismo, se evidencia que los docentes destacan que la teoría está muy alejada de la práctica educativa, a la vez que afirman que los estudios de formación inicial deberían contemplar la realidad educativa en sus planes de estudio (Gortazar y Zubillaga, 2019; Romera y Ruiz, 2017).

Aguado et al. (2008) establecen que, en la formación inicial del profesorado, el desarrollo de la competencia intercultural se abarca como materia opcional, lo que dificulta que se den respuestas a las diferentes necesidades culturales del aula, así como a sus familias. En este sentido, Aguaded et al. (2013) pusieron de manifiesto que los docentes presentan carencias formativas para incorporar en el currículo aspectos sobre atención a la diversidad que les permitan a los alumnos aprender a convivir con las diferencias. Son los profesionales de apoyo los que establecen que están más preparados en atención a la diversidad que los especialistas del aula ordinaria (Bravo, 2013).

La insuficiencia de la formación en materia inclusiva también es puesta de manifiesto en el estudio llevado a cabo por Vélez-Calvo et al. (2016). En esta misma línea, Sánchez-Serrano et al. (2021) sostienen que la formación inicial que reciben los docentes estudiantes de magisterio es insuficiente. Los resultados de su estudio arrojaron que el 7.1% de las universidades objeto de estudio no llevaba a cabo en la formación inicial docente materias de educación inclusiva en atención a la diversidad, siendo el 48.8% el que ofertaba una materia. Asimismo, de las materias ofertadas el 30.4% recogía en su denominación dificultades o trastorno, con una menor presencia del término inclusión educativa (14.3%). La formación en atención a la diversidad se centraba principalmente sobre orientación psicopedagógica (64.3%), estando destinada, en su mayoría, al tratamiento de alumnos con discapacidad o trastornos (66.1%) lo que puede producir que los estudiantes consideraran que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo son los que presentan este diagnóstico, obviando otros perfiles como los de vulnerabilidad educativa. Del mismo modo, solo el 38.5% incluía en su formación el tratamiento de legislación en materia de atención a la diversidad.

Cejudo et al. (2016) establecen que aunque los docentes valoran positivamente la importancia que tiene la formación en atención a la diversidad para el desarrollo de escuelas inclusivas, resaltan la necesidad formativa que presentan en esta temática, siendo los docentes de primaria los que manifiestan presentar mayor necesidad formativa que los especialistas en educación infantil; asimismo, los docentes que

valoran más positivamente la formación también manifiestan presentar una mayor necesidad formativa. Sin embargo, Muntaner-Guasp et al. (2021) establecen que en la formación inicial de los docentes sigue predominando el paradigma de la integración y, en muchos casos, el enfoque terapéutico. En este sentido, se resalta cómo las materias que se escogen en los planes de estudio están centradas en los déficits del alumnado en lugar de abarcar el contexto como elemento que debe favorecer el cambio.

Manso y Garrido-Martos (2021) establecen que los docentes tienen una baja valoración sobre la repercusión de la formación inicial en el desarrollo de su práctica educativa posterior. En este sentido, el 72% establece que su formación inicial los preparó muy poco para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, así como para llevar a cabo la colaboración con las familias (68%) y contribuir al desarrollo integral del alumnado (63%). Asimismo, sostienen que debería plantearse un sistema de acceso mucho más exigente (75%), enfatizando que la formación inicial debe modificar el contenido impartido. De este modo, la mayoría está de acuerdo que la formación inicial debe favorecer el dominio curricular de todas las materias, así como favorecer el aspecto didáctico-pedagógico, como aspecto más importante en la formación.

Estos datos, son corroborados en la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez et al. (2021) ya que se establece que el 61% de los docentes considera que presenta una formación inicial poco o nada adecuada (16.6% nada adecuada y el 44.4% poco adecuada) frente al 39% que establece que ha sido adecuada (31.6% bastante y el 7.4% mucho). Así, los docentes de educación primaria establecen que su formación no es adecuada ya que se le enseña la teoría, pero no la práctica (Navarro-Montañó et al., 2021).

Del mismo modo, algunos estudios consideran que la falta de formación inicial docente para la atención a la diversidad, así como su concepción de la diversidad como carga y no como una oportunidad prevalecen en las aulas (Aguado et al., 2008; García et al., 2010; Jiménez et al., 2019; Lledó y Arnaiz, 2010). En este sentido, la mayoría de los docentes considera que su formación inicial sobre inclusión es insuficiente, ya que el 64% no ha recibido formación sobre educación inclusiva. Suriá (2012) establece que las mujeres consideran que presentan menor formación que los hombres para atender al conjunto de diferencias individuales presentes en el aula.

García-Prieto et al. (2020) manifiestan que debemos introducir en la formación universitaria estrategias metodológicas para atender a las diferencias individuales de los

futuros docentes, ya que es necesario que “el alumno universitario se eduque desde la diversidad para poder atender la diversidad en la escuela” (p. 145). En este sentido, en su estudio puso en evidencia como los futuros docentes mejoraban la percepción de su formación inicial para atender a la diversidad en cuanto a estrategias metodológicas y recursos didácticos, si en las materias del marco de formación se incorporan este tipo de recursos, tales como la tutoría entre iguales, la evaluación formativa, la graduación de actividades, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta que la participación de las familias en el centro educativo es un ingrediente esencial para el desarrollo de una educación de calidad, la formación inicial debería formar a los docentes en materia de coordinación con las familias. En este sentido, Vallespir-Soler y Morey-López (2019) sostienen que la el 85% de los docentes considera que la formación inicial no abarca conocimientos sobre la participación de las familias en la dinámica escolar. Estos resultados coinciden con los recogidos por Arribas et al. (2010) que establecen que los futuros docentes y los profesores de universidad consideran que las competencias menos trabajadas durante la formación inicial son las relacionados con facilitar la implicación de las familias en el centro, así como la participación de los docentes en la dinámica escolar.

Tras 20 años del plan Bolonia, la formación universitaria ha cambiado muy poco, de tal manera que se sigue desarrollando prioritariamente habilidades memorísticas y teóricas alejadas de los conocimientos prácticos. Los docentes afirman que han mejorado su formación para el desarrollo de proyectos de innovación, de tal manera que ha aumentado la difusión de pequeñas investigaciones en el aula, pero debemos analizar si estos estudios cumplen con los criterios de calidad establecidos por la ANECA (Fernández y Madinabeitia, 2020). En esta misma línea, Vélez-Calvo (2016) establece que, en el cambio de la formación docente experimentado con el Plan Bolonia, no ha ganado peso la formación en educación inclusiva.

Bozu y Aránega Español (2017) sostienen que aunque ha habido cambios en el modelo de formación inicial de estudiantes de magisterio, es decir, el cambio de la implantación de una diplomatura a un grado, siguen predominando diferentes aspectos en los estudios universitarios como la prevalencia de conocimientos teóricos sobre los didácticos de aplicación práctica, estando orientados la mayoría de créditos a la adquisición de contenidos conceptuales, repetitivos alejados de aspectos psicopedagógicos. Además, los estudiantes de magisterio resaltan que en sus estudios de formación inicial siguen teniendo las materias de contenidos menos didácticos más presencia que aquellos más relevantes por su carácter práctico, reclamando una

redistribución de créditos, de forma que el tratamiento teórico y práctica reciba un tratamiento equilibrado en las diferentes materias.

Asimismo, los autores anteriores, ponen de manifiesto que los futuros profesionales de la educación también consideran que las materias deberían abordar los contenidos en menor profundidad con la intencionalidad de abarcar mayor número de contenidos. Para lograr estos requisitos previos es necesario llevar a cabo un cambio metodológico en las enseñanzas universitarias, de tal forma que el desarrollo de las sesiones se lleve a cabo a través de la implementación de estrategias organizativas del aula centradas en favorecer el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, la graduación de actividades, como medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Actualmente, se está barajando la posibilidad de incluir un MIR educativo como mejora de la profesión docente de nuestro país, resaltando que la formación práctica no debe limitarse a la formación inicial, sino que debe prolongarse durante los primeros años de docencia y, extenderse, durante todos los años de ejercicio con la formación permanente, con la finalidad de integrar la formación teórica con la práctica. Sin embargo, el MIR educativo por sí solo no tendrá efectos, debemos penetrar en la preparación docente para mejorar la calidad de los estudiantes (Escudero, 2020; Peters et al., 2017). Los docentes, en su mayoría, están en desacuerdo con el sistema de acceso a la profesión docente, ya que se valora únicamente los contenidos disciplinares.

Se demanda un nuevo modelo de inserción a la docencia donde predomine los procesos de acompañamiento y tutorización sistemáticos y continuos, el trabajo colaborativo entre la universidad y el centro educativo, la contemplación de tiempo destinado al desarrollo de sesiones formativas, así como la dotación de recursos como la liberación de tutores de horas y tareas en el centro para poder atender a los profesores en periodo de inserción (Gortazar y Zubillaga, 2019).

Moya et al. (2019) establecen que los estudios deben fortalecerse en dos dimensiones una dimensión formativa centrada en profundizar en el marco científico de la disciplina, así como en la competencia digital. Del mismo modo, se apuesta por incorporar en la formación inicial entornos de aprendizaje flexibles, colaborativos y conectados con los centros educativos. La formación inicial es decisiva para mejorar las prácticas educativas y captar a profesionales más idóneos en el desarrollo del ejercicio de la labor docente.

Cobano-Delgado et al. (2020) destacan la importancia de incluir los criterios de selección para todos los estudiantes que vayan a iniciar los estudios en el grado de

magisterio o en los estudios del máster en formación del profesorado, valorando a través de entrevistas u otros instrumentos de análisis cualitativo, el nivel de vocación o aspectos emocionales que presentan los futuros profesionales, ya que una predisposición favorable hacia el desarrollo de la labor docente mejora el éxito escolar de todos los estudiantes, a la vez que aumenta el prestigio social hacia la profesión.

No cabe duda, que el nivel de preparación docente ejerce un impacto en el nivel de prestigio social, en este sentido, los docentes consideran que con la implementación de los estudios de grado hemos pasado de formar a maestros especialistas a generalistas que permitan dar respuesta a las diferentes situaciones que se producen en el aula, ya que disponen de un conocimiento más amplio. Además, los futuros docentes reclaman que la formación inicial no solo debe estar orientada al desarrollo de prácticas en las aulas, sino que la labor docente es mucho más amplia y, desde la universidad, se debería ofrecer una visión del campo laboral (Bozu y Aránega Español, 2017).

La formación inicial no puede otorgarles a los docentes el conocimiento que le va a permitir dar respuesta a los desafíos educativos que se le vayan planteando a lo largo de su carrera profesional, puesto que la sociedad es cambiante. Los alumnos que tenemos actualmente en las aulas nos demandan el desarrollo de un perfil competencial diferente a los alumnos que vamos a tener dentro de unos años. Se hace necesario, por tanto, llevar a cabo una formación continua permanente para incorporar las nuevas líneas de investigación en el desarrollo de nuestra labor docente.

2.1.2. FORMACIÓN PERMANENTE

Sancho-Gil et al. (2020, p,158) destacan “la necesidad de contemplar el aprender como algo que ocurre a lo largo, ancho y lo profundo de la vida, y en un mundo en permanente cambio y transformación. Perrenoud (2004) establece que las competencias son movilizaciones cognitivas para dar respuesta a una situación concreta y única, ya que cada situación que se plantea es diferente. Para dar respuesta a las diferentes situaciones que se producen en el ámbito educativo, como puede apreciarse en la Tabla 6, los docentes deben adquirir diez competencias a lo largo de su carrera formativa, ya que la formación docente es un acto que se desarrolla a lo largo de la vida.

Tabla 6

Competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado

Competencias específicas para trabajar en formación continua	
Organizar y animar de situaciones de aprendizaje	<p>Conocer los saberes básicos que debemos enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones mentales de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar secuencias didácticas.</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</p>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</p>
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de entender la enseñanza mutua.</p>
Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentimiento el trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos, y negociar con ellos vario tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales.</p> <p>Favorecer la definición de un proyecto personal el alumno.</p>
Trabajar en equipo	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>
Participar en la gestión de la escuela	<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</p> <p>Administrar los recursos de la escuela.</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes.</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p>

Informar e implicar a los padres	Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
Utilizar las nuevas tecnologías	Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
Organizar la propia formación continua	Saber explicitar las prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Perrenoud (2004)

En este sentido, Perrenoud (2004) establece que es necesario tener en cuenta que la organización de la propia formación continua es imprescindible, ya que una competencia no se adquiere para siempre, sino que debe reconstruirse a través de una formación permanente, puesto que estamos en una sociedad cambiante. Por ello, necesitamos docentes que nos proporcionen argumentos lógicos de la elección de respuestas empleadas a las diversas situaciones que se producen en el aula a través de una perspectiva crítica y reflexiva; docentes que escojan las temáticas de los cursos de formación por necesidad pedagógica y no por modas; docentes que creen proyectos de formación comunes en la escuela para construir una cultura escolar de convivencia democrática donde predomine un componente emocional; docentes que estén implicados en el desarrollo de las actividades y decisiones que se toman en la institución escolar; así como profesionales que actúen como formadores entre compañeros, observando sus propias práctica o compartiendo sus experiencias en el aula.

De acuerdo con el artículo 103. Formación permanente del profesorado de centros públicos de la LOMLOE, las Administraciones educativas deben diseñar actividades de formación, con una oferta diversa y gratuita e intentando favorecer la participación del profesorado. Para contribuir al desarrollo de competencias docentes y a una educación de calidad, es crucial apostar por la formación permanente de los docentes. Arnaiz (2019a, p.37) establece que:

La formación permanente del profesorado tiene la finalidad de ampliar y mejorar sus funciones profesionales para ayudarle a desarrollar un currículum en contextos organizativos diferenciados, que promuevan la calidad en los aprendizajes de los alumnos, atendiendo a valores y principios de justicia y equidad educativa.

Parrilla y Moriña (2005) establecen que hay una serie de factores que benefician el desarrollo de una formación permanente como la colaboración entre los profesionales, el carácter práctico de la formación, la reflexión sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el empleo de estrategias metodológicas activas, el establecimiento de agrupamientos heterogéneos, así como el tratamiento de la diversidad. Estos autores establecen una serie de factores que debemos tener en cuenta en el diseño y la implementación de actividades de formación como puede apreciarse en la Figura 17. A continuación, explicaremos cada uno de estos criterios:

- *Orientación práctica de la formación.* La formación debe, en algún momento, analizar la práctica docente con el objetivo de introducir propuestas de mejora en los centros y en las aulas. Es en la práctica donde aplicamos todos los conocimientos aprendidos para dar respuesta a las situaciones que se nos plantean, situaciones que son diferentes unas de otras, por ello, el acto de evaluación de la propia labor docente nos conduce a determinar que carencias presentamos como docentes en el desarrollo de nuestras prácticas y a mejorar nuestra formación, lo que nos permitirá aumentar nuestro nivel de seguridad para atender a las diferencias individuales.

- *La formación como proceso estructurado.* La formación debe contener una planificación previa, pero también disponer de un carácter flexible y autónomo que le permita introducir mejoras en su desarrollo, así como ajustes en la planificación del tiempo de realización. Para que la formación adquiriera un carácter formal y se potencie como actividad necesaria para el crecimiento personal continuo, formando parte de la labor docente, es fundamental que su planificación no presente improvisaciones.

- *Un concepto de diversidad amplio,* que englobe a todos los individuos. Debemos alejarnos de paradigmas centrados en asociar la atención a la diversidad únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se requiere, por tanto, de una formación que nos permita trabajar con la individualidad del alumno, independientemente de sus características personales. En este sentido, la nueva ley educativa, engloba la respuesta a todas las diferencias individuales, adoptando como criterio que estas diferencias las presentan todos los alumnos y, por tanto, los docentes debemos desarrollar nuestras prácticas desde el carácter de la individualidad de la

enseñanza y adoptando como principios el desarrollo de la equidad y calidad, dando respuesta a las necesidades de cada alumno en función de sus condiciones contextuales y personales, de tal manera que debemos considerar que, aunque la diversidad engloba la totalidad del alumnado, hay determinados perfiles de alumnos que deben recibir una atención prioritaria.

- *La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última.* Es evidente que la meta de la educación debe ser mejorar el nivel de participación, aprendizaje, así como aumentar las oportunidades de todos los estudiantes a partir del desarrollo de una educación de calidad y equidad. En este sentido, la formación debe articularse para garantizar estos principios, ofreciéndole a cada alumno lo que necesita recibir en función de su situación personal. El objetivo de la educación es contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y democrática y, para lograr dicha meta, no podemos contemplar otra salida que no sea a través de la atención a la diversidad de necesidades que encontramos en las aulas, empleando una educación democrática que adopte como valor el desarrollo de la justicia social.

- *Diversidad de contenidos formativos.* Es fundamental que los propios docentes sean quienes definan sus planes de formación en relación a aquellas temáticas que consideren más necesarias, actuando ellos mismos como instructores entre compañeros a través de la difusión de pequeñas investigaciones o el desarrollo de buenas prácticas en el aula. Partiendo de la premisa de que cada aula es una realidad diferente, es necesario que la oferta de formación permanente también sea diversa ya que cada docente, en un tiempo determinado, demandará unos aspectos formativos diferentes al resto para dar respuesta a las necesidades que, en ese momento, se encuentra en el aula. Además, es fundamental hacer una oferta amplia para evitar que la formación se convierta en un acto de moda, donde se forme a los docentes en temáticas que no surjan de sus necesidades sino de movimientos sociales que tienen auge en ese momento.

- *La colaboración como estrategia de formación.* La formación del profesorado debe abarcar el tratamiento de habilidades que le permita al profesorado mejorar la colaboración entre compañeros y alumnos. Los docentes deben ser formados en el desarrollo de estrategias dialógicas y dinámicas de comunicación, con la finalidad de favorecer los intercambios comunicativos. Para el desarrollo de escuelas inclusivas, como objetivo que debe predominar en todas las instituciones educativas, la

colaboración se convierte en un ingrediente esencial, ya que el camino hacia la inclusión requiere de la implicación de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

- *La flexibilidad en el desarrollo de la formación*, de tal manera que los docentes sean los protagonistas en el diseño de proyectos de innovación, ya que son ellos los que mejor conocen las inquietudes y las necesidades de sus alumnos. La flexibilidad debe buscar un equilibrio con la estructuración previa, para que los proyectos de innovación formativa no pierdan la valoración profesional que merecen. En esa planificación previa debemos contemplar las diferentes necesidades de los profesionales, ya que cada docente contiene una historia de vida.

- *La formación debe ser negociada entre todos los participantes*. La formación profesional debe partir de un proceso de negociación inicial entre todos los docentes para determinar qué proyectos de innovación nos ayudan a mejorar una situación escolar concreta. Los docentes de cada centro educativo son los que mejor conocen la realidad en la que trabajan, son los que mejor pueden detectar las carencias formativas que contemplan en determinados aspectos. Asimismo, para crear vínculos de unión entre docentes y que la formación recale en la práctica, es fundamental crear un proyecto compartido, donde todos los participantes se consideren protagonistas y responsables de la mejora de una realidad a través de dinámicas de formación, creando una cultura de inclusiva de centro escolar.

- *La formación en grupos heterogéneos*. La heterogeneidad es un ingrediente esencial para que se produzca un enriquecimiento personal, para ello, es fundamental que los grupos de trabajo estén compuestos por docentes de diferentes edades y especialidades, así como por profesionales con diferentes inquietudes y preocupaciones. Partimos de la premisa de que la diversidad de pensamientos y formas de ser, son elementos enriquecedores para el desarrollo profesional, ya que nos permite llevar a cabo una reestructuración de nuestras redes cognitivas existentes, asimilando y acomodando la nueva información, lo que produce un conocimiento más sólido y enriquecido.

- *Una coordinación compartida*. En las escuelas inclusivas, la coordinación es un elemento necesario, asimismo en los proyectos de información debemos intentar que todos los implicados se aprecien como figuras responsables del éxito de la formación. Por tanto, es fundamental que en los grupos de formación la función de coordinación sea rotativa, de tal manera, que todos los docentes asuman este papel. Esta situación

les ayudará a sentirse más partícipe del proyecto y a aumentar su nivel de implicación hacia el mismo, rompiendo los roles verticales existentes entre docentes y creando verdaderas comunidades de aprendizaje.

- *El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado previamente.* Es fundamental respetar la planificación establecida con la intención de que la formación adquiera formalidad y no se convierta en una actuación puntual. Si creamos una cultura escolar que contemple la formación como aspecto necesario para la mejora de la participación y el aprendizaje de los estudiantes y, más aún, como elemento inherente a la profesionalización docente, esta debe formar parte de forma regular de las dinámicas de centro para que se cree un hábito hacia la misma y no se aprecie como algo obligatorio sino como elemento adherido al desarrollo profesional.

- *La idoneidad de un espacio formativo.* El ambiente educativo en el que se desarrollan los procesos formativos es un elemento clave para el éxito de la formación. En este sentido, el ambiente no solo abarca un eje temporal establecido previamente con carácter flexible, sino que es necesario crear un espacio acogedor y seguro, que se familiar para el docente, les permita relajarse y, por tanto, mostrar una predisposición positiva hacia el aprendizaje formativo. La selección de un espacio adecuada debe contemplar factores como la presencia de luz natural, una temperatura adecuada, el tamaño disponible, así como elementos que nos ayuden a la concentración y eviten la distracción.

- *La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional.* El establecimiento de proyectos formativos debe surgir del análisis del contexto escolar con la finalidad de mejorar la realidad educativa, realidad que es compartida por toda la comunidad educativa. En este sentido, cuando partimos de necesidades formativas colectivas a nivel de centro, se garantiza una repercusión en un radio más amplio, de tal forma, que estas mejoras tienen una mayor probabilidad de incorporarse en las prácticas cotidianas de centro y, por tanto, contribuir a una mejora escolar.

- *La formación tiene que ser evaluada.* La evaluación es un ingrediente intrínseco al proceso educativo. Así, cuando se desarrolla una actividad formativa, debemos llevar a cabo un acto evaluativo. Esta evaluación no debe centrarse únicamente en un diagnóstico final, evaluando únicamente los resultados alcanzados, sino que debe ser formativa y procesual, llevándose a cabo durante el desarrollo de la

evaluación con el objetivo de introducir propuestas de mejora. Además, la evaluación debe llevarse a cabo por todos los agentes implicados en la actividad formativa, con el objetivo de contrastar opiniones y enriquecer la labor educativa. Asimismo, se podrá evaluar la repercusión de esta formación en la práctica educativa un tiempo posterior a su impartición, con el objetivo de determinar la conexión entre la teoría recibida y su desarrollo práctico en el aula.

- *Es necesario considerar a través de qué canales difundir la formación.* La formación debe tener un alcance más amplio. En este sentido, es imprescindible la elección del canal de difusión, de tal forma que incorporar en su desarrollo modalidades presenciales y digitales nos ayuda a llegar a más centros educativos. En general, el objetivo de la educación debe ser lograr un sistema educativo más inclusivo y democrático. Así, los centros deben tener de forma común esta meta y, por tanto, la mayoría de las necesidades formativas. Además, a través de una mayor difusión inculcamos una cultura profesional centrada en compartir prácticas innovadoras que lleven a los docentes a asumir el papel de formadores entre compañeros y, en consecuencia, a crear una cultura formativa compartida.

- *Acortar distancias entre necesidades de formación y procesos formativos.* La investigación es clave para el avance de cualquier campo profesional. La recogida de datos es crucial para mejorar una realidad existente. En este sentido, es necesario que las instituciones formativas se centren en el análisis del contexto educativo para determinar las necesidades formativas que sean comunes en todos los centros, de tal forma que la investigación esté centrada en los problemas reales de las aulas.

Figura 17

Criterios para el diseño y la implementación de actividades de formación permanente

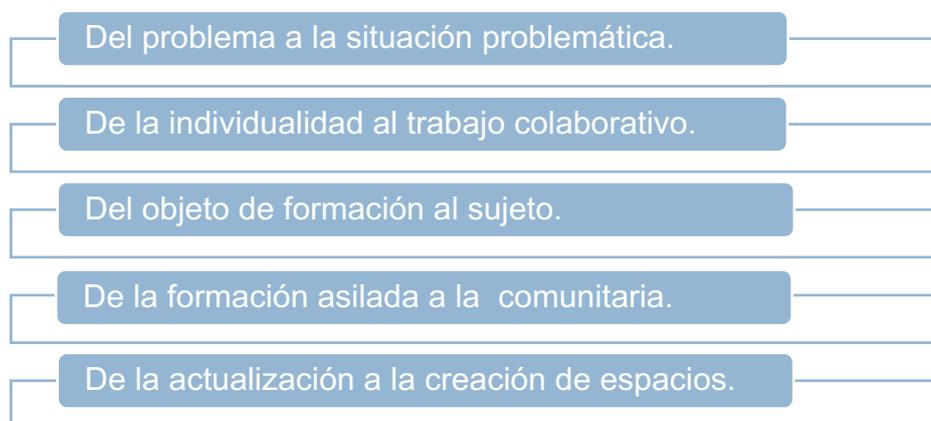


Fuente: Parrilla y Moriña (2005)

Imbernón (2001) establece que la formación permanente del profesorado debe centrarse en cinco ejes como puede apreciarse en la Figura 18.

Figura 18

Ejes de la formación permanente del profesorado



Fuente: Imbernón (2001)

Para Imbernón (2001) la formación se articula en relación con la solución de problemas concretos que surgen en la práctica diaria, no desde perspectivas genéricas, favoreciendo una cultura de colaboración entre centros a través de la formación comunitaria como proyectos de cambios e innovación, así como formadores críticos y reflexivos que permitan a los docentes dar respuesta a las cuestiones didácticas que se plantean en el aula. Donders (1999) sostiene que la formación permanente debe centrarse en la actualización del conocimiento que se produce derivado de los cambios sociales. Angenscheidt y Navarrete (2017) manifiestan la importancia de la actualización y el perfeccionamiento de forma continua para dar respuesta a las demandas que surgen a nivel cambiante en el ámbito social.

Azpillaga et al. (2021) establecen que cuando surge una necesidad formativa a nivel de grupo, se acepta y aprueba en su planificación, formando parte de proyectos más sólidos y se desarrolla en un clima más afectuoso. En su estudio se pone de manifiesto que el profesorado de los centros reconoce participar en mayor medida en actividades de formación. En este sentido, Jiménez-Hernández et al. (2021) llegaron a la conclusión de que el 87.8% del profesorado estableció que seguiría formándose en metodologías activas, destacando la falta de tiempo y el escaso número de ofertas formativas como impedimento para continuar con una formación permanente, siendo el profesorado con menos edad y años de experiencia el que reclamó una mayor oferta de cursos de formación. Asimismo, los docentes valoraron muy positivamente la formación en métodos activos sobre otras temáticas, siendo esta valoración mayor en mujeres que en hombres.

La formación permanente del profesorado basada en competencias, en prácticas y problemas reales, adquiere relevancia para desarrollar escuelas inclusivas, demostrando las investigaciones desarrolladas que los docentes no se encuentran preparados para atender a la diversidad del aula, ya que, aunque reciben formación está se encuentra desligada de la práctica educativa (García-Ruiz y Castro, 2012). Asimismo, el periodo de prácticas ejerce un gran impacto en el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la gestión en el aula; no obstante, es necesario que estén planificadas y se desarrollen en un clima de convivencia favorable. Además, para favorecer el desarrollo de la aplicación de conocimientos en la práctica, es aconsejable que sean periodos extensos (Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Fernández de la Iglesia et al. (2013) establecen que la formación continua se define, en la mayoría de las ocasiones, sin tener en cuenta las verdaderas necesidades formativas de los docentes, alejada de sus inquietudes. Asimismo, consideran que el

tiempo que se emplea para la realización de estas actividades tampoco es el adecuado, realizando planificaciones poco realistas. Para ello, resaltan la importancia de dotar de autonomía a los centros para que elijan la temática de su formación en relación con sus líneas de mejora, y establecer un horario flexible para la realización de actividades, aspecto que favorece las modalidades online. Así, la formación debe ir dirigida hacia todos los estudiantes y abarcar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC (Lozano-Martínez et al., 2021).

En un estudio llevado a cabo por Arnaiz-Sánchez, Escarbajal, Alcaraz et al. (2021) se establece que el 61.1% de los docentes está realizando cursos de formación frente al 38.2% que no está desarrollando ningún curso. Asimismo, más de la mitad, concretamente el 59.5% establece que tiene carencia en la formación (47.1% bastante y el 12.5% mucha), frente al 40.5% (34.6% poco y el 5.9% nada). Asimismo, Gortazar y Zubillaga (2019) sostienen que, de las modalidades de formación permanente, los docentes resaltan la eficacia de los equipos de trabajo entre profesores (73%), la formación a través de buenas prácticas educativas impartidas por docentes (63%), seminarios o cursos (60%), así como la formación impartida por organizaciones (54%).

Arnaiz-Sánchez, Escarbajal y Alcaraz (2021) pusieron de manifiesto que el porcentaje de profesores que participa en actividades formativas es muy bajo. No obstante, consideraron que la formación permanente debe estar dirigida a contribuir a desarrollar competencias que le permitan dar respuesta a las situaciones concretas del aula a partir de principios metodológicos, centradas en el trabajo cotidiano y alejadas de conocimientos teóricos, así como con aspectos motivacionales y emocionales. Actualmente, los docentes optaron, también, por cursos de idiomas y digitalización en su formación permanente (Rodríguez-Esteban et al., 2021).

En una sociedad cambiante, necesitamos docentes que desarrollen las competencias que le permitan adaptarse a estos cambios complejos a través de programas de formación continua. Necesitamos profesionales que perciban la realidad desde diferentes perspectivas desarrollando un pensamiento complejo. En este sentido, debemos facilitar el cambio en los planes de formación docente, pero para llevarlos a cabo debemos sumergirnos en una reflexión crítica sobre los acontecimientos que suceden las aulas escuchando las voces de todos los implicados en el proceso educativo y, especialmente, de los alumnos, familias y profesionales, porque solo desde el núcleo educativo, el aula, se puede dar respuesta a los continuos desafíos que nos demanda la sociedad actual (López-García, 2014).

Castillo-Escareño (2016) sostiene que necesitamos docentes que lleven a cabo adaptaciones individualizadas, que conecten la teoría con la práctica, con capacidad de gestión y liderazgo, que desarrollen la capacidad de investigadora y reflexiva para analizar sus prácticas educativas e introducir los cambios que nos permitan mejorar nuestra labor, ya que la educación es el medio más poderoso del que disponemos para cambiar la sociedad. En este sentido, necesitamos avanzar hacia un modelo de profesionalización docente y, para ello, tal y como establece Perrenoud (2004) debemos entender que no conseguiremos este nivel de profesionalización sumando acciones aisladas e individuales, sino que se requiere del establecimiento de un proyecto colectivo que priorice una formación continua de los docentes centrada en las líneas de mejora que vayan detectando en una institución o centro educativo tras su desarrollo profesional. A partir de los avances, desequilibrios y vaivenes cognitivos, los docentes irán construyendo un conocimiento que les permita, a través de procesos de acomodación de la nueva información, dar repuestas a las diferentes situaciones que se vayan planteando en el aula.

La formación docente puede mejorar si se establece un plan de estudios coordinado entre las Administraciones que recoja las materias a impartir en la formación inicial, el establecimiento de competencias a evaluar en el acceso a la profesión, así como los aspectos a abarcar en el desarrollo profesional continuo, todo ello con el objetivo de desarrollar competencias en los individuos que les permitan ser críticos y participativos en la sociedad para afrontar los desafíos diarios (Comisión Europea, 2010).

2.2. PERCEPCIÓN O ACTITUD DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Pit-ten et al. (2018, p. 53) establecen que “las actitudes son disposiciones para responder o evaluar un objeto de actitud. Las actitudes pueden contener componentes cognitivos, afectivos y conductuales y, a menudo, influyen en los juicios o guían el comportamiento social”. Aguilera (2016) considera que las actitudes originan la conducta que desarrolla el individuo. Baron y Byrne (2002) consideran que la percepción es una reacción afectiva que se adquiere y puede mantenerse bastante tiempo, va dirigida hacia un objeto y está compuesta por tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual. Por un lado, el componente cognoscitivo, se comprende por las creencias de una persona, la cual aplica un pensamiento desde su propia lógica. Por otro lado, el

aspecto afectivo se refiere al sentimiento emocional hacia algo que se aprende a través de las diferentes experiencias. Por último, el componente conductual abarca un componente actitudinal que determina la forma de actuar una persona hacia algo. Estas tres dimensiones originan las percepciones que elaboramos ante una determinada situación, realidad u objeto.

La percepción de los docentes y las expectativas sobre los logros de los estudiantes, son dos aspectos claves en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la implementación de un sistema inclusivo (Calvo, 2013). En este sentido, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto el impacto que las percepciones de los docentes tienen sobre el desarrollo de la inclusión educativa. Las percepciones son algo que hemos aprendido y, por tanto, podemos educarnos hacia el establecimiento de percepciones positivas que nos produzcan un mayor bienestar emocional.

Así, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) establecen que para hacer un análisis de las percepciones docentes hacia la inclusión educativa debemos tener en cuenta las percepciones que manifiestan en cuanto el nivel de responsabilidad atribuida, el rendimiento de los alumnos, su grado de formación y recursos, el clima del aula, la relación social, el desarrollo emocional, así como sus creencias en cuanto a las diferencias individuales. Estos autores en su investigación llevaron a cabo un análisis de los estudios realizados para determinar los factores que beneficiaban al establecimiento de una percepción positiva hacia la inclusión. A continuación, veremos cada uno de ellos, resaltando que las percepciones docentes negativas hacia la inclusión son la resistencia al cambio educativo.

Siguiendo a los autores mencionados anteriormente, en primer lugar y, refiriéndonos al nivel de *responsabilidad* atribuido por los docentes, en el establecimiento de adaptaciones individualizadas se resaltó, en su gran mayoría, que una percepción docente anclada en la atribución al profesor de apoyo como único responsable del desarrollo de un plan de actuación personalizado va en detrimento del establecimiento de una cultura inclusiva, así como el predominio de *creencias* docentes ancladas en una pedagogía de la homogeneización valorando la diversidad como obstáculo para el aprendizaje. Las creencias son aspectos que nos preocupan en la formación docente, ya que son ideales que asumimos como verdades lógicas de tanto repetirlas en el tiempo, pero no tienen ningún grado de certeza (López-García, 2014).

En segundo lugar, en cuanto al nivel de *formación*, los docentes destacaron que se encontraban poco preparados para atender a la diversidad, lo que incrementaba su nivel de inseguridad en el manejo de las diferentes situaciones que se producen en el aula. Asimismo, se pone en evidencia la *falta de recursos* materiales y personales, así como el tiempo empleado para ofrecer una respuesta ajustada a los diferentes alumnos. Estos dos aspectos condicionan la percepción docente a favor del desarrollo de escuelas inclusivas.

El clima del aula también es una variable que afecta en la percepción docente. Así, el establecimiento de un clima emocionalmente seguro y acogedor beneficia el aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, el establecimiento de un clima seguro es fundamental establecer límites claros y concisos, que creen un clima de convivencia basado en el respeto mutuo, así como la presencia de una percepción positiva hacia la inclusión. En este sentido, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) destacaron la importancia del establecimiento de creencias docentes que consideren la importancia que tiene la inclusión en el desarrollo de habilidades sociales, así como en el ámbito emocional de la persona. Stanback et al. (1999, p.30) manifestaron que “a un maestro que no valore o no desee que determinado niño esté en su clase, de poco le sirven las conferencias sobre métodos y técnicas educativas.”

Los estudios evidencian que los docentes que presentan valores de rechazo hacia la diversidad desarrollan prácticas menos inclusivas (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014). En general, en las investigaciones se resalta una valoración positiva por parte de los docentes hacia la misma (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Chiner, 2011; Colmenero et al., 2013; Fernández-Batanero y Benítez, 2016; Gallego-Echeverri y González-Gil, 2014; González-Gil et al., 2019; Sánchez et al., 2008). Garzón et al. (2016) sostienen que los docentes muestran una actitud favorable hacia la inclusión educativa, llevando a cabo el desarrollo de prácticas inclusivas a través del empleo de estrategias de organización, de enseñanza y de adaptación de actividades y agrupamientos, no presentando diferencias de actitudes según la edad, el nivel de formación y el género.

En esta línea, Arró et al. (2004) establecen que la formación docente no es tan determinante para el desarrollo de prácticas inclusivas como las actitudes docentes hacia la inclusión. Sostienen que los profesores que presentan una actitud más favorable hacia la inclusión desarrollan prácticas más cooperativas y colaborativas con el resto de los profesionales y alumnos. Asimismo, consideran que la actitud que favorece el desarrollo de la inclusión está relacionada con reconocer el esfuerzo del alumno, respetando los diferentes estilos de aprendizaje y buscando nuevos recursos

para ajustarse a las diferentes potencialidades; así como con adoptar un compromiso para resolver problemas de forma cooperativa involucrando a la familia y estableciendo con los alumnos las normas de convivencia que rigen la dinámica escolar.

Sisto et al. (2021) establecen que los docentes que manifiestan una actitud favorable hacia la inclusión presentan una percepción positiva hacia la misma. En su estudio se resalta como el género, el nivel educativo y el tipo de centro no influye en su concepción, en cambio, la edad presenta una correlación negativa, es decir, los docentes con menos años de experiencia apoyan más las dinámicas inclusivas. Asimismo, los docentes que resaltan la importancia de la colaboración entre compañeros para llevar a cabo las adaptaciones con los alumnos también presentan una postura positiva hacia la inclusión que aquellos que no aprecian los beneficios del trabajo en equipo.

En el estudio llevado a cabo por Moya et al. (2019) se puso de manifiesto que el 70.3% de los estudiantes está totalmente de acuerdo está a favor de la diversidad en el aula, estableciendo, en su mayoría, que para que se produzca el aprendizaje, se requiere en el aula de profesores de apoyo además del profesor regular (68.8%). Asimismo, el 85.5% establece que la atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gallego-Echeverri y González-Gil (2014) consideran que los docentes presentan una percepción favorable hacia la inclusión, aunque sigue predominando en sus prácticas el desarrollo del paradigma de la integración. Además, resaltan la importancia que para ellos tiene el establecimiento de percepciones positivas hacia la inclusión, ya que son conscientes que la existencia de conductas negativas hacia la diversidad dificulta el desarrollo de la inclusión.

Asimismo, González-Gil et al. (2016) consideran que los docentes tienen una actitud positiva en la respuesta educativa que deben ofrecer hacia sus alumnos independientemente de sus características, sin embargo, presentan más resistencias a la hora de modificar sus prácticas para que sean más inclusivas, aludiendo a la escasez de recursos y de tiempo, a la falta de apoyo de las familias y a la falta de formación docente específica en atención a la diversidad. Entre el colectivo docente, son los especialistas en educación especial los que presentan una valoración más alta hacia la inclusión, considerando que están más preparados para atender a la diversidad. La valoración positiva hacia la inclusión se ve influenciada por los años de experiencia y la tipología de los centros, de tal manera, que los docentes con más años de experiencia muestran más rechazo hacia las prácticas inclusivas, aunque se encuentran más

preparados, y los docentes de los centros concertados muestran una actitud más favorable hacia la cultura inclusiva.

Estos datos también se ponen de manifiesto en otras investigaciones en el que se resalta que son los docentes con menos años de experiencia los que muestran una actitud más favorable hacia la inclusión (Bravo, 2013; Greiner et al., 2020), así como la condición de la titularidad del centro en las actitudes docentes también se puso de manifiesto en los estudios llevados a cabo por Fernández-Enguita (2008) y, Murillo y Martínez (2017). Sin embargo, Angenscheidt y Navarrete (2017) llegaron a una conclusión opuesta, estableciendo que los docentes con más experiencia muestran actitudes más favorables hacia el desarrollo de prácticas inclusivas. Suriá (2012) sostiene que los docentes con menor edad suelen tener una actitud más negativa hacia la atención a la diversidad. Granada et al. (2013) manifestaron que la experiencia educativa no es un factor determinante de las percepciones de los docentes, sino que es necesario que esta experiencia sea en materia a la diversidad, siendo los docentes que tienen mayor experiencia en atención a la diversidad los que muestran una actitud más favorable hacia la inclusión.

Asimismo, en un estudio llevado a cabo por Navarro-Montaño et al. (2021) establece que el 37.5% de los colegios de educación infantil y primaria considera que sus centros no están preparados para llevar a cabo la inclusión educativa. Estos resultados están en contraposición a los datos arrojados en el estudio llevado a cabo por Gebhardt et al. (2015) donde los docentes, tanto de primaria como de secundaria, resaltaron que en las aulas se están desarrollando los principios de la educación inclusiva, así como el nivel de recursos empleados para su desarrollo es bueno, no apreciándose diferencias en las percepciones arrojados por razón de edad, género y el tipo de discapacidad a atender en el aula.

Collado-Sanchis et al. (2020) establecen, en su estudio, que los docentes de educación infantil y primaria sostienen que la presencia de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en el aula favorece la socialización, así como el desarrollo de una convivencia basada en el respeto por las diferencias. Asimismo, resaltan que el aula ordinaria no solo produce beneficios a nivel emocional sino también en el ámbito académico poniendo de manifiesto actitudes positivas hacia la inclusión educativa. Los docentes especialistas en atención a la diversidad presentan una mayor valoración hacia el desarrollo de prácticas inclusivas (Lozano-Martínez et al., 2021).

González-Gil et al. (2017) resaltan que los estudiantes presentan una actitud favorable hacia la atención a la diversidad, sin embargo, manifiestan inseguridades para desarrollar prácticas inclusivas, ya que consideran que su formación inicial no los prepara para afrontar los desafíos diarios en el aula. Asimismo, perciben el especialista de apoyo desde el modelo integrador, ya que consideran que ofrece una respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo fuera del aula y alejado del currículum ordinario.

La investigación de realizada por Bravo (2013) puso de manifiesto que los directores tienen una actitud favorable hacia el desarrollo de prácticas inclusivas, resaltando que los fundamentos que sustentan el desarrollo de la inclusión son ingredientes esenciales para favorecer la socialización de los estudiantes. Sin embargo, los resultados fueron más variables en cuanto a los beneficios que produce esta medida a nivel académico. Asimismo, el profesorado del aula ordinaria y de apoyo, también manifestaron una actitud favorable por la inclusión, resaltando que no están seguros de que la inclusión conlleve beneficios académicos. En relación con la etapa educativa, se estableció que los docentes que trabajan en Primaria presentan una actitud más favorable que los que ejercen en Secundaria.

Cejudo et al. (2016) establecen que los docentes valoran positivamente la importancia que tiene la formación en atención a la diversidad para el desarrollo de escuelas inclusivas, siendo los docentes con una alta inteligencia emocional los que mostraron una valoración más positiva hacia la importancia de la formación en esta temática. En este sentido, se hace necesario incorporar en los planes de estudios del profesorado, así como en las aulas el tratamiento de la inteligencia emocional para desarrollar las habilidades intrapersonales e interpersonales que necesitamos emplear para afrontar las situaciones diarias.

La formación del profesorado, tanto la inicial como la continua, debe articularse desde planteamientos flexibles que, a partir del desarrollo de competencias, les permitan a los docentes manejar las estrategias más adecuadas para dar respuesta a las diferentes situaciones que se planteen en el aula. Arnaiz-Sánchez et al. (2021, p. 208) establecen necesario que “la formación universitaria tenga carácter polivalente de manera que las competencias que adquieren les permitan responder a las necesidades y características de todo el alumnado, con planes flexibles en el marco de la inclusión educativa.”

La docencia no debe apreciarse como un empleo, sino como un compromiso con la transformación de la sociedad para crear una mejora en la convivencia ciudadana, garantizando los derechos de todas las personas independientemente de sus características personales, sociales, económicas y culturales (López-García, 2014). Hablamos de compromiso social, puesto que la educación es el instrumento más valioso del que disponemos para cambiar el entorno y, sin duda, para lograr este fin es esencial la labor de los docentes, no solo en las aulas, sino en el ámbito social. Los docentes son agentes que están en contacto con una sociedad cambiante. Para ello, se requiere formar al profesorado en metodologías de enseñanza que respondan a las exigencias del entorno (Berrocal et al., 2023).

En síntesis, a lo largo de este capítulo se ha expuesto como el profesorado, en general, considera que su formación inicial sobre educación inclusiva es insuficiente para atender a la diversidad del aula. Asimismo, se ha resaltado la importancia de abarcar contenidos prácticos y psicopedagógicos en las actividades de formación permanente. El profesorado, en su mayoría, tiene una percepción positiva hacia el modelo inclusivo, sin embargo, los centros demandan más estrategias formativas para poder desarrollar el verdadero principio de inclusión educativa.

CAPÍTULO 3. LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS COMO MEDIDA ESPECÍFICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Al niño le gusta la naturaleza y le encerraron en el aula; al niño le gusta comprobar que su quehacer tiene sentido y le llevaron a realizar tareas sin objetivo; le gusta moverse y le ataron a la inmovilidad; le gusta manejar objetos y le pusieron en contacto con el mundo de las ideas; le gusta usar las manos y solo le dejaron trabajar con su cerebro; le gusta hablar y le obligaron al silencio; quisiera razonar y le hicieron memorizar; quisiera buscar la ciencia y se la dieron ya masticada; quisiera entusiasmarse e inventaron el castigo.

(Adolphe Ferrière).

INTRODUCCIÓN

La existencia de alumnado cada vez más heterogéneos hace necesaria la implementación de medidas que den respuestas a las diferencias individuales en un contexto normalizado e inclusivo, ya que el fin último de la educación es contribuir al desarrollo integral y armónico del individuo. Consideramos por desarrollo integral, la adquisición de habilidades que le permitan a la persona desenvolverse en los diferentes escenarios de su contexto con autonomía e independencia. En este sentido, solo desde un planteamiento que recoja como ingredientes esenciales la diversidad como valor y la importancia de la coordinación compartida entre todos los miembros que forman parte de una comunidad educativa, lograremos contribuir al desarrollo armónico de las personas en los diferentes ámbitos.

El estigma social atribuido a las personas con necesidades educativas especiales marca negativamente la visión que la sociedad presenta hacia este grupo, considerándolos como individuos dependientes que poco pueden aportar en los diferentes ámbitos. A nivel social, sigue predominando una concepción de la discapacidad como carga, aspecto que repercute en la atención educativa que reciben. Son muchos los docentes que en sus aulas siguen aplicando metodologías generalistas para dar respuesta a todos los alumnos, independientemente de las características individuales de sus alumnos, sin valorar que la educación es un arma de la que disponemos para crear sociedades más democráticas y socialmente más justas.

En este sentido, los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes son un perfil que presenta un mayor riesgo de exclusión educativa y social, ya que este estigma social también predomina en las aulas. Desde los sistemas inclusivos, debemos dar repuesta a todos los alumnos, pero especialmente a este perfil aplicando el principio de equidad que garantiza que cada alumno reciba lo que realmente necesite. Así, no podemos hablar de igualdad en educación ya que en sí misma la igualdad genera diferencias, puesto que hay alumnos que por sus condiciones personales y culturales requieren de una prestación de recursos más amplia que otros.

Tradicionalmente, en el contexto escolar se establece una respuesta educativa para estos alumnos desde un sistema paralelo que, aunque los alumnos tienen presencia en las aulas ordinarias, su nivel de participación y aprendizaje está muy alejado de los prerrequisitos de un sistema inclusivo, un sistema educativo en el que predomina una visión negativa hacia la diversidad, considerándola como un hándicap que dificulta el rendimiento académico del resto de compañeros. En cambio, debemos

ser conscientes de que si queremos contribuir a un desarrollo competencial como el que marca la legislación actual, que prioriza el desarrollo de desempeños en el individuo, debemos aplicar los principios que engloban las escuelas inclusivas. Así, en los centros debemos apostar por recoger en los documentos de planificación, aquellas actuaciones que contribuyan a este desarrollo integral del individuo.

Es fundamental desarrollar medidas que nos permitan romper con la marginalización que se le atribuye a este colectivo, medidas que nos permitan valorar la diversidad como elemento enriquecedor y, para ello, es fundamental que predomine una cultura escolar inclusiva. Caballero et al. (2021) establecen que los centros, para dar respuesta a la diversidad, deben adoptar medidas que den respuesta a estas diferencias individuales. Los docentes debemos profundizar en el conocimiento individualizado de cada alumno, penetrando en su mundo interior para conocer su historia de vida y, desde este conocimiento, articular los planteamientos académicos. De esta manera, la enseñanza será más personalizada y significativa para los alumnos, ya que de este modo partimos de sus inquietudes y necesidades.

Las Aulas Abiertas Especializadas son una medida específica de atención a la diversidad que pretenden favorecer la inclusión del alumnado en los diferentes ámbitos aplicando los principios que la sustentan, ya que esta medida de escolarización, por sí sola no conduce a la adquisición de tal finalidad, siendo necesario que se adopten criterios que favorezcan el desarrollo de prácticas inclusivas (Maldonado, 2017). Así, no podemos hablar de inclusión si desde esta medida de escolarización se favorece únicamente la presencia de los estudiantes en los centros ordinarios. Desde este planteamiento, estaríamos más cercanos al movimiento de la integración que al paradigma de la inclusión educativa.

Caballero et al. (2021) en el estudio que realizaron respecto a las características y el porcentaje de alumnos escolarizados en los diferentes tipos de centros, reflejan que el 0.7% de los alumnos matriculados en la Región de Murcia presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, de los cuales el 0.3% está matriculado en las Aulas Abiertas Especializadas. Asimismo, del perfil más escolarizado encontramos los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (48.1%) seguido de los alumnos que presentan pluridiscapacidad (17.3%). Por tanto, se aprecia como casi la mitad de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros de la Región de Murcia están en Aulas Abiertas Especializadas, de ahí que resulte relevante analizar el funcionamiento de estas aulas para determinar en qué medida se está facilitando el desarrollo de los principios de inclusión.

Son pocos los estudios destinados a analizar el impacto que ejerce dicha medida de escolarización en el aprendizaje y la participación del alumnado para determinar si realmente es una medida específica que favorece el desarrollo integral de los individuos o, por el contrario, es una modalidad de escolarización que poco contribuye al desarrollo de los principios de la inclusión. Esta medida puede, como bien establece la legislación, facilitar el aprendizaje de estos estudiantes o, por el contrario, contribuir al desarrollo de prácticas segregadoras que más que cercanas al modelo inclusivo se encuentran ubicada en el modelo de integración curricular.

Para conocer en mayor profundidad como se está desarrollando la aplicación de esta medida en los centros educativos, debemos analizar el papel que están desempeñando los docentes en su implementación, ya que los profesores son el motor de éxito en el desarrollo de prácticas inclusivas. Por ello, es fundamental analizar la percepción que manifiesta este colectivo hacia el beneficio que produce esta medida en el aprendizaje de los alumnos, así como conocer las dificultades con las que los docentes manifiestan que se encuentran.

El capítulo que a continuación se presenta denominado *“las Aulas Abiertas Especializadas como medida específica de atención a la diversidad”*, está dividido en tres apartados. Durante el primer epígrafe, analizaremos las medidas de atención a la diversidad que se incorporan en el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros, resaltando las actuaciones generales, las medidas ordinarias y las medidas específicas. Del mismo modo, analizaremos el grado de desarrollo de dichas medidas en las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

Entre estas medidas específicas pondremos un especial énfasis en la descripción de las características que presentan las Aulas Abiertas Especializadas. En el segundo apartado, realizamos un recorrido legislativo por la normativa de las diferentes Comunidades Autónomas para establecer un análisis comparativo en cuanto a la diferente denominación aplicada, a esta medida de escolarización, y las características de funcionamiento que se le atribuyen, en las diferentes zonas geográficas a nivel estatal, realizando un mayor estudio sobre la organización y el funcionamiento de esta medida en la Región de Murcia. Seguidamente y, como cierre del capítulo, en el tercer apartado, mencionamos los estudios llevados a cabo sobre el análisis y el funcionamiento de esta medida, manifestando la importancia de seguir investigando sobre esta medida, ya que son pocos los estudios que se han realizado al respecto.

3.1. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA

Para el desarrollo de escuelas inclusivas no solo es necesario adoptar los principios que engloban el término inclusión, sino que se requiere de un proceso riguroso de planificación y reflexión que recoja las decisiones metodológicas que nos permitan entender la atención a la diversidad como una tarea compartida con todos los profesionales del Centro (Lozano et al., 2015). En este sentido, para favorecer este proceso de planificación y el cumplimiento de los diferentes niveles de concreción curricular existentes, en la Región de Murcia, se abarcan entre los documentos institucionales la Programación General Anual que engloba el Proyecto Educativo.

Atendiendo al artículo 121 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Proyecto Educativo debe incorporarse un Plan de Atención a la Diversidad que pretende recoger todas aquellas actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas para dar respuesta a la diversidad, y está regulado por la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. Su finalidad es ajustar la respuesta educativa a las características individuales de cada uno de los estudiantes, con especial mención a aquellos alumnos que presentan un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo (Lozano et al. 2020). Así, debemos tener en cuenta que las medidas que contempla el Plan de Atención a la Diversidad van dirigidas a todos los alumnos y no únicamente a unos pocos.

El Plan de Atención a la Diversidad, de acuerdo con la Orden de 4 de junio de 2010, debe ser un documento abierto de reflexión, de análisis de las condiciones y los recursos existentes en el centro, que recoja aquellas actuaciones que nos permitan facilitar la adquisición de los objetivos de etapa, así como las competencias clave definidas. Asimismo, como fin último, este documento debe favorecer el desarrollo de los fines del Sistema Educativo contemplados en el artículo 1. Principios de la actual Ley Educativa, entre los que encontramos la educación de calidad, la equidad educativa, la educación para la convivencia, así como el tratamiento de una educación que contemple como criterios el desarrollo de la justicia social.

Según Ramos (2008) este plan abarca un concepto de atención a la diversidad centrado en las diferentes necesidades, intereses y estilos cognitivos que presentan

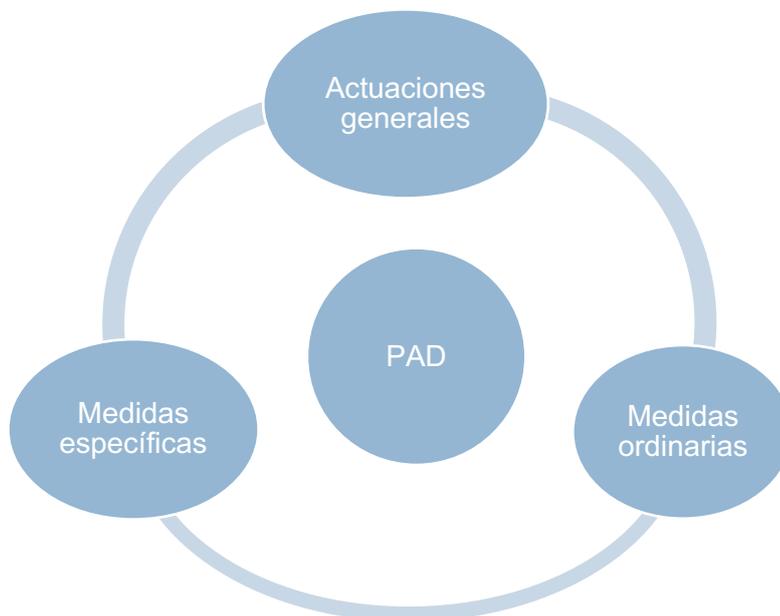
todos los alumnos y engloba a todos los docentes, ya que para su desarrollo e implementación debe llevarse a cabo un proceso de reflexión y coordinación conjunta entre todos los profesionales de centro, que abarque una planificación realista de los recursos existentes en el centro educativo para dar respuesta a la diversidad. Por tanto, para el desarrollo de escuelas inclusivas es fundamental una adecuada planificación de dicho plan. El Plan de Atención a la Diversidad es un documento que implica la coordinación de todos los profesionales, ya que para su elaboración se tienen en cuenta las propuestas contempladas por todos los profesionales a través de un análisis de crítica y reflexión que permita dar respuesta a las condiciones particulares de cada alumno.

Elizondo (2017) establece que en las aulas encontramos determinados factores que son obstáculos para conseguir el nivel de participación, de logro y de presencia que determina el establecimiento de un paradigma inclusivo. En este sentido, se resalta la importancia de establecer metodologías activas en las aulas, es decir, todas aquellas estrategias metodológicas, organizativas y curriculares que nos permitan ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado entendiendo, por calidad, aquella que contribuye a desarrollar al máximo sus potencialidades, de tal manera que pueda desenvolverse con éxito en la sociedad.

Los agentes educativos encargados del establecimiento y el desarrollo de las diferentes estrategias metodológicas y organizativas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad varían según el tipo de mecanismos a los que nos referimos, encontrando como puede apreciarse en la Figura 19 de tres tipologías diferentes. En este sentido, las actuaciones generales son establecidas por el equipo directivo, las medidas ordinarias por el equipo docente de cada grupo de alumnos en las programaciones docentes correspondientes por áreas y, las medidas específicas, son establecidas por el orientador del centro perteneciente a los equipos de orientación educativa de sector, en los colegios de educación infantil y primaria, y a los departamentos de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria. Asimismo, las actuaciones generales y las medidas ordinarias van dirigidas a todos los alumnos de todas las etapas educativas, sin embargo, las medidas específicas van destinadas a determinados alumnos, así como a etapas educativas concretas.

Figura 19

Actuaciones y medidas contempladas en el PAD de los Centros



Fuente: Orden de 4 de junio de 2010

→ **Actuaciones generales**

Las actuaciones generales son todas aquellas estrategias, elaboradas por el equipo directivo, que el centro educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo su alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (Orden de 4 de junio de 2010). En este sentido, encontramos una gran variedad de actuaciones que pretenden mejorar la organización de los recursos existentes en el centro para dar respuesta a la diversidad, destacando entre ellas la importancia del establecimiento de mecanismos de coordinación entre todos los implicados en el proceso educativo, así como los programas de atención individualizada que abarquen todos los recursos del centro existentes y lleven a cabo un seguimiento individualizado para garantizar la inserción en los diferentes ámbitos de la sociedad como fin último de la educación. El catálogo de actuaciones generales podemos verlo en la Tabla 7.

Tabla 7

Actuaciones generales recogidas en el PAD de los Centros de la Región de Murcia

Actuaciones generales
Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control de absentismo y abandono escolar.
Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.
Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros. La propuesta de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.
La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.
La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.
La organización y coordinación entre el personal docente y entre estos y el personal de atención educativa complementaria u otro personal externo que interviene con el alumnado.
Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.
Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.

Fuente: Orden de 4 de junio de 2010

Pérez-López et al. (2017) realizaron un estudio para determinar en qué medida se estaba implementado el desarrollo de actuaciones generales en los centros. Su estudio evidenció que, en general, el profesorado considera que en los centros impera el desarrollo de programas que favorecen la convivencia, así como una adecuada existencia y distribución de recursos personales, materiales y tecnológicos. Asimismo, destacan como un aspecto positivo, el compromiso del equipo directivo hacia las dinámicas de formación del profesorado, englobando la formación desde los planes de mejora del centro, así como una visión positiva del nivel de colaboración y coordinación entre el profesorado, sin embargo, manifiestan una falta de coordinación entre los profesionales del centro y el personal externo. En los datos arrojados en la investigación anterior, los docentes destacan como hándicap la existencia de barreras arquitectónicas para dar respuesta a cada una de las necesidades que presentan los alumnos.

En cuanto a la existencia de barreras arquitectónicas, Lotito (2011) establece que entendemos por las mismas todo elemento que dificulte el desplazamiento de todas las personas existiendo en la sociedad barreras urbanísticas (presentes en las vías públicas), de transporte y barreras en los edificios. En este sentido, las instituciones

deben realizar un análisis crítico de la sociedad existente para crear construcciones para todos, sitios en los que el acceso sea facilitador del establecimiento de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo, espacios seguros y acogedores que permitan a los estudiantes desenvolverse con total normalidad.

El Plan de Atención a la Diversidad en los Centros pretende dar respuesta a todos los alumnos desde un marco inclusivo y, para que se cumpla dicha finalidad, debemos tener en cuenta a todos los alumnos, especialmente a los que se encuentran en situaciones de exclusión social. Los estudios evidencian que hay determinados perfiles de alumnos que presentan mayor índice de absentismo escolar que desencadena en un abandono académico temprano condición que dificulta el acceso a una vida laboral plena (Domínguez, 2005). Por tanto, es fundamental, que los centros planifiquen, entre sus actuaciones generales, programas de absentismo y abandono escolar para mejorar las oportunidades que se le ofrecen a las personas desde una perspectiva equitativa, otorgando a cada alumno lo que necesita.

Amer et al. (2020) destacan que el absentismo y el abandono escolar son dos aspectos que deben contemplarse desde las actuaciones recogidas en el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad. Estas actuaciones deben ir dirigidas a mejorar el intercambio comunicativo con el alumno, a llevar a cabo un seguimiento continuo en colaboración con las familias, a crear una cultura escolar de trabajo en red que favorezca la implicación y coordinación de todos los profesionales implicados, así como el establecimiento de un clima acogedor y seguro donde los alumnos se sientan queridos y motivados hacia el aprendizaje.

Morales (2010) sostiene que debemos desarrollar en los docentes la capacidad de llevar a cabo procesos de investigación en las aulas que nos permitan diseñar proyectos de innovación para mejorar la realidad educativa en la que nos encontramos. El conocimiento se extrae de las prácticas diarias convirtiéndose, por tanto, el aula en el mejor escenario para la recogida de información. Es en el aula donde se producen infinitas vivencias y experiencias, todas ellas diferentes entre sí, situaciones que nos retan a diario, como docentes, a dar respuesta a las mismas poniendo en funcionamiento todos los recursos psicopedagógicos de los que disponemos, con la finalidad de ofrecer una respuesta ajustada a la diversidad.

La innovación educativa es necesaria para dar respuesta a las diferentes necesidades que encontramos en el aula demostrando que su adopción por parte de los docentes, en el desarrollo de las dinámicas del aula, facilita el proceso de aprendizaje

de los estudiantes ya que, su finalidad es actuar de forma más eficiente mejorando el aprovechamiento de los recursos disponibles en los centros, entre los cuales, el uso de las nuevas tecnologías tiene un papel esencial. Así, es necesario analizar de forma exhaustiva el amplio abanico disponible de aplicaciones y de oferta digitales existentes, para determinar la que mejor se adapta al perfil de alumno del que disponemos en el aula (Paz-Perea, 2020).

Es fundamental para el desarrollo de escuelas inclusivas la adopción como línea metodológica del trabajo en red. Martínez-Orbegozo (2019) establece que la implementación de una cultura colaborativa en las aulas puede producir mejoras en el sistema educativo. Para el desarrollo de esta cultura, se requiere de un proceso de planificación formal, un proceso que potencia no solo la colaboración entre docentes, sino entre todos los agentes implicados en el proceso educativo como asociaciones. En este sentido, desde el Plan de Atención a la Diversidad se intenta favorecer el desarrollo de mecanismos de coordinación para hacer un seguimiento individual de todas las necesidades educativas existentes, mecanismos que facilitan la cohesión de grupos y el trabajo en equipo. Sin embargo, hay estudios que evidencian la falta de coordinación entre docentes (Mañas-Olmo et al., 2020).

→ Medidas ordinarias

Las medidas de apoyo ordinario son todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la adecuación de elementos prescriptivos del currículo a las características y necesidades del alumnado, sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o etapa, siendo destinatario de estas medidas todo el alumnado escolarizado (Decreto 359/2009). Estas estrategias metodológicas han de ser incluidas en las programaciones de aula con la finalidad de abarcar el aprendizaje desde diferentes formas de expresión y representación, ya que en el aula existen diversidades de potencialidades, capacidades y estilos cognitivos para desarrollar el aprendizaje. El catálogo de medidas ordinarias queda recogido en la Tabla 8.

Tabla 8

Medidas de apoyo ordinario recogidas en el PAD de los centros de la Región de Murcia

Medidas de apoyo ordinario
Los métodos de aprendizaje cooperativo.
El aprendizaje por tareas.
El aprendizaje por proyectos.
El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.
El aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, etc.
El contrato didáctico o pedagógico.
La enseñanza multinivel.
Los talleres de aprendizaje.
La organización de contenidos por centros de interés.
El trabajo por rincones.
Los grupos interactivos.
La graduación de las actividades.
La elección de materiales y actividades.
El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
El apoyo en el grupo ordinario, siendo este al profesorado, al alumnado o al grupo-aula.
La tutoría entre iguales.
La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria.
Los agrupamientos flexibles de grupo.
Los desdoblamientos del grupo.
La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.
La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.
Las redes de colaboración y coordinación del profesorado para el diseño de proyectos, programaciones y para el seguimiento y evaluación del alumnado.
La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.
Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales que precisen un apoyo intenso y generalizado en todas las áreas: la estimulación multisensorial, la programación por entornos, la estructuración espacio-ambiental, la planificación centrada, la comunicación aumentativa y alternativa.
Cuantas otras estrategias organizativas y curriculares favorezcan la atención individualizada del alumnado y la adecuación del currículo con el objeto de adquirir las competencias básicas y los objetivos del curso, ciclo y/o la etapa.

Fuente: Orden de 4 de junio de 2010

Azorín y Arnaiz (2015) resaltan que las medidas ordinarias deben ser incorporadas en la metodología del aula, ya que facilitan las oportunidades de aprendizaje y, por ende, la inclusión educativa. En este sentido, la legislación actual en materia de atención a la diversidad, concretamente la Resolución de 3 de octubre de 2022, de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados

al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, establece que estas actuaciones metodológicas y deben incorporarse en las programaciones docentes, contemplando diferentes formas de expresión y representación que nos permitan contribuir al desarrollo del diseño universal del aprendizaje como principio metodológico de primer orden contemplado en la actual ley educativa.

Los estudios evidencian una cultura escolar existente en los centros de sensibilización hacia el tratamiento a los alumnos con necesidades específica de apoyo educativo; sin embargo, se resalta un escaso establecimiento de medidas ordinarias para dar respuesta a la diversidad (Costa et al., 2020). En este sentido, Arnaiz y Azorín (2014) destacan que las escuelas deben realizar un análisis del contexto para diseñar planes de mejora que incorporen las diferentes unidades de programación las medidas ordinarias que nos permitan desarrollar una cultura escolar inclusiva.

Escarbajal y Pascual (2014) realizaron un análisis en cuatro centros educativos con la finalidad de determinar qué medidas de apoyo ordinario se utilizaban para dar respuesta a la diversidad destacando el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, la elección de materiales y actividades, el refuerzo y el apoyo curricular, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, la organización de contenidos por centros de interés, el trabajo por rincones, la graduación de actividades, la utilización flexible de espacios y tiempos, así como la inclusión de las Tecnologías de la información y la comunicación al trabajo en el aula. En todos los Planes de Atención a la Diversidad analizados se contemplaba una descripción de la medida, así como la concreción a la etapa que abarcaba.

Todas estas medidas ordinarias son fundamentales para lograr la plena inclusión. A través de *la tutoría entre iguales* se ensalza el valor de la diversidad como riqueza, aprovechando estas diferencias para asumir entre los alumnos diferentes roles que los lleven a aprender todos de todos (Durán et al., 2020; Sanahuja et al., 2020). La tutoría entre iguales es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo de tutor o tutora), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor (Durán y Vidal, 2004). En este sentido, Durán (2006) establece que en una sociedad democrática debemos aprender todos de todos a través de dinámicas de cooperación, siendo una técnica la tutoría entre iguales. A través de esta estrategia metodológica se trata de desligar el conocimiento únicamente al docente, de tal manera que los alumnos

perciban que son promotores del saber, además de aprovechar cualquier situación cotidiana para construir el conocimiento.

Johnson y Johnson (1999, p. 5) establecen que “el trabajo cooperativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Juárez-Pulido et al. (2019) destacan el beneficio que tiene el aprendizaje cooperativo para todos los alumnos, ya que para que un grupo alcance la meta establecida es necesario que cada alumno realice su actividad. En este sentido, es necesario que todas las personas se coordinen para que se produzca el aprendizaje, valorando el trabajo de cada una de ellas y produciéndose una relación horizontal entre sus miembros.

Hernández (2000) expone que los proyectos de trabajo son una forma de planificar el currículum a través de una perspectiva interdisciplinar, de tal manera que los problemas abordados a partir de estas unidades de programación parten de situaciones de la vida cotidiana, donde el profesor es un agente mediador en el desarrollo del proceso de aprendizaje o de acompañamiento personal, en definitiva, son una forma de concebir la enseñanza que destaca que todos los alumnos pueden aprender si conseguimos emplear las decisiones metodológicas adecuadas para ello. Así, los proyectos de trabajo nos permiten partir de una concepción de diversidad más amplia y, a través de una propuesta abierta y flexible, dar respuesta a la heterogeneidad del grupo (Ruiz y Mérida, 2015).

Ente el catálogo de medidas ordinarias, también encontramos el uso de las TIC en el aula. García-García y López-Azuaga (2012) resaltan que cuando se incorporan las TIC como recursos metodológicos en el aula, aumenta la participación de todos los estudiantes en la realización de dinámicas del aula planteadas y, especialmente, de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, asimismo también se ve reforzado el nivel de motivación hacia el aprendizaje y la elaboración de una autoestima positiva, ya que cuando disponen de estos medios informáticos los alumnos se sienten más seguros para enfrentarse a las tareas. Por tanto, el uso de las TIC son un motor hacia el cambio educativo y para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Otra medida ordinaria que se contempla en este catálogo de actuaciones metodológicas es el establecimiento de espacios, tiempos y agrupamientos flexibles. Arnaiz y López (2016) establecen que, si queremos contribuir al desarrollo de una escuela inclusiva y, de este modo, dar respuesta a las diferencias individuales, debemos

emplear como estrategias metodológicas el planteamiento de espacios, horarios y agrupamientos flexibles. Calatayud (2018) resalta que el tipo de agrupamiento adoptado para desarrollar nuestra intervención educativa influye directamente en el éxito escolar. De este modo, los agrupamientos flexibles facilitan el aprendizaje, la interacción entre iguales y la autoestima al sentirse los alumnos responsables de los objetivos alcanzados.

Elizondo (2017) apunta la importancia de establecer agrupamientos y espacios que nos permitan fomentar el trabajo en equipo entre alumnos y que estos sean los protagonistas en el proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento. En este sentido, de Haro et al. (2015) establecen que la organización del aula por rincones facilita la adquisición de logros educativos entre los alumnos, así como la graduación de actividades, aunque para facilitar la respuesta educativa personalizada se deben adoptar diferentes actividades, además de agrupamientos de 5 personas aproximadamente para facilitar el trabajo en equipo y la tutoría entre iguales. Los rincones de trabajo son espacios polivalentes organizados en el aula, donde se llevan a cabo diferentes tipos de actividades educativas que contribuyen a potenciar la motivación hacia el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, así como el valor de compartir y la ayuda mutua entre compañeros (Ibáñez, 2010).

→ **Medidas específicas**

Las medidas de apoyo específico van destinadas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido una respuesta ajustada a sus necesidades a través de las medidas de apoyo ordinario dificultando la adquisición de los objetivos generales de etapa (Decreto 359/2009). Estas medidas son adoptadas por el orientador del centro y vienen a regular la respuesta educativa a determinados alumnos cuando no se alcance un nivel de participación, aprendizaje y presencia en las aulas aplicando las medidas ordinarias; por tanto, su establecimiento en la respuesta educativa de determinados alumnos requiere del agotamiento de las estrategias metodológicas y organizativas antes recogidas en la Tabla 8.

A continuación, en la Tabla 9, recogemos el catálogo de medidas específicas que se recoge en la legislación actual en la Región de Murcia.

Tabla 9

Medidas de apoyo específico recogidas en el PAD de los centros de la Región de Murcia

Medidas específicas
Las adaptaciones curriculares significativas, previa evaluación psicopedagógica, destinadas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Son adaptaciones curriculares significativas todas aquellas que requieran de la supresión de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo prescriptivo y la incorporación de aquellos más acordes a las necesidades del alumnado siempre que, considerados de forma global, impidan la consecución de los objetivos generales de la etapa.
Las adaptaciones curriculares de acceso, destinadas al alumnado que lo precise y que supongan modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación facilitándose el que puedan desarrollar el currículo ordinario.
Las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento, previa evaluación psicopedagógica, realizadas para el alumnado con altas capacidades intelectuales y que tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas.
La flexibilización de los años de escolaridad para los alumnos con necesidades educativas especiales o altas capacidades intelectuales.
Las aulas o grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas o materias destinados a los alumnos con altas capacidades intelectuales, adoptando estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje.
Los programas de apoyo específico a los alumnos con necesidades educativas especiales que precisen de adaptación curricular significativa, previa evaluación psicopedagógica, realizándose preferentemente el apoyo específico dentro del aula ordinaria o, con carácter temporal, fuera del aula ordinaria en agrupamientos flexibles.
Los programas proneep destinados al alumnado de educación secundaria obligatoria que presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual de grado medio y requiera de adaptación curricular significativa.
Los programas ABC, destinados al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva y usuario de la lengua de signos española.
Las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales, graves o permanentes, derivadas de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, discapacidad auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave o asociadas a otra discapacidad.
Los programas y optativa de español para extranjeros, destinados a los alumnos y alumnas que se incorporan tardíamente al sistema educativa, cuya lengua materna sea distinta del español y presenten desconocimiento de la lengua de acogida.
Las aulas de acogida, concebidas para atender al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo que, además de presentar desconocimiento de la lengua de acogida, posea desfases curriculares o carencias significativas de conocimientos instrumentales.
Los programas de compensación educativa, dirigidos al alumnado que presente dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentre efectivamente escolarizado, realizándose el apoyo específico preferentemente dentro del aula ordinaria o, con carácter temporal, fuera de aula ordinaria en agrupamientos flexibles.
Los programas de acompañamiento escolar y los programas de apoyo y refuerzo educativo, dirigidos al alumnado en situación de desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario.
Las aulas taller, destinadas al alumnado menor de dieciséis años, que presente necesidades de compensación educativa, debido a su pertenencia a una minoría

étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos que hagan muy difícil su incorporación y promoción de etapa.

Las aulas ocupacionales destinadas al alumnado, con quince años cumplidos, que presente necesidades de compensación educativa y que, además de acumular desfase curricular significativo, valore negativamente el marco escolar y manifieste serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hagan muy difícil su incorporación y promoción de etapa.

Los programas de refuerzo curricular, destinados a atender a aquellos alumnos que, una vez iniciada la etapa de educación secundaria obligatoria, presenten dificultades generalizadas de aprendizaje, asociadas a problemas de adaptación al trabajo en el aula, que les impidan alcanzar los objetivos propuestos para primer y segundos cursos y les obligan a repetir los mismos.

Los programas de diversificación curricular, orientados a los alumnos de educación secundaria obligatoria que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje y, por tanto, corran el riesgo de no alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación.

Los programas de cualificación profesional inicial, dirigidos al alumnado mayor de dieciséis años que no haya obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria, con objeto de abrirles expectativas de formación y cualificación profesional, facilitándoles el acceso a la vida laboral y su posible continuidad en el sistema educativo.

El servicio de apoyo educativo domiciliario, para el alumnado que, por prescripción facultativa, debe permanecer largos periodos de convalecencia en su domicilio sin posibilidad de asistir al centro educativo en que está escolarizado.

Las aulas hospitalarias destinadas a los alumnos y alumnas que presenten necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de hospitalización por enfermedad prolongada y no pueda asistir de manera habitual y continuada al centro educativo en el que haya sido escolarizado.

Las unidades o aulas escolares para la atención al alumnado con medidas judiciales de reforma y promoción juvenil en centros de internamiento.

Fuente: Orden de 4 de junio de 2010

Mera y Espín (2019) establecen que existen tres grados de adaptaciones para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, encontramos las adaptaciones de grado 1 que van dirigidas a la adaptación de los elementos de acceso al currículo entre los que destacan los recursos materiales específicos, así como recursos personales que nos permiten garantizar una atención más individualizada; en segundo lugar, las adaptaciones de grado 2, referidas a las condiciones metodológicas que permiten a los alumnos alcanzar las metas del sistema educativo si modificar los elementos del currículo, siendo básicas para alcanzar los objetivos establecidos para cada etapa educativa; y, en tercer lugar, las adaptaciones significativas de grado 3 relacionadas con la supresión de algunos elementos curriculares como objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que nos permiten ajustarnos a las diferentes necesidades.

Fernández et al. (2017) establecen que las adaptaciones son necesarias y debemos dotarlas de un carácter inclusivo, de tal manera que prevalezcan en las aulas las adaptaciones no significativas centradas en todos aquellos recursos metodológicos y de acceso al currículo, ya que a partir de un currículo flexible podemos adaptarnos a las diferencias individuales, es decir, un currículum multinivel nos ayuda a romper las barreras existentes en el nivel de participación, de logros educativos y de oportunidades que presentan determinados perfiles de alumnos sin requerir del empleo del establecimiento de adaptaciones curriculares significativas (Rodrigo, 2019).

Espada y Moreno (2016) resaltan que las adaptaciones curriculares no deberían ser significativas para intentar que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos para la etapa, ya que disponemos de una multitud de decisiones metodológicas que están en el base del Diseño Universal del Aprendizaje que nos permiten ofrecer una respuesta educativa personalizada, tales como dotar de más tiempo a los alumnos para la realización de actividades, ubicarlos en lugar más apropiado, de tal manera que se favorezca diferentes modos de representación y expresión, sin suprimir los elementos curriculares básicos, ya que lo importante es el cómo transmitimos esa información.

Como se puede comprobar, el catálogo de actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas es muy amplio, de tal forma que la legislación nos permite hacer modificaciones para adaptarnos a las diferencias individuales. Sin embargo, hay estudios que ponen de manifiesto que, a pesar de disponer de este abanico a nivel curricular y metodológico, en los centros sigue predominando la asunción de una escuela segregadora que se fundamenta en un modelo del déficit caracterizado por incorporar a los alumnos en las aulas, pero sin fomentar su nivel de participación y aprendizaje (Mañas-Olmo et al., 2020). De esta manera, a continuación, expondremos lo que entendemos por aulas abiertas, así como los estudios que se han llevado a cabo sobre su organización y funcionamiento.

3.2. AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

El número de aulas abiertas en los centros de la Región de Murcia ha ido creciendo con el paso de los años (Arnaiz-Sánchez, Garrido et al., 2020). Así, desde la creación de la primera aula abierta en el curso 1995-1996 hasta la actualidad encontramos un total de 144 aulas distribuidas por la Comunidad Autónoma. Con su creación, se pretendía dar respuesta a un perfil de alumnos en concreto en un entorno lo más normalizado posible. En este sentido, Navarro (2002) resalta que cuando se creó

esta modalidad de escolarización se pretendían conseguir cuatro propósitos: el primer propósito va destinado a mejorar la calidad de vida de los alumnos favoreciendo su inserción social en su contexto inmediato; el segundo a evitar los largos desplazamientos para asistir a centros específicos; el tercero a diversificar los recursos materiales y personales por zonas; y, por último, el cuarto a reducir la alta tasa de escolarización de alumnos en los centros de educación especial. Así, se puede comprobar como la mitad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo están escolarizados en Aulas Abiertas Especializadas (Arnaiz-Sánchez, Soto et al., 2021).

Para entender el origen de esta medida de escolarización tenemos que remontarnos, a nivel estatal, a la aprobación de la Ley General de Educación (1970). En dicha Ley, la educación especial es percibida como un sistema paralelo, recogiendo la creación de unidades de educación especial en centros ordinarios para alumnos con discapacidad psíquica ligera. Posteriormente, en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre (LOGSE, 1990) se estableció la creación de unidades de educación especial para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales que no podían ser atendidos en centros ordinarios, de tal manera que la aplicación esta modalidad de escolarización tenía que ser revisada de forma periódica para garantizar en todo momento la mayor integración posible.

Para cumplir con los artículos mencionados anteriormente, se aprobó el Real Decreto 696/1995 de 25 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales estableciendo, concretamente en su artículo 19, la posibilidad de crear aulas en centros ordinarios para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes que requieran de adaptaciones curriculares significativas en grado extremo en las áreas del currículo que les corresponda por su edad.

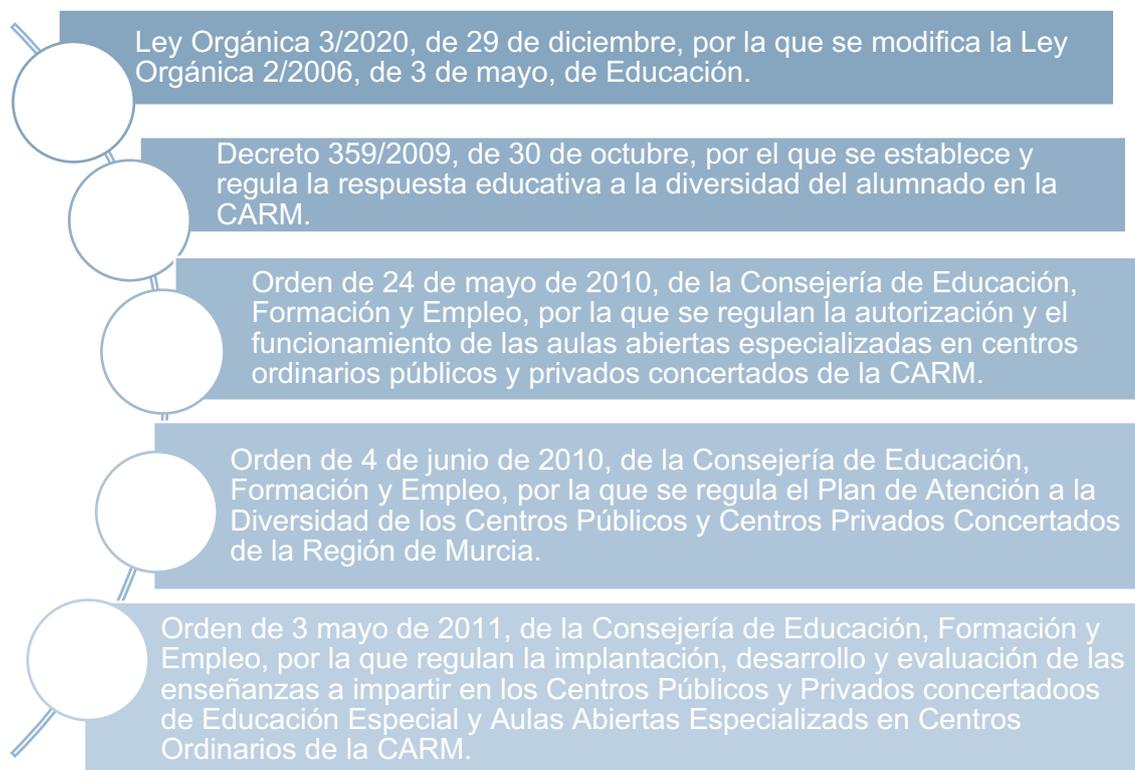
En la Región de Murcia, esta modalidad de escolarización se contempló por primera vez en la Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. En su capítulo III, establece que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales debe realizarse, siempre que los centros cuenten con los recursos necesarios, en centros ordinarios. Asimismo, en dicha Orden se recoge que “en aquellas zonas donde la lejanía de un centro de educación especial lo haga aconsejable, estos alumnos podrán escolarizarse en unidades de educación

especial en centros ordinarios que tendrán carácter sustitutorio de un centro de educación especial” (p. 6921).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su artículo 74 que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales debe realizarse bajo los principios de normalización e inclusión, pudiéndose llevar a cabo en unidades de educación especial en centros ordinarios, siempre que no puedan ser atendidas en el aula ordinaria. Estas premisas fueron mantenidas con la aprobación de la LOMCE y, actualmente, siguen vigente con la nueva Ley Educativa (LOMLOE), de tal forma que actualmente a nivel legislativo se menciona la atención a las diferencias individuales en los decretos de todas las etapas educativas. A continuación, en la Figura 20 se recoge la legislación actual que sustenta la implementación y el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas.

Figura 20

Legislación que sustenta la implantación y el desarrollo de las AAE



3.2.1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS: DIFERENTE NOMENCLATURA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA

En primer lugar, conviene establecer que, dentro de las medidas específicas establecidas para dar una respuesta ajustada a la diversidad del aula en la Región de Murcia, encontramos las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, tal y como hemos establecido en el punto anterior. Sin embargo, esta medida no es denominada de la misma forma en todas las Comunidades Autónomas como puede apreciarse en la Tabla 10. Por tanto, conviene realizar, en primer lugar, un recorrido por las distintas Comunidades para clasificar la nomenclatura y la definición del término (Martínez et al., 2019).

Tabla 10

Denominación de las AAE en las diferentes Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Denominación
Andalucía Aragón Galicia	Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios.
Islas Baleares	Unidad educativa con currículo propio.
Islas Canarias	Aulas Enclave
Castilla La Mancha	Unidades de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con TEA.
Región de Murcia Extremadura	Aulas Abiertas Especializadas
Castilla y León La Rioja Cataluña Comunidad Valenciana Asturias Cantabria Ceuta y Melilla	Unidades de Educación Especial
Madrid	Unidades de Educación Especial y Aulas TEA en centros preferentes.
Islas Baleares	Unidad Educativa con currículo propio.
País Vasco	Aulas Estables.
Navarra	Unidades de Transición.

Como puede apreciarse en la Tabla 10 esta medida de escolarización es denominada de diferente forma, encontrando hasta diez denominaciones distintas. A continuación, analizaremos las características de esta medida en cada Comunidad en cuanto a la organización y el funcionamiento que se le atribuye en las diferentes resoluciones, decretos y leyes que las regulan.

- **Aulas Abiertas Especializadas**

En *Extremadura*, esta medida de atención a la diversidad es denominada de la misma forma que en la *Región de Murcia*. Así, en la Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aula abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento, concretamente en su artículo 2.1., se define como:

Aulas especializadas que constituyen una medida de atención educativa de carácter extraordinario que, desde los principios de normalización e inclusión, va destinada a determinados alumnos, con necesidades educativas especiales graves y permanentes que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo. La atención educativa se proporciona dentro de estas aulas, compartiendo con los alumnos del centro otros contextos y actividades favorecedoras de inclusión (p. 15724).

Del mismo modo, en su artículo 3.1., se recoge que los alumnos destinatarios de esta medida son aquellos que presentan discapacidad psíquica severa, pluridiscapacidad (discapacidad sensorial auditiva y/o visual severa o profunda asociada a discapacidad psíquica, discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica, y discapacidad psíquica con alteraciones graves de la comunicación) y Trastornos del Espectro Autista y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, con déficits severos en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal y conductas inflexibles y altamente ritualizadas, asociados a discapacidad psíquica severa.

En esta Comunidad, se establecen dos tipos de aulas abiertas en función de su tipología, considerando aulas generales o específicas. Las aulas abiertas generales escolarizan a alumnos de distintas pluridiscapacidad, sin embargo, las aulas abiertas específicas escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una pluridiscapacidad específica, agrupándose en:

- Aulas específicas de alumnos con discapacidad motora severa, asociada a discapacidad psíquica moderada o severa y con graves dificultades en la comunicación.
- Aulas específicas para alumnos con Trastornos del Espectro Autista u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, asociado a discapacidad psíquica severa.
- Aulas abiertas que escolaricen a alumnos con Discapacidad Auditiva severa o Discapacidad Visual severa y otras discapacidades asociadas, con graves dificultades en la comunicación.

La ratio por aula oscila entre tres y seis alumnos cuya tutora debe ser una especialista en Pedagogía Terapéutica a tiempo completo, además de poder recibir docencia de los especialistas en Educación Física, Música y Religión o, en su caso, alternativa. Los alumnos podrán permanecer como máximo hasta los catorce años en las aulas abiertas de los colegios de educación infantil y primaria, y hasta los dieciocho en las aulas abiertas instauradas en los centros de educación secundaria obligatoria.

Respecto a la Comunidad de *Castilla La Mancha*, en el artículo 13 del Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, se recoge dentro de las medidas extraordinarias, entre otras, la escolarización en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios que escolarizan al alumnado con necesidades educativas especiales que requieran de una adaptación curricular para responder a sus necesidades educativas personales. Así, en enero de 2014, con la aprobación de la Orden de 16/01/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, se crearon las primeras aulas abiertas destinadas a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Las Aulas Abiertas para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, en la Comunidad de Castilla La Mancha pretender, en primer lugar, facilitar aprendizajes funcionales para la vida que le permitan adquirir un cierto grado de autonomía para desenvolverse con éxito en los diferentes ámbitos de la vida; en segundo lugar, desarrollar estrategias de comunicación que les permita expresar emociones y deseos; y, en tercer lugar, favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje y la participación del alumnado en un entorno normalizado. La tutoría de estas aulas será asumida por

una especialista en Pedagogía Terapéutica y tienen una ratio de cuatro a seis alumnos en educación infantil y primaria y de cuatro a siete en educación secundaria.

- **Unidades de educación especial en los centros ordinarios.**

En *Cantabria*, tal y como se establece en el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertado que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, una medida extraordinaria contemplada en el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros es la escolarización en unidades de educación especial en centros ordinarios. Así, se podrán escolarizar en esta media los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a discapacidad o trastorno graves de la conducta, que requiera adaptaciones muy significativas y en grado extremo en las áreas que componen el Decreto que regula el currículo oficial que le corresponde por su edad. La escolarización en esta modalidad requiere que se fomente la interacción y participación de los estudiantes en la dinámica del centro escolar.

En relación a *Castilla y León*, en la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, se establecen unidades de educación especial en centros ordinarios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieran un apoyo externo y generalizado con adaptaciones significativas en la mayor parte de las áreas o materias del currículo y precisen de recursos humanos y materiales específicos, y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

En *Ceuta y Melilla*, tal y como se establece en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las Ciudades de Ceuta y Melilla, se denomina esta medida unidades de educación especial o unidades sustitutorias. En dicha Orden, concretamente en su artículo 5.2., se establece que:

Esta modalidad de escolarización va dirigida a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sólo cuando se aprecie, de forma razonada, que sus requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (p. 31336).

Respecto a *La Rioja y Asturias*, también se denomina a esta unidad de escolarización unidades de educación especial en centros ordinarios. Además, tiene un carácter sustitutorio de los centros de educación especial, ya que se aplica esta modalidad de escolarización para alumnos que tienen alejados de forma geográfica centros de educación especial. Por tanto, esta medida está alejada del desarrollo del principio de inclusión educativa. No obstante, actualmente en dicha Comunidad se trabajando sobre un Proyecto de Decreto que pretende favorecer la atención a las diferencias individuales y el desarrollo de una respuesta educativa desde el marco inclusivo que establece la actual ley educativa.

En *Aragón*, el artículo undécimo de la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual, establece que en Educación Primaria se podrán crear unidades de educación especial para los alumnos afectados de trastornos generalizados del desarrollo que no lleven asociada una discapacidad cognitiva. Asimismo, y de manera excepcional, para los alumnos con trastornos muy graves por déficit de atención y comportamiento perturbador, se podrán poner en funcionamiento unidades específicas en centro ordinarios, favoreciendo la participación de estos alumnos en el mayor número posible de las actividades que organice el centro.

En esta línea, la Orden ECD/1005/2008, de 7 de junio, por la que se regula las actuaciones de intervención educativa inclusiva en esta Comunidad Autónoma sostiene, en su artículo 24, que se podrán escolarizar a estos alumnos en unidades de educación especial o centros de educación especial cuando el equipo docente agote el empleo del catálogo de actuaciones generales y medias ordinarias, y siga requiriendo una apoyo generalizado y continuo para alcanzar los objetivos de etapa. Estas unidades tienen la autonomía para asumir y aplicar aquellas medidas a nivel de organización y funcionamiento que consideren básicas para contribuir al desarrollo de aprendizajes funcionales y significativos para el alumno.

En *Castilla y La Mancha*, de acuerdo con el Decreto 66/2013, de 03/09/2013, se establece como una modalidad de escolarización, además de las aulas abiertas para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, las unidades de educación especial. Atendiendo al Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, las unidades de educación especial es una modalidad de escolarización que nos permite atender a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes psíquicas moderadas, severas y profundas, a graves alteraciones de la personalidad y a plurideficiencias, desde un entorno más normalizado e inclusivo, compartiendo con los alumnos del grupo de referencia todas aquellas actividades que favorezcan su inclusión educativa.

En la *Comunidad Valenciana*, de acuerdo al Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, esta modalidad de escolarización es denominada aulas específicas de educación especial y van dirigidas a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que requieren de una adaptación sustancial en grado extremo de los elementos del currículo con el objetivo de garantizar aprendizajes funcionales en un entorno lo más normalizado posible. Para garantizar una respuesta educativa inclusiva, los centros deberán recoger en los documentos institucionales, tales como el Plan de Atención a la Diversidad o en las Programaciones Docentes, aquellas medidas que favorezcan la atención a las diferencias individuales.

Asimismo, en esta Comunidad encontramos la creación de unidades específicas para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Su finalidad es fomentar la inserción social de los alumnos en un entorno normalizado a partir de un entorno estructurado que se fomenten la interiorización de las rutinas diarias que le permita adquirir autonomía en las actividades cotidianas para desenvolverse en la sociedad. Encontramos, de esta manera, dos modalidades de escolarización de las aulas específicas de comunicación y lenguaje en función de la distribución del horario, así en la primera modalidad el alumno debe permanecer en el aula específica un cuarenta por ciento o más de las horas en cambio, en la segunda modalidad el alumno debe permanecer como mínimo el sesenta por ciento en el aula ordinaria, aprendiendo en función de la adaptación del currículo ordinario y facilitando en mayor medida su socialización.

Respecto a la *Comunidad Autónoma de Madrid*, no existe legislación en materia de atención a la diversidad en cuanto a las diferentes modalidades de escolarización.

No obstante, se destaca la creación de unidades de educación especial en centros ordinarios para atender a alumnos con necesidades educativas permanentes que requieran unos recursos personales y materiales diferenciados del resto de alumnos, así como de unas adaptaciones significativas en los elementos del currículo, teniendo en cuenta la oferta educativa de la zona geográfica. Asimismo, para el alumnado con Trastorno Específico del Espectro Autista pueden generarse aulas específicas que atiendan a este perfil de alumnos, convirtiéndose en centros de atención preferente.

Respecto a *Cataluña*, encontramos unidades de educación especial que de acuerdo con el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, son unidades para atender a los alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales permanentes que no disponen de un centro de educación especial por la zona para atender a sus necesidades, por tanto, tienen un carácter sustitutorio de esta tipología de centros. La ratio de estas unidades es de tres a ocho alumnos.

No obstante, en Cataluña también se establecen unidades de apoyo a la educación especial que son consideradas como recursos para facilitar la participación de los alumnos con discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos del espectro autista en el centro ordinario. La ratio viene establecida entre cinco y diez alumnos, pudiéndose llevar a cabo la atención en el aula ordinaria compartida con esta unidad de apoyo a la educación especial con una distribución de permanencia de un 50% en cada una de estas unidades, en las unidades de apoyo a la educación especial a tiempo completo, así como en estructuras organizativas más flexibles con la intención de facilitar la participación de los alumnos en la dinámica del centro.

En la Etapa de Educación Secundaria (ESO) se habla de aulas abiertas y unidades de escolarización compartidas. Las aulas abiertas van destinadas a los alumnos de tercer o cuarto curso de ESO que requieren de adaptaciones significativas en sus aprendizajes, así como presentan una baja motivación y problemas de absentismo requieren de una atención más individualizada. De tal manera que se pretende facilitar la motivación como ingrediente esencial del aprendizaje aplicando metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la inclusión de las TIC, así como aprendizajes funcionales para la vida. Respecto a las unidades de escolarización compartida van dirigidas a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan una inadaptación extrema al medio escolar en grupos reducidos. Su finalidad es contribuir al desarrollo de habilidades sociales y laborales que le permitan

mejorar su nivel de adaptación social. Es una medida que será continuamente revisable de forma continua.

- **Unidad educativa con currículo propio**

En un primer momento, en las *Islas Baleares*, esta modalidad de escolarización fue denominada aula sustitutoria de un centro específico, sin embargo, en la actualidad de acuerdo con la Orden de la Consejería de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009, por la que se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio, son denominadas unidades educativas con currículo propio. Estas unidades van dirigidas al alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual con o sin trastorno de la personalidad, a trastornos generalizados del desarrollo, a discapacidad motriz o plurideficiencias, que no puedan seguir el currículo del aula ordinaria pero que puedan ser atendidas en el centro para compartir espacios con el resto de los alumnos y así facilitar su inserción social.

La tutoría de estas aulas es asumida por un especialista en Pedagogía Terapéutica, que contará con el apoyo de otros especialistas en el aula como el docente de Audición y Lenguaje, el Auxiliar Técnico Educativo o el Fisioterapeuta. Del mismo modo, deberá coordinarse con los profesores que imparten docencia en el grupo de referencia. La ratio establecida es de siete alumnos como máximo, aunque se puede producir una disminución cuando los alumnos escolarizados presenten discapacidad motriz, autismo o trastornos de la personalidad.

- **Unidades de transición o unidades de currículo especial**

En cuanto a *Navarra*, tal y como se establece en el artículo 14 de la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, una modalidad de escolarización en centros ordinarios, destinada al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, son las unidades de transición cuyo objetivo es beneficiarse de las posibilidades integradoras del contexto. Los destinatarios de esta medida son “alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y/o trastornos graves de la comunicación y a retrasos mentales moderados” (p. 8709). La ratio de este grupo de alumnos es de tres a siete estudiantes, pudiendo estar escolarizados, en la etapa de educación secundaria obligatoria, hasta los veintiún años.

- **Aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios.**

En *Andalucía*, de acuerdo al Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, se establecen aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios para dar respuesta educativa a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes que requieran de adaptaciones significativas en grado extremo en relación al currículo establecido para su edad. En todo momento, se resalta que estas aulas específicas deberán garantizar el desarrollo de los aspectos curriculares establecidos para los centros de educación especial, garantizando la participación en las actividades organizadas por el centro educativo para favorecer una respuesta educativa desde el marco inclusivo.

Respecto a *Galicia*, en la Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales, se establece como modalidad de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales, las aulas específicas de educación especial. En el artículo 33 se recoge que “la finalidad de esta modalidad de escolarización es proporcionar a los alumnos que, por la gravedad o permanencia de sus necesidades, requieran de recursos y atenciones que no puedan proporcionarse en un contexto ordinario” (Orden de 27 de diciembre, 2002, p. 1093).

De acuerdo con el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia se considera la modalidad de escolarización más adecuada para garantizar la socialización y la participación de los alumnos con necesidades educativas permanentes que requieren de adaptaciones en todos los elementos del currículo. Los alumnos pueden permanecer como máximo hasta los 19 años en esta modalidad de escolarización y la ratio es de máxima cinco alumnos, aunque este número está condicionado en función a las características personales de los alumnos a los que se atiende.

- **Aula estable**

En el *País Vasco*, de acuerdo con el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, esta modalidad de

escolarización es denominada aulas estables y va dirigida a los alumnos con discapacidad psíquica grave y permanente que requiere de una adaptación continua y, por tanto, un currículo adaptado en todas las áreas. La ubicación de estas aulas es un centro ordinario con la intención de compartir espacios y la realización de actividades conjunta con el resto de los alumnos. La ratio máxima de alumnos es de cinco, aunque depende de la problemática de las características personales de cada alumno, pudiendo llegar a estar en esta modalidad de escolarización hasta los veinte años.

- **Aula enclave**

En *las Islas Canarias*, esta medida extraordinaria de atención a la diversidad es denominada aula enclave. Atendiendo al Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, entendemos por aula enclave:

Aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios, en la que se proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales que pueda participar en las actividades realizadas por el resto del alumnado del centro educativo, y que requiera de adaptaciones que se aparten significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y que precisa de la utilización de recursos extraordinarios (p. 32384).

Así, la escolarización en esta medida podrá prolongarse hasta los veintiún años, según las condiciones personales de los alumnos y en la medida en que se beneficie su proceso de socialización y aprendizaje, de tal manera que se facilite la participación en las actividades programadas a nivel de centro y en su grupo de referencia. Los alumnos escolarizados en esta medida de escolarización serán beneficiarios de una propuesta curricular adaptada que garantice el tránsito a la vida adulta, así como el desarrollo de su autonomía personal. Esta medida tendrá un carácter reversible y podrá ser revisada de forma continua para determinar si es la mejor modalidad de escolarización para facilitar una respuesta educativa ajustada a las diferencias individuales desde un marco inclusivo y normalizado.

Como puede apreciarse, la medida de escolarización Aula Abierta Especializada destinada a alumnos con necesidades educativas especiales, está recogida en la legislación que rige la atención a la diversidad en las diferentes Comunidades Autónomas, con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado destinatario de esta garantizando el principio de inclusión educativa. Sin embargo, aunque el propósito está claro, a nivel legislativo en todas las

Comunidades Autónomas no se establece dicho objetivo. En este sentido y partiendo de lo establecido por Martínez et al. (2020), encontramos Comunidades como Andalucía, Aragón, Baleares y Galicia que tienen legislación sobre estas unidades de educación especial, pero son consideradas como sustitutas de centros de educación especial. Asimismo, en Asturias, Cantabria, Castilla y León y La Rioja también son consideradas como suplentes de los centros de educación especial pero no tienen legislación.

También encontramos la coexistencia de la creación de aulas sustitutorias a la educación especial en los centros ordinarios combinadas con aulas específicas para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista en Madrid y Castilla La Mancha, así como aulas específicas sobre el lenguaje en la Comunidad Valenciana. En comunidades como Canarias, Extremadura, Murcia, Navarra y País Vasco son consideradas unidades que pretenden favorecer la inclusión y la socialización del alumnado con necesidades educativas especiales graves escolarizado. A continuación, una vez realizado el recorrido estatal, profundizaremos sobre esta media de escolarización en nuestra Comunidad Autónoma, abarcando su organización y funcionamiento, así como los estudios que se han llevado a cabo sobre esta medida.

3.2.2. AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Las Aulas Abiertas Especializadas han sido creadas con el propósito de favorecer la participación y las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, con la finalidad de que el alumnado escolarizado en esta modalidad de escolarización experimente plenamente la inclusión educativa. Caballero et al. (2021, p. 128) establecen que:

La principal finalidad de las Aulas Abiertas Especializadas como medida de atención a la diversidad es crear entornos de aprendizaje ajustados a las necesidades educativas especiales de este alumnado, poniendo el énfasis en la necesidad de que la metodología, el funcionamiento y la organización de estas unidades no se haga sin un fin inclusivo, o como alternativa a la educación ordinaria, sino que se trabaje, a partir de la colaboración y participación de todos, para poder llevar a cabo las propuestas educativas de manera inclusiva.

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 359/2009 las Aulas Abiertas Especializadas son un recurso extraordinario que constituye un medio de respuesta

abierta y normalizada para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, cuya escolarización requiera una ayuda constante e individualizada, y adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos. En esta línea, debemos resaltar que la organización y el funcionamiento de esta medida de escolarización no puede ser un ingrediente de exclusión. En esta línea, en un estudio llevado a cabo por Arnaiz-Sánchez, Escarbajal, Alcaraz et al. (2021) se resaltó que el 92.8% de los docentes establece que está totalmente de acuerdo (37.6%) y de acuerdo (42.8%) en conocer la organización y funcionamiento del Aula Abierta. Por consiguiente, solo el 7.2% se muestra en desacuerdo (5.7%) o totalmente en desacuerdo (1.5%).

Tal y como se recoge en la Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p. 29335):

Es destinatario de esta medida de atención a la diversidad el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes derivadas de: discapacidad psíquica severa, autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, y pluridiscapacidad (discapacidad auditiva severa o profunda asociada a discapacidad psíquica, discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica, y discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación).

Navas et al. (2017, p. 13) sostienen que “las personas con grandes necesidades de apoyo son aquellas que presentan un funcionamiento intelectual y adaptativo muy limitado, generalmente acompañado de déficit sensoriales y otro tipo de discapacidades que, como resultado, generan un elevado grado de dependencia.” Las necesidades de las personas que requieren de un mayor grado de apoyo deben establecerse de acuerdo con el nivel de sus habilidades adaptativas. En esta línea, en su estudio recogen las necesidades que los docentes deben tener en cuenta a nivel intelectual, conductual, salud, participación y contexto como puede apreciarse en la Tabla 11.

Tabla 11

Necesidades educativas de las personas con mayor necesidad de apoyo

Dimensiones del funcionamiento humano	Necesidades de las personas con mayor necesidad de apoyo
Capacidades intelectuales	<p>CI de 20 o 25, o edad mental por debajo de los 24 meses, lo que se traduce en aprendizaje y creación de esquemas mentales a través de estímulos fundamentalmente sensoriales, siendo preciso que se produzca un proceso de aprendizaje fundamentalmente asociativo y operante que permita la construcción de rutinas que los capaciten para predecir situaciones y anticiparse a ella. El trabajo con contingencias, unido a la observación e imitación, favorece que aquellos con mayores necesidades de apoyo ejerzan cierto control sobre su entorno.</p>
Conducta Adaptativa	<p>El aprendizaje y adquisición de habilidades adaptativas se encuentra estrechamente ligado en ese colectivo a la interacción con profesionales de apoyo y el entorno en el que viven, haciendo uso de todas las ayudas técnicas que sean necesarias. Dadas sus limitaciones en capacidades intelectuales, el aprendizaje de este tipo de habilidades requiere de la estructuración del entorno, de modo que favorezca los tipos de aprendizaje antes comentados, entorno en el que el profesional ha de proporcionar un apoyo sistemático, activo y constante. Para que el profesional ofrezca el apoyo de forma adecuada será fundamental la observación de las expresiones y estado de alerta de la persona con Discapacidad Intelectual profunda o severa (a través del grabado de interacciones y su posterior observación), de modo que sea capaz de interpretar este tipo de comunicación más sensorial que pudiera ser utilizada por la persona con Discapacidad Intelectual para expresar deseos, intereses o preferencias. La comunicación e interacción con la familia será crucial para comprender el modo de comunicación de la persona. El refuerzo positivo unido a expectativas positivas sobre sus capacidades de aprendizaje facilitará la adquisición de este tipo de habilidades.</p>
Salud	<p>Bastantes necesidades a nivel sensoriomotor. Presencia en ocasiones de problemas visuales y auditivos, lo cual condicionará su comunicación y requerirá por parte del profesional tener en cuenta el aspecto sensorial de cara a facilitar la interacción. Bastantes problemas de salud que varían ampliamente en este colectivo. Presencia en ocasiones de problemas de conducta que no han de ser interpretados como consecuencia de la discapacidad presente, siendo necesario atender a la intención comunicativa que se deriva de estos a partir de metodologías como el análisis funcional de la conducta y el apoyo conductual positivo.</p>
Participación	<p>Ofrecer múltiples opciones para explorar el entorno y conocer el método de comunicación empleado por la persona para realizar elecciones será crucial para conseguir que este colectivo tome parte en actividades que realmente sean de su interés. Para ello será necesario generar un lazo de “dependencia” positiva y segura que tenga en cuenta las necesidades, deseos y</p>

preferencias de la persona, lo que requiere un trabajo previo y extenso de observación y conocimiento de sus formas de expresión y comunicación. Será, por tanto, preciso contar con profesionales comprometidos y motivados -intentando garantizar la estabilidad de estos durante largos periodos de tiempo-, con formación específica, que interactúen con la familia y con otros profesionales de diversas disciplinas (es fundamental que la información fluya de manera horizontal y continuada sobre sus necesidades de apoyo dado el número de profesionales que pueden estar implicados en atender las necesidades tan diversas de estas personas).

Contexto La adecuada interacción del profesional o familiar con la persona con discapacidad intelectual resultará muy importante para lograr que esta última sea parte activa del entorno en que se vive, para lo cual será necesario generar contextos fácilmente “predecibles” en los que la persona con discapacidad intelectual tenga mayor oportunidad de desenvolverse con las ayudas técnicas necesarias disponibles, así como trabajar las actitudes de las personas del entorno para desarrollar expectativas positivas con respecto a las capacidades de la persona.

Fuente: Navas et al. (2017)

Del mismo modo, las aulas abiertas especializadas pueden clasificarse en genéricas o específicas. En este sentido, las aulas abiertas genéricas escolarizan alumnado con distinto tipo de discapacidad (Orden de 24 de mayo, 2010), mientras que las aulas abiertas específicas:

Escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una pluridiscapacidad específica, pudiendo agruparse en: aulas que escolarizan, preferentemente, a alumnado con Autismo u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo; aulas abiertas que escolaricen, preferentemente, a alumnado con Discapacidad Auditiva severa, profunda o con implante coclear y otras discapacidades asociadas, con graves dificultades en la comunicación, que precise de un sistema de comunicación alternativo y/o aumentativo; y aulas que escolaricen, preferentemente, a alumnado con Discapacidad Motora severa, asociada a discapacidad psíquica y con graves dificultades en la comunicación. (Orden de 24 de mayo, 2010, p. 29336).

En relación con el funcionamiento, es importante conocer que la ratio del alumnado escolarizado en un aula abierta puede oscilar entre tres y cinco, en el caso de aulas destinadas al segundo ciclo de Educación Infantil y de cuatro a seis en aulas de Educación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta. Del mismo modo, las aulas abiertas Especializadas destinadas al primer ciclo de Educación Infantil podrán contar con un máximo de seis alumnos, siendo la edad máxima de permanencia en Educación Infantil y Primaria hasta los 16 años, pudiéndose ampliar hasta los 18 (Orden 24 de mayo, 2010).

Respecto a la atención educativa, esta será desarrollada por un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica que será el tutor del grupo, por un especialista en Audición y Lenguaje y por un Auxiliar Técnico Educativo. Asimismo, el alumnado recibirá docencia de los especialistas en Educación Física, Música y Religión o Alternativa. Estas asignaturas se podrán impartir en el Aula Abierta Especializada o en el grupo de referencia, en función de las necesidades de cada alumno. La Educación Musical, así como la Educación Física, son materias que favorecen la participación de todos los alumnos y, por tanto, contribuyen al desarrollo de la inclusión, de tal forma que las interacciones que se establecen en las dinámicas planteadas en las sesiones favorecen el desarrollo emocional de todos los alumnos (Lleixá et al., 2020; Moliner y Díaz, 2020).

Tal y como se recoge en el artículo 29 de la Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los recursos humanos que se encuentran, con carácter general, en los centros de educación especial y Aulas Abiertas son maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Artística, Religión, Orientadores y Técnicos en Formación Profesional; y los recursos de atención educativa complementaria podrán ser Auxiliares Educativos, enfermeros, fisioterapeutas, trabajadores sociales y educadores.

En relación con el horario, este será, con carácter general de 25 horas semanales, teniendo en cuenta que, tal y como se establece en la Orden de 24 de mayo (2010, p. 29339):

Cada uno de los alumnos que formen parte del aula abierta tendrá un grupo de referencia ordinario, según su edad cronológica o nivel de competencia curricular. En dicho grupo, que podrá ser de hasta dos cursos por debajo de su edad, siempre que sea posible, el alumnado realizará diferentes actividades, en la medida que corresponda, según su adaptación curricular.

Asimismo, “compartirá con el resto de los compañeros del centro espacios comunes y tiempos de recreo, comedor, así como actividades extraescolares, procurando potenciar al máximo la inclusión y la participación de aquél en la dinámica general del centro” (Orden de 24 de mayo, 2010, p. 29339). En este sentido, se debe garantizar la participación del alumnado en las actividades de Centro.

3.2.3. ESTUDIOS SOBRE AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

Las medidas establecidas en los centros educativos como estrategias organizativas y metodológicas para atender a la diversidad, recogidas en los documentos institucionales, tienen como finalidad garantizar los principios de calidad, equidad e inclusión educativa que rigen nuestro actual Sistema Educativo. Así, las intervenciones deben ir dirigidas a crear una cultura educativa donde prevalezca una respuesta educativa centrada en las peculiaridades de cada individuo, ofreciendo a cada uno lo que necesita en función de sus condiciones personales y, en el ambiente más normalizado posible a través de una educación democrática que garantice el desarrollo de una justicia social.

En una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre Aulas Abiertas Especializadas, encontramos resultados contradictorios sobre la eficacia de dicha medida para garantizar la inclusión, obteniendo conclusiones que resaltan el papel facilitador de las aulas abiertas para desarrollar un modelo inclusivo y, en cambio, otras que las consideran como un sistema paralelo que no facilitan la participación plena de los estudiantes en la dinámica escolar. En este sentido, encontramos dos posturas totalmente enfrentadas sobre la eficacia de dicha medida.

No cabe duda de que la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios es un elemento que beneficia al centro educativo ya que la diversidad es riqueza. Como personas avanzamos en la esfera educativa, personal, laboral y social a través del choque con diferentes experiencias y creencias. Esta diversidad de situaciones nos produce un choque cultural y emocional que nos hace modificar nuestra estructura cognitiva. Así, Martínez et al. (2019) establecen que la escolarización en centros ordinarios es beneficiosa para todos los estudiantes, ya que la diversidad es un elemento enriquecedor.

Navarro (2002) sostiene que las Aulas Abiertas Especializadas son una excelente herramienta para conseguir el desarrollo de una educación de calidad ya que:

Favorecen la calidad de vida de los alumnos, propiciando la integración social en un entorno escolar común a sus hermanos y/o vecinos y evitando largos desplazamientos diarios. Por otra parte, se evita la masificación de los Centros de Educación Especial, posibilitando una mejor organización de los recursos y estructuración de las enseñanzas, aspectos relevantes en la adecuada atención educativa de los alumnos gravemente afectados (p. 5).

Ramírez (2010) considera que la creación de unidades de educación especial en centros ordinarios favorece la inserción social del alumno, así como la vinculación con el entorno, siendo la modalidad de escolarización ideal para aquellos alumnos que no precisan en el proceso educativo de equipamientos e instalaciones específicas que solo están presentes en centros de educación especial. Lozano et al. (2012) llevaron a cabo un estudio de caso y determinaron que estas unidades creadas en centros ordinarios producen una mejora en el desarrollo de habilidades emocionales del alumno. Debemos tener en cuenta que, como hemos indicado anteriormente, la educación debe ir dirigida a favorecer el desarrollo integral y, en este sentido, no debemos centrarnos únicamente en el aspecto académico, sino que adquiere prioridad todas aquellas habilidades emocionales que de forma directa repercuten en nuestra estabilidad psicológica.

En esta misma línea, Porto et al. (2021) establecen que la mayoría de los alumnos escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas superan con éxito los objetivos establecidos, excepto el alumnado con pluridiscapacidad o discapacidad intelectual ligera que presenta un mayor índice de dificultades para la promoción. Por tanto, en su estudio se resalta que esta medida de escolarización favorece el aprendizaje, así como un mayor beneficio a nivel social.

En relación con la percepción de los Orientadores sobre esta medida de escolarización, el estudio llevado a cabo por Escarbajal y Guirao (2021) destaca que, en general, los orientadores valoran muy positivamente el establecimiento de Aulas Abiertas Especializadas como medida que enriquece al centro educativo y favorece la inclusión de todos los alumnos. Así, resaltan que no se encuentran menos capacitados para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, ya que su orientación exige la puesta en práctica de las habilidades necesarias para la orientación del resto de alumnos escolarizados en otras modalidades de escolarización.

Arnaiz-Sánchez, de Haro et al. (2021) concluyeron en su estudio que los docentes consideran que las Aulas Abiertas Especializadas son un recurso extraordinario para favorecer el respeto a las diferencias entre compañeros, ya que los profesionales establecen beneficioso la presencia de estos alumnos en los centros ordinarios, resaltando que esta medida de escolarización favorece la inclusión. Sin embargo, la existencia de un aula de educación especial en un centro ordinario no implica por sí sola que se desarrollen prácticas inclusivas. Sabemos que todos los alumnos tienen el derecho a aprender en el entorno escolar menos restrictivo posible y, este entorno, es el aula ordinaria (Arnaiz-Sánchez, Garrido et al., 2020). En esta línea, Waitoller (2020, p. 20) sostiene que las Aulas Abiertas Especializadas desarrollan una

inclusión selectiva, fomentando un modelo deficitario de inclusión, recogiendo que esta medida específica de atención a la diversidad “son arreglos casi cosméticos que no permiten el cambio transformacional que se necesita para que el aula regular sea el aula de todos y no solo de algunos”. Destaca que toda dinámica que esté alejada del aula regular es una medida de exclusión.

Alemán (2008) establece que en una escuela en y para la diversidad es necesario llevar a cabo la plena inclusión en el aula ordinaria, considerando que deben desaparecer los centros de educación especial así como las aulas enclave ya que, aunque la escolarización en estas últimas presentan más ventajas que en los centros de educación especial, no dejan de ser una medida de segregación y exclusión puesto que en los estudios se pone de manifiesto que estas aulas sufren un aislamiento en el propio centro, traspasando los límites del aula y percibiendo, también, un aislamiento por parte del docente, siendo necesario la adaptación del contexto escolar.

La coordinación interprofesional es un ingrediente necesario para favorecer el desarrollo de escuelas inclusivas, entendiendo por la misma aquella que se produce entre todos los especialistas que intervienen en una respuesta educativa, creando una cultura escolar donde predomine como valor el trabajo en equipo. Los estudios llevados a cabo sobre el nivel de coordinación de los diferentes profesionales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos escolarizados en el aula abierta, ponen de manifiesto que aunque los centros establecen llevar a cabo mecanismos de coordinación, estos no son recogidos en los documentos institucionales de los centros desarrollándose, las principales vías de coordinación, entre los tutores del aula abierta y los especialistas en Audición y Lenguaje (Porto y Alcaraz, 2020).

Estos mismos resultados, fueron puestos de manifiesto en el estudio llevado a cabo por Caballero et al. (2021) en el que ratificó la necesidad de aumentar los niveles de coordinación y colaboración de los docentes involucrados en el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas, así como la necesidad de aumentar la participación del alumnado en las materias del aula ordinaria y llevar a cabo la actualización de la legislación para recoger las características reales de la sociedad. En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por De Haro y Porto (2021) establece que existe falta de coordinación entre los tutores del aula abierta y los del aula de referencia, ya que los primeros manifiestan que se coordinan con los segundos para la implementación de metodologías específicas en materia de atención a la diversidad, sin embargo, no suelen participar en la toma de decisiones sobre actividades o recursos empleados en el aula.

En un estudio llevado a cabo por Arnaiz y Caballero (2020) se resaltó que la escolarización de los alumnos en las aulas abiertas no está garantizando el desarrollo de la inclusión educativa, ya que solo un 21.4% de los alumnos del aula de referencia resalta que le gusta que asistan los compañeros del aula abierta al aula ordinaria y solo el 36.6% afirma que sólo a veces se relaciona con compañeros del aula abierta. Asimismo, un 5.5% de los alumnos del aula abierta establece que no le gusta estar en la clase ordinaria, mientras que un 9.1% resalta que le gusta estar con los compañeros del aula regular, datos que nos evidencian que las aulas abiertas, por sí solas, no favorecen la participación de los alumnos en la dinámica escolar. Artiles et al. (2018) consideran que, aunque estas unidades de educación especial pretendían sustituir a los centros de educación especial, no se ha podido constatar un cambio en la respuesta educativa que se ofrece en materia de atención a la diversidad.

En el estudio llevado a cabo por Arnaiz y Escarbajal (2021) se resaltó la importancia de que los docentes desarrollen actividades formativas sobre la organización y funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, con la finalidad de mejorar su conocimiento por parte de todos los profesionales y, especialmente, por parte de los tutores del aula de referencia. Así, se destacó también la importancia de la ratio/alumno para dar respuesta a la diversidad, considerando un 75.4% de los docentes entrevistados que la ratio no es adecuada para atender a los alumnos y, además, un alto porcentaje de tutores del aula abierta, establecen que, sus alumnos reciben la materia de Música, Religión/Alternativa, Educación Física o Educación Plástica fuera del aula de referencia. En este sentido, reclaman un proceso de reflexión que nos permita dar respuesta, de forma flexible, al conjunto de necesidades que encontramos en las aulas, proceso que debe ir unido a prácticas de investigación e innovación educativa si queremos que tengan un impacto en nuestras prácticas diarias que desarrollamos en las aulas (Arnaiz y Azorín, 2014).

De Haro y Porto (2021) establecen que los alumnos de las Aulas Abiertas Especializadas participan muy poco en las actividades del aula de referencia, saliendo únicamente para las materias de Educación Física, Religión o Educación en Valores y en Educación Artística (Música y Plástica) e, incluso en algunos centros, no participan en ninguna actividad del aula de referencia. Sin embargo, si queremos avanzar hacia una escuela inclusiva, esta medida de escolarización debe ser considerada como una vía de transición para intentar que los alumnos vayan, aumentando el número de horas que asisten al aula regular, intentando que esta presencia sea plena, haciendo una

adecuada distribución de los recursos personales y materiales existentes en los centros educativos. En este sentido, Caballero et al. (2021, p. 145) establecen que:

No debemos centrar todos los esfuerzos, de forma exclusiva, en modificar el funcionamiento y la organización de las AAE para que estas supongan una mediada permanente de escolarización, sino que esta medida específica debería entenderse como un puente de transición hacia la plena incorporación de los estudiantes destinatarios en las aulas ordinarias de referencia.

Arnaiz-Sánchez, Escarbajal y Alcaraz (2021) ponen de manifiesto que la organización de las Aulas Abiertas Especializadas debe mejorar y favorecer la atención educativa en el grupo de referencia desde el modelo curricular e inclusivo, ya que existen centros que siguen empleando en sus prácticas educativas el modelo del déficit centrado en dar una respuesta educativa paralela a este tipo de alumnos, asignando la respuesta educativa individualizada al especialista de apoyo y apreciándose una clara diferencia entre la respuesta que ofrecen el tutor del aula abierta y los especialistas del aula de referencia. Así, debemos desligar el estigma social existente que atribuye la función de la atención a la diversidad exclusivamente a los especialistas en dicha materia.

A modo de cierre, a lo largo del capítulo se ha realizado un recorrido autonómico para determinar la diferente nomenclatura que recibe esta medida de escolarización, analizando su funcionamiento en la Región de Murcia. Asimismo, se ha resaltado cómo los estudios apuntan, en su mayoría, la ausencia del desarrollo del principio de inclusión educativa a través de las Aulas Abiertas Especializadas.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

No pasamos el primer año de la vida de un niño enseñándole a hablar y caminar. Y el resto de sus vidas les decimos que se callen y se estén quietos.

(Neil Degrasse Tyson)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se recoge el planteamiento de la investigación, los objetivos formulados objeto de estudio, así como los aspectos metodológicos empleados para responder a los mismos. En este sentido, explicaremos en profundidad el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos empleados para la recogida de información, las variables establecidas, el procedimiento seguido, así como el análisis de datos realizado.

Siguiendo a Hernández-Pina (1995, p.3), entendemos como investigación educativa “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”. Por tanto, cualquier definición de investigación debe centrarse en resaltar el campo de estudio a partir de una pregunta de partida. Hernández-Pina y Maquilón (2015, p. 9) resaltan que investigar es “el proceso mediante el cual intentamos conseguir información sistemática y rigurosa que nos permita dar respuestas a preguntas, solucionar problemas o lograr un mejor conocimiento y comprensión del mundo que nos rodea, siempre basándonos en evidencias”.

Martínez-González (2007) establece que la investigación nos permite obtener conclusiones de la realidad e incorporar aspectos en nuestras acciones cotidianas en el aula que faciliten la mejora de la realidad educativa. Por tanto, en educación tenemos la necesidad de investigar para conocer mejor el funcionamiento del contexto educativo, así como para responder a las diversas cuestiones que nos planteamos. Para Colás (2001) la investigación educativa debe centrarse en nuevos paradigmas de acuerdo con las transformaciones sociales. Sostiene que los ámbitos de la investigación deben centrarse en abarcar aspectos sociológicos de la realidad educativa de los centros incorporando la formación científica como aspectos claves para llevar a cabo investigaciones que nos permitan mejorar nuestras prácticas.

Investigar en educación inclusiva tiene como finalidad, tal y como establece Mirete et al. (2020, p. 188) “sacar a la luz las exclusiones existentes en el sistema educativo para trazar procesos de cambio y mejora en las instituciones educativas, con el firme propósito de transformar la realidad y materializar la inclusión”.

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral está enmarcada en el proyecto de investigación “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España llevada a cabo por el equipo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” (EDUIN) de la Universidad de Murcia.

Como ya se ha expuesto en la fundamentación teórica de este estudio, el inicio de esta medida de escolarización en la Región de Murcia se remonta al curso académico 1995/1996 en un colegio de Educación Infantil y Educación Primaria del municipio de Archena. Desde ese curso hasta la actualidad, son pocos los estudios que se han llevado a cabo sobre el funcionamiento y la respuesta educativa que se ofrece desde esta medida. Por tanto, esta tesis se justifica ante la necesidad de analizar el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas como medida específica contemplada para dar respuesta a la diversidad en los Centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde una perspectiva inclusiva.

En una sociedad en la que se considera la respuesta educativa a la diversidad como un principio que rige en todas las etapas educativas, desde la atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la UNESCO en la Agenda 2030, debemos establecer sistemas educativos que promuevan la oportunidad de aprendizaje a lo largo de la vida, garantizando así el desarrollo de una educación equitativa e inclusiva.

En el desarrollo de escuelas inclusivas el profesorado es una pieza clave ya que la percepción que tiene sobre la educación, así como su nivel de formación repercute en la orientación a la respuesta educativa que ofrece. Por consiguiente, es básico constatar la percepción que tienen los docentes y otros profesionales educativos sobre la respuesta que se está ofreciendo desde esta medida específica para garantizar su posible contribución a una educación inclusiva. Ante lo planteado, los objetivos de estudio son los siguientes:

Objetivo general

Analizar la percepción que el personal docente y otros profesionales educativos tienen sobre las Aulas Abiertas Especializadas en los Centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Asimismo, los objetivos específicos que se derivan del objetivo general son los siguientes:

Objetivos específicos

1. Identificar la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas.
2. Valorar el nivel de coordinación que tienen los docentes en la respuesta educativa que se otorga al alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas.
3. Examinar la planificación de los elementos metodológicos y curriculares implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Conocer la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.

4.2. METODOLOGÍA

La metodología en investigación engloba aquellos supuestos o fundamentación que sirven de referencia para comprender e interpretar los datos aportados y así obtener conclusiones (Hernández-Pina, 2001). De este modo, en este apartado se recogen los elementos que engloban la parte metodológica, entre los que encontramos el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos de recogida de información, las variables de estudio, el procedimiento y el análisis de datos. A continuación, vamos a desarrollar cada uno de ellos.

4.2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es una parte importante para el desarrollo de los procesos de investigación, ya que recoge el plan de actuación que debemos llevar a cabo para realizar la investigación. Así, tras el planteamiento de una pregunta de investigación debemos adoptar el método apropiado para dar respuesta a dicha cuestión. En este sentido, entendemos por método “el conjunto de procedimientos que

permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Hernández-Pina, 2001, p. 6).

La presente investigación se enmarca en un método cuantitativo no experimental de corte descriptivo tipo encuesta, ya que su finalidad es obtener datos que nos permitan comprender la realidad objeto de estudio. Más concretamente, se empleó un método tipo encuesta con diseño transversal, de tal manera que se administraron los cuestionarios en único momento (Buendía, 2001).

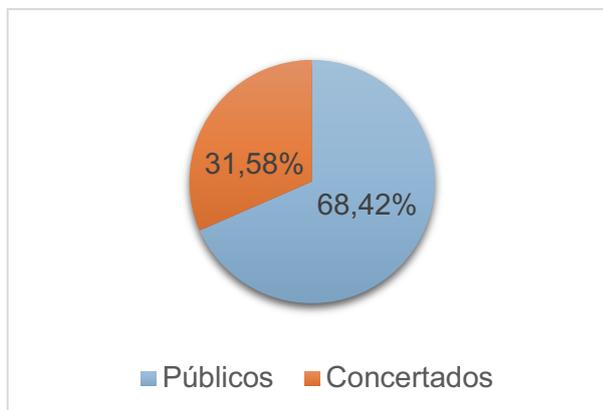
Se seleccionó el método descriptivo dentro del paradigma cuantitativo, ya que la finalidad de nuestra investigación fue describir y explicar las relaciones existentes entre diferentes fenómenos que engloban el contexto educativo objeto de estudio, concretamente, las aulas abiertas especializadas. Se descartó el empleo del método experimental puesto que no pretendíamos recabar establecer relaciones causales entre variables, sino más bien obtener datos sobre la realidad educativa. En el método experimental al menos una variable es manipulada por el investigador para ver los efectos que produce en otra variable llamada dependiente (Hernández-Pina, 2001).

4.2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de este estudio se define por el conjunto de aulas abiertas especializadas presentes en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en la etapa de Educación Primaria. Concretamente, durante dicho curso escolar hay 88 Aulas Abiertas Especializadas en los Centros de Educación Infantil y Primaria públicos y concertados de la Región de Murcia. En la Figura 21 se recoge una distribución según la titularidad del centro.

Figura 21

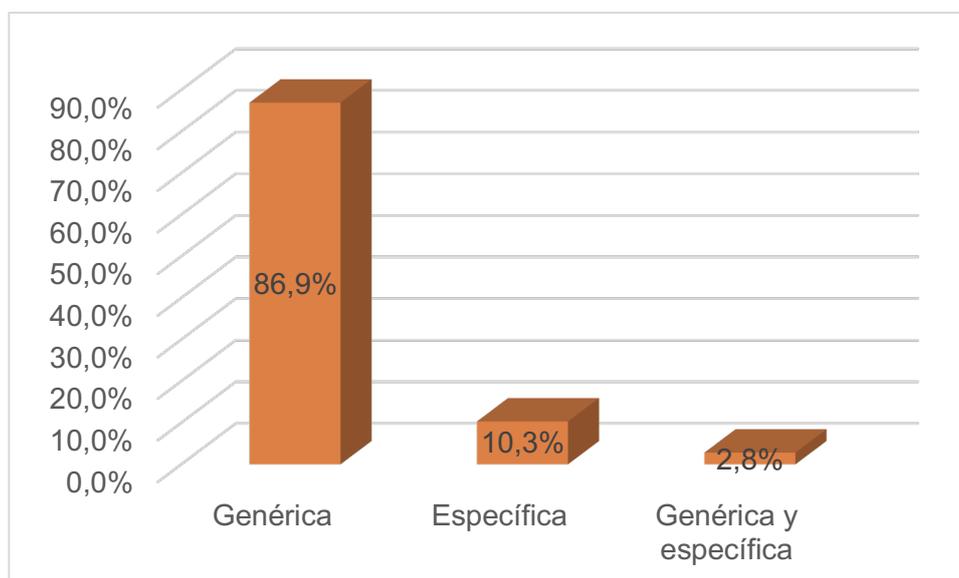
Distribución de AAE por tipología de centros



En cuanto a la tipología del Aula Abierta Especializada, en la Figura 22 se aprecia que el 86,9% son genéricas, el 10,3% son específicas y el 2,8% son genéricas y específicas.

Figura 22

Tipología de las AAE



La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente, la muestra invitada en el estudio fue de 1043 profesionales. Finalmente, la muestra participante fue de 571 profesionales pertenecientes a 88 aulas ubicadas en distintos

centros, lo que supone un intervalo de confianza al 99% ($Z=2.576$) y un margen de error inferior al 5%.

La población objeto de estudio la componen los docentes y otros profesionales que intervienen en las aulas abiertas de la Región de Murcia de Educación Primaria durante el curso 2018/2019.

En la Tabla 12 se recoge el total de la muestra invitada y la muestra real o participativa.

Tabla 12

Representación cuantitativa de la población y muestreo del estudio

Población	Muestra invitada	Muestra real
Tutores de aula abierta	88	88
Equipos directivos	238	107
Orientadores	88	72
Tutores de aula de referencia	264	108
Equipo docente	365	196

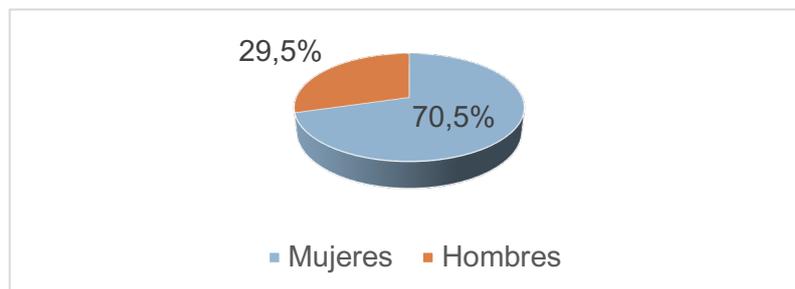
A continuación, se señala información más detallada sobre el conjunto de participantes de la investigación: el Equipo docente del aula abierta, el Tutor del aula abierta, el Tutor del aula de referencia, los Orientadores y el Equipo directivo. En primer lugar, se caracterizará al total de la muestra. En segundo lugar, se procede a destacar las características más significativas de cada uno de los perfiles o colectivos que conforma el total de la muestra.

- Total de participantes

Tomando en consideración el total de la muestra establecida, podemos constatar que, tal y como aparece en la Figura 23, el 29.5 % de los entrevistados son hombres y el 70.5% mujeres.

Figura 23

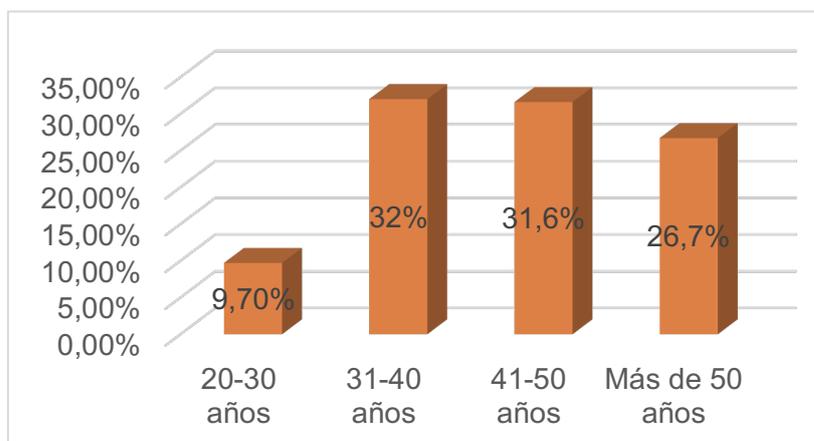
Distribución de participantes por sexo



En relación con la edad, el 9.7% de los entrevistados tiene entre 20-30 años, el 32% entre 31-40 años, el 31.6% entre 41-50 años y el 26.7 % más de 50 años como se puede apreciar en la Figura 24.

Figura 24

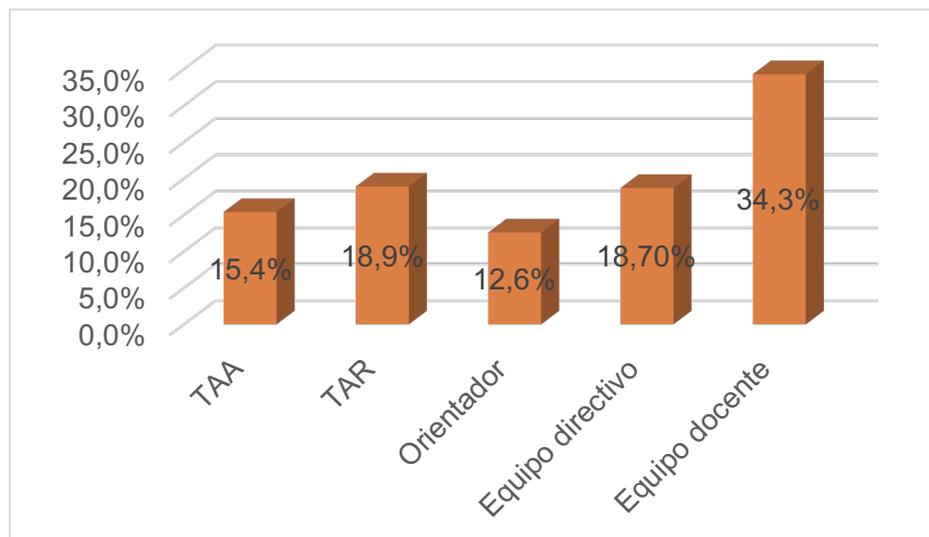
Distribución de participantes por rango de edad



En la Figura 25 encontramos que el 15.4% de la muestra son Tutores del aula abierta, el 18.9% Tutores del aula de referencia, el 12.6% Orientadores, el 18.7% miembros del Equipo directivo y el 34.3% miembros del Equipo docente.

Figura 25

Distribución de entrevistados por perfiles



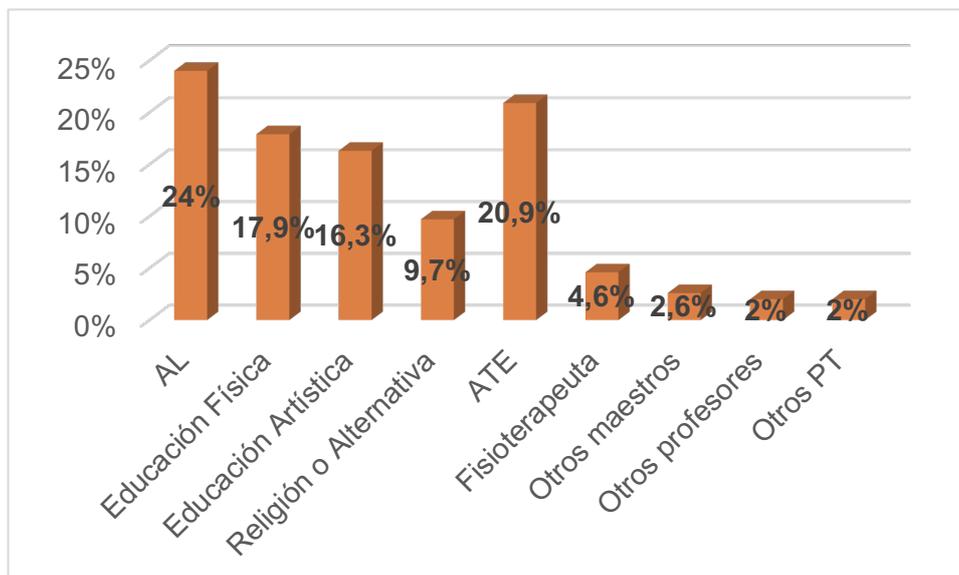
Una vez realizada la caracterización del total de participantes de la investigación, se señalan las características más significativas de cada uno de los colectivos que forman parte de esta muestra total.

- Equipo docente

En relación al Equipo docente que intervienen con los alumnos del Aula Abierta Especializada, si nos centramos en su perfil profesional, encontramos que el 34.3% son especialistas en Audición y Lenguaje, el 17.9% de Educación Física, el 16.3% de Educación Artística, el 9.7% de Religión o Alternativa Educativa, el 20.9% son Auxiliares Técnicos Educativos, el 4.6% son Fisioterapeutas, el 2.6% son otros maestros, el 2% otros profesores y el 2% son otros especialistas en Pedagogía Terapéutica como se puede apreciar en la Figura 26.

Figura 26

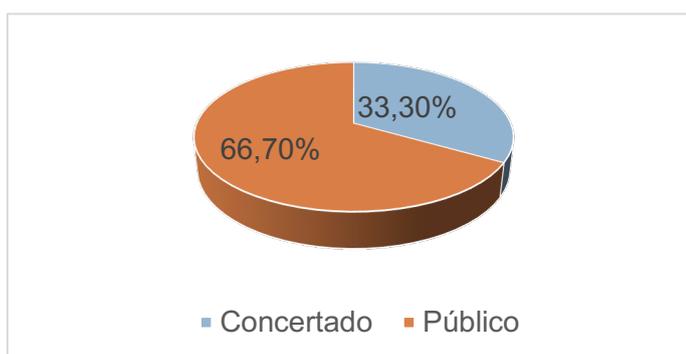
Distribución de participantes del Equipo docente



Respecto a la titularidad, el 33.3% de los entrevistados trabaja en un centro concertado y el 66.7% en un centro público como se puede comprobar en la Figura 27.

Figura 27

Distribución de docentes que trabajan en centros públicos o privados

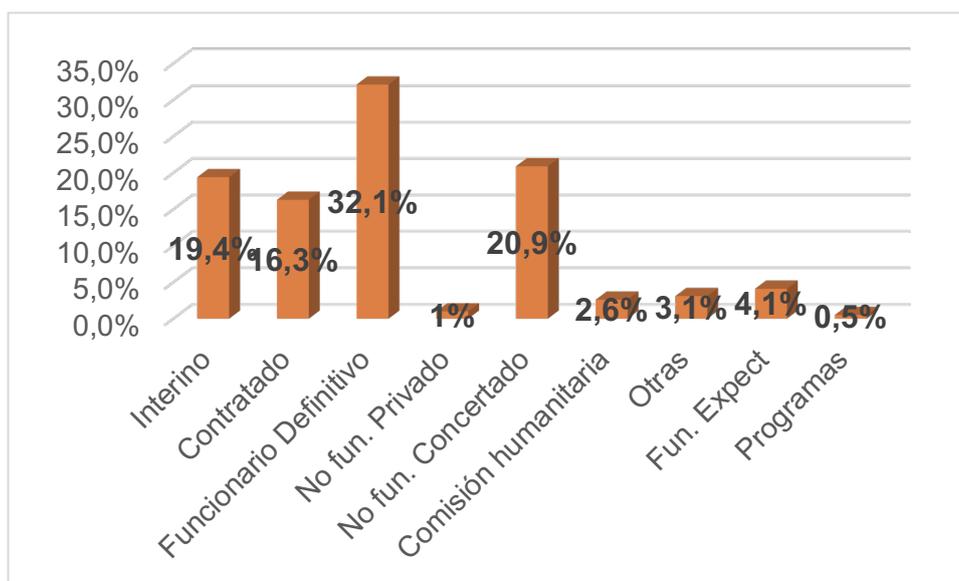


Respecto a la situación administrativa, en la Figura 28 se pone de manifiesto que el 19.1% de los entrevistados del Equipo docente es interino, el 16.3% contratado, el 32.1% funcionario definitivo, el 1% no funcionario en centros privados, el 20.9% no funcionario en centros concertados, el 2.6% está en con comisión de servicio

humanitaria, el 3.1% en otras situaciones, el 4.1% es funcionario en expectativa provisional y el 0.5% por comisión de servicio por programas.

Figura 28

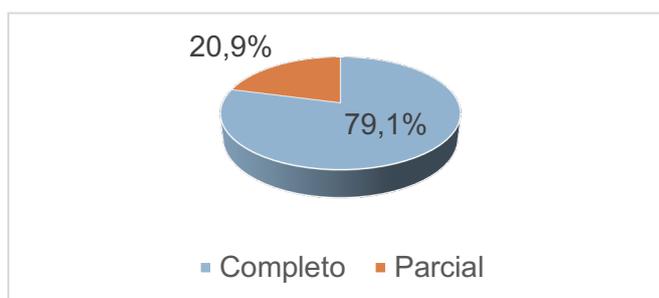
Situación administrativa del Equipo docente



En la Figura 29 se establece la dedicación en el centro por parte del Equipo docente, reflejándose que el 20.9% del Equipo docente tiene una dedicación parcial frente al 79.1% que se encuentra trabajando a jornada completa.

Figura 29

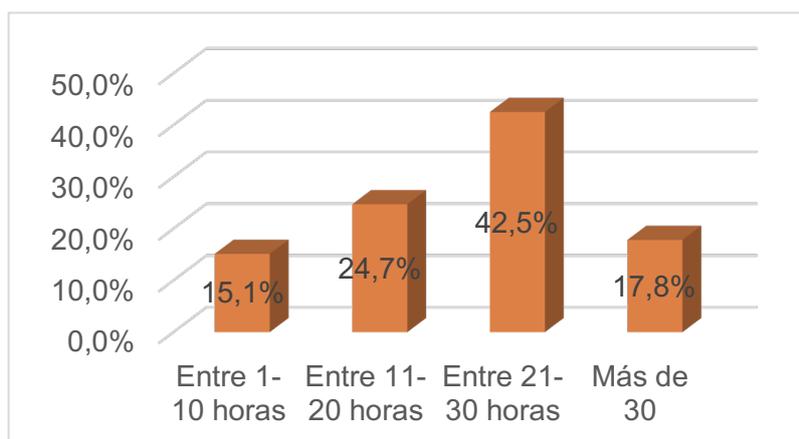
Dedicación en el centro por parte del Equipo docente



En relación, a las horas de dedicación a tiempo parcial, el 15.1% de los entrevistados del Equipo docente establece que trabaja entre 1-10 horas, el 24.7% entre 11-20, el 42.5% entre 21-30 y el 17.8% más de 30 horas como se puede comprobar en la Figura 30.

Figura 30

Rango de horas de dedicación del Equipo docente

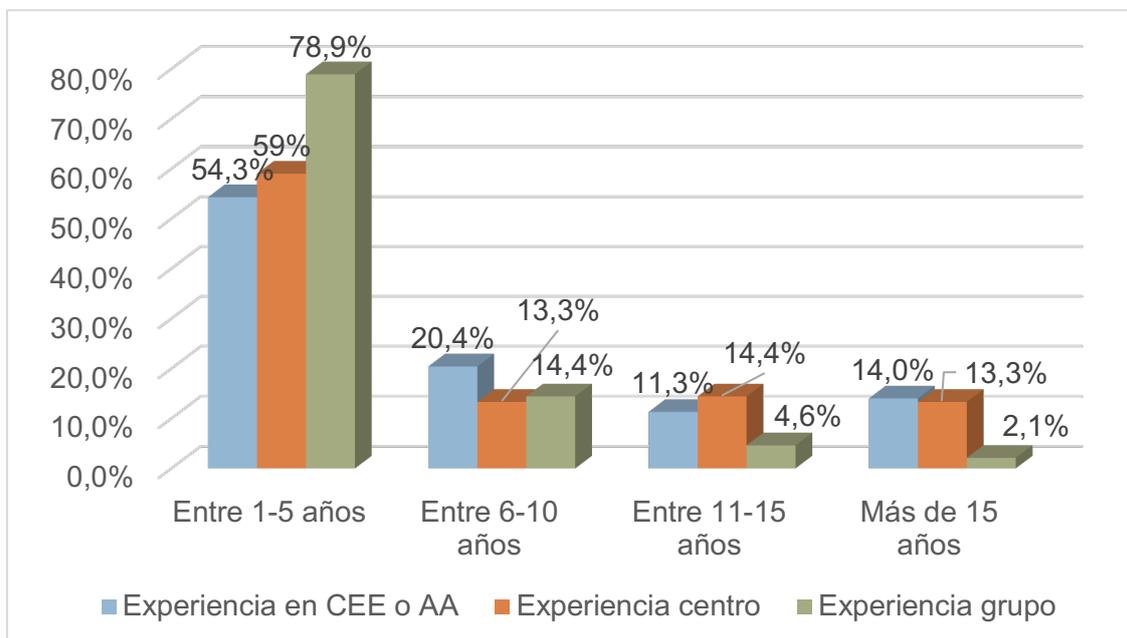


Respecto a la experiencia del equipo docente en centros de educación especial o en aulas abiertas, el 54.3% establece que tiene entre 1-5 años de experiencia, el 20.4% entre 6-10, el 11.3% entre 11-15 y el 14% más de 15 años. Asimismo, el 59% establece que está en el centro entre 1-5 años, el 13.3% entre 6-10 años, el 14.4% entre 11-15 años y el 13.3% más de 15 años.

En cuanto a los años con el grupo, el 78.9% establece que está con el grupo de alumnos entre 1-5 años, el 14.4% entre 6-10, el 4.6% entre 11-15 y el 2.1% más de 15 años como se aprecia en la Figura 31.

Figura 31

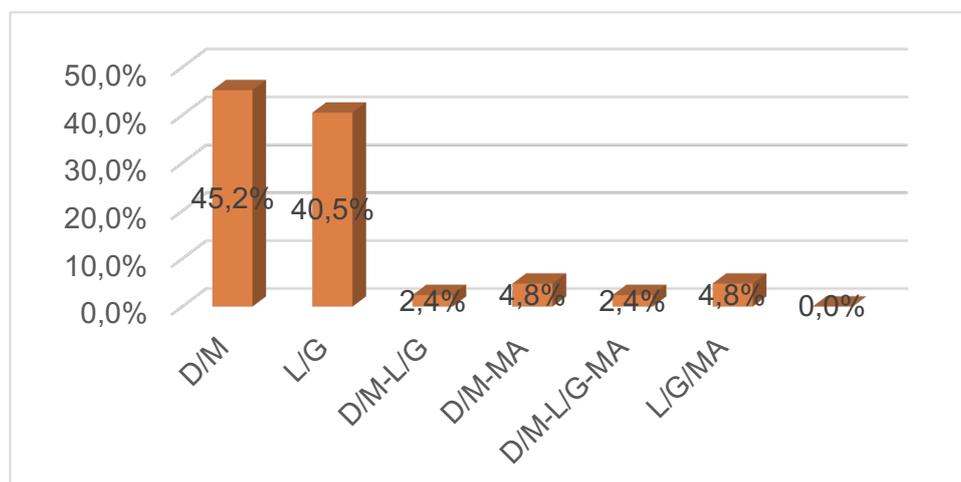
Experiencia del Equipo docente en centros de educación especial, en el Centro y con el grupo actual



En cuanto a la especialidad del equipo docente en la Figura 32 se establece que el 45.2% cuenta con el diploma de Maestro, el 40.5% es licenciado o graduado, el 2.4% es diplomado/maestro y licenciado o graduado, el 4.8% es diplomado con máster, el 2.4% es diplomado o maestro, licenciado o graduado con máster y el 4.8% tiene una licenciatura o grado con máster.

Figura 32

Especialidad del Equipo docente



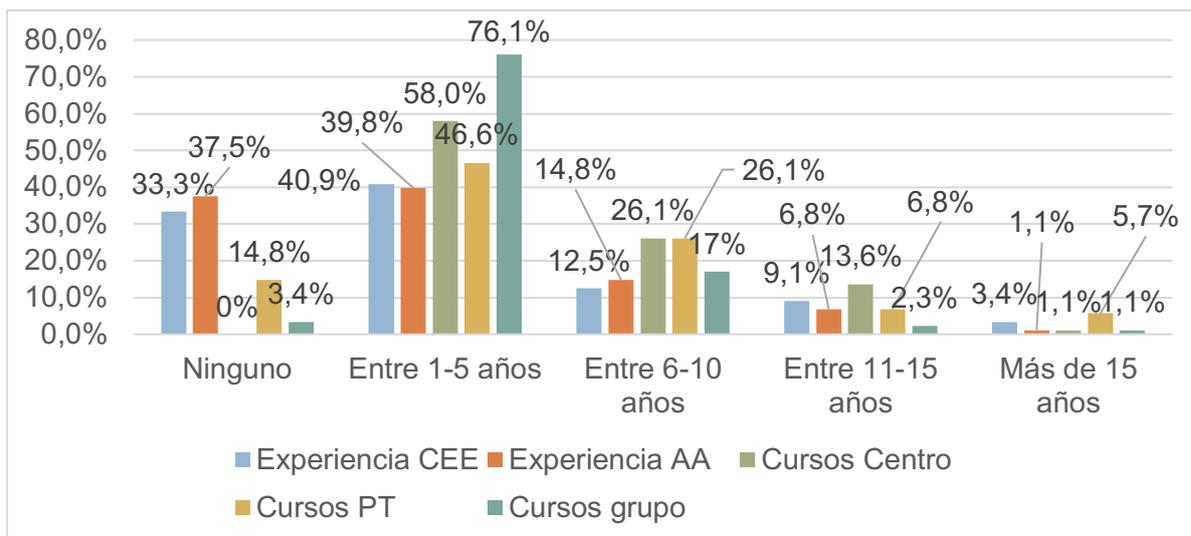
- Tutor del aula abierta especializada

En relación con la experiencia que tienen los Tutores del aula abierta en centros de educación especial, el 33.3% establece que no tiene experiencia, el 40.9% entre 1-5 años, el 12.5% entre 6-10 años, el 9.1% entre 11-15 años y el 3.4% más de 15 años. En cuanto a la experiencia en otras aulas abiertas, el 37.5% de los Tutores del aula abierta entrevistados establece que no ha trabajado en otra aula, el 39.8% ha trabajado entre 1-5 años, el 14.8% entre 6-10 años, el 6.8% entre 11-15 años y el 1.1% más de 15 años.

Respecto al número de cursos en el centro, el 58% establece que entre 1-5 años, el 26.1% entre 6-10 años, el 13.6% entre 11-15 años y el 1.1% más de 15 años. Asimismo, el 14.8% señala que no tiene ninguna experiencia en como PT en centros ordinarios, el 46.6% entre 1-5 años, el 26.1% entre 6-10 y el 5.7% más de 15 años. En cambio, respecto al número de cursos con el grupo de alumnos, tenemos que el 3.4% no ha estado con el grupo ningún año, el 76.1% entre 1-5 años, el 17% entre 6-10, el 2.3% entre 11-15 años y el 1.1% más de 15 años, como puede apreciarse en la Figura 33.

Figura 33

Experiencia de los Tutores del aula abierta

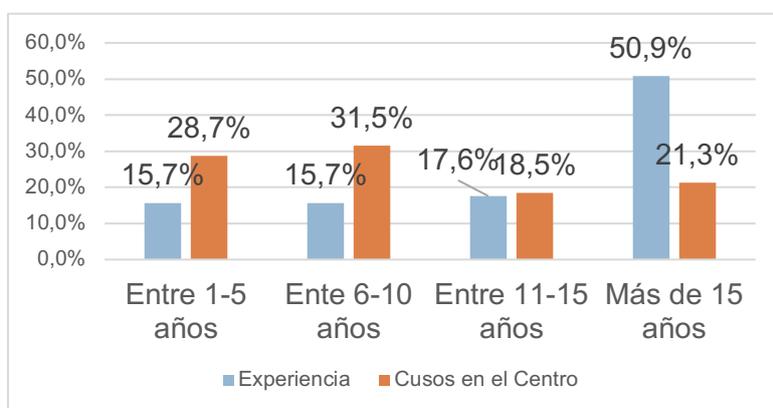


- **Tutores del aula de referencia**

Respecto a la experiencia de los Tutores del aula de referencia, el 15.7% establece que tiene una experiencia docente que oscila entre 1-5 años, el 15.7% entre 6-10, el 17.6% entre 11-15 y el 50.9% más de 15 años. Asimismo, el 28.7% resalta que lleva entre 1-5 años en el centro, el 31.5% entre 6-10, el 18.5% entre 11-15 y el 21.3% más de 15 años como se manifiesta en la Figura 34.

Figura 34

Experiencia docente y cursos en el Centro de los Tutores del aula de referencia.

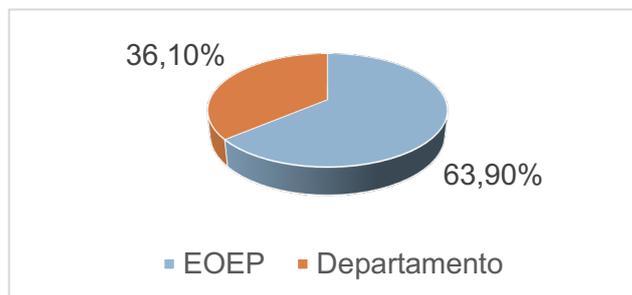


- **Orientadores**

Respecto a los Orientadores, podemos constatar que el 63.9% trabaja en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el 36.1% en un departamento de orientación como se aprecia en la Figura 35.

Figura 35

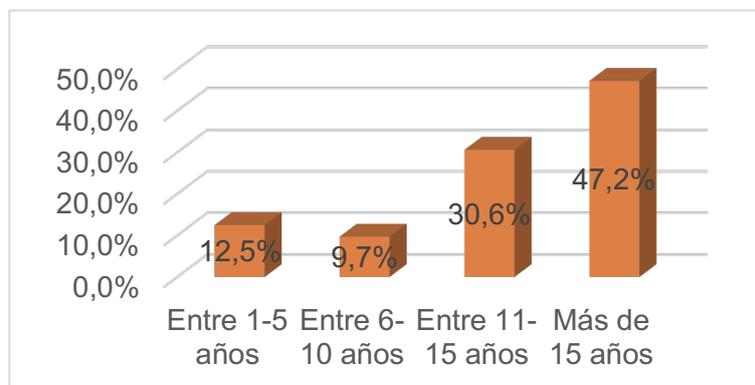
Puesto en el que desempeñan su servicio los Orientadores



Respecto a la experiencia laboral de los Orientadores, el 47.2% establece que cuenta con más de 15 años de experiencia, el 30.6% entre 11-15 años, el 9.7% entre 6-10 años y el 12.5% entre 1-5 años como se refleja en la Figura 36.

Figura 36

Experiencia laboral de los Orientadores

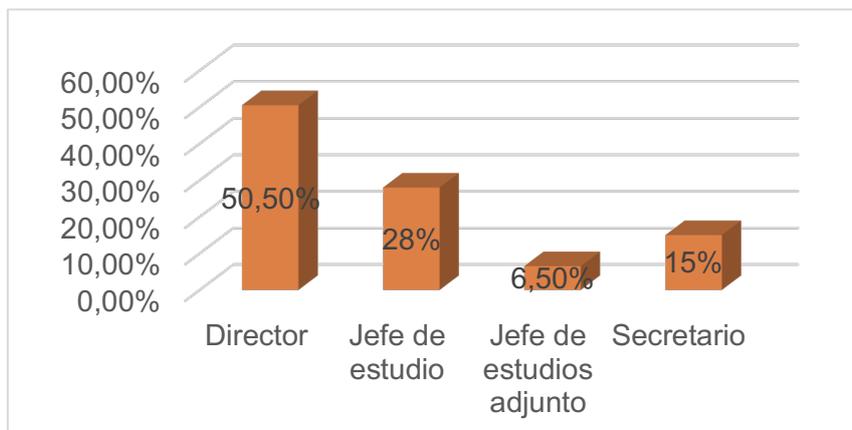


- Equipo directivo

Respecto al cargo actual del equipo directivo entrevistado como se puede apreciar en la Figura 37, el 50.5% asume las funciones de dirección, el 28% ejerce su labor profesional en la jefatura de estudios, el 6.5% se encuentra en una jefatura de estudios adjunta y el 15% asume la secretaría del centro.

Figura 37

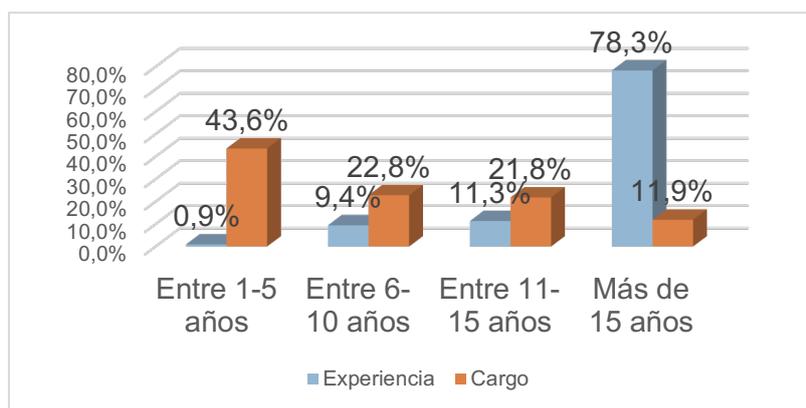
Cargo de los miembros del Equipo directivo



Respecto a los años de experiencia que tienen los miembros del equipo directivo entrevistados, el 0.9% tiene entre 1-5 años, el 9.4% entre 6-10 años, el 11.3% entre 11-15 y el 78.3% más de 15 años. Asimismo, si atendemos a los años en el cargo, podemos determinar que el 43.6% lleva en el cargo entre 1-5 años, el 22.8% entre 6-10, el 21.8% entre 11-15 y el 11.9% más de 15 años como se aprecia en la Figura 38.

Figura 38

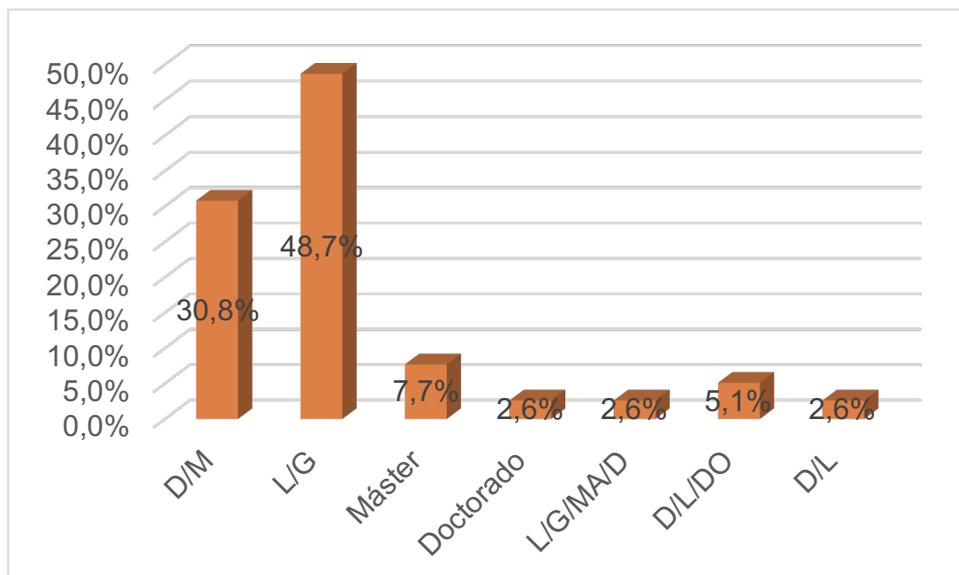
Años de experiencia docente del Equipo directivo y años en el cargo



En la Figura 39, respecto al título académico que tienen los miembros del equipo directivo, se aprecia que el 30.8% de los entrevistados establece que es diplomado/maestro, el 48.7% es licenciado/graduado, el 7.7% tiene el título de máster, el 2.6% el doctorado, el 2.6% es licenciado/graduado/máster/doctorado, el 5.1% es diplomado/licenciado/doctorado y el 2.6% diplomado/licenciado.

Figura 39

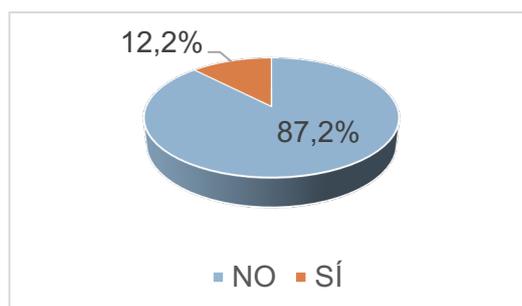
Título académico que tienen los miembros del Equipo directivo



En cuanto a la especialidad relacionada con el equipo directivo, el 87.2% no está relacionada con la atención a la diversidad, en cambio el 12.2% tiene una especialidad relacionada con la atención a la diversidad como se puede apreciar en la Figura 40.

Figura 40

Especialidad del equipo directivo



4.2.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información hemos utilizado diferentes cuestionarios adaptados a los diferentes perfiles profesionales. Se diseñaron cinco cuestionarios dirigidos al Equipo directivo, Equipo docente y otros profesionales del aula abierta, los

Orientadores, los Tutores del aula abierta y a los Tutores del grupo de referencia. A continuación, en la Tabla se muestra la fiabilidad de los cinco cuestionarios que se obtuvo mediante la prueba de Alfa Cronbach.

Tabla 13

Identificación de cuestionarios

Colectivo profesional	Ítems	Dimensiones	Evidencias de fiabilidad (Alfa de Cronbach)
Equipo Directivo	22	A. Datos identificativos B. Información sobre las AAE C. Organización y funcionamiento de las AAE D. Valoración de las AAE	.600
Tutor/a Aula Abierta (Tutor/a AAE)	24	A. Datos identificativos B. Planificación y desarrollo de la intervención C. Valoración de las AAE	.780
Tutor/a Aula de Referencia (Tutor/a AR)	23	A. Datos identificativos B. Planificación y desarrollo de la intervención C. Colaboración D. Valoración de las AAE	.778
Equipo Docente y Profesional	17	A. Datos identificativos B. Planificación y desarrollo de la intervención C. Valoración de las AAE	.818
Orientador/a	8	A. Datos identificativos B. Valoración de las AAE	.627

4.2.3.1. CUESTIONARIOS

4.2.3.1.1. CUESTIONARIO A. EVABIMUR: DIRIGIDO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

El cuestionario dirigido al *Equipo directivo* consta de 3 bloques diferenciados (véase apéndice I). El bloque A pretende identificar el cargo que desempeña la persona entrevistada dentro del equipo directivo a través de una única cuestión con varias opciones de respuesta (director, jefe de estudios, jefe de estudios adjunto, secretario),

el sexo, la edad, los años de experiencia en la docencia, el cargo, el título universitario y la especialidad.

El bloque B recoge información relativa a las aulas abiertas especializadas. Consta de 5 cuestiones de diferente tipología que pretende recabar información sobre el número de aulas abiertas, la tipología del aula, así como la percepción que tienen los participantes sobre si esta medida de escolarización enriquece al centro educativo, si la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento del resto de alumnos, así como si esta medida favorece la inclusión del alumnado destinatario.

El bloque C abarca información sobre la organización y el funcionamiento del aula abierta a partir de diez ítems. Los ítems que componen este bloque hacen referencia a los criterios que se han tenido en cuenta para la adscripción del alumnado en el aula abierta, a los procedimientos recogidos en el PAD referidos a la coordinación de actividades y a los espacios y tiempos comunes, así como a los criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias. Además, se recoge la frecuencia con la que el alumno participa en las actividades complementarias del centro o comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia, así como datos sobre la realización de reuniones formativas/informativas dirigidas al profesorado, a las familias y al alumnado de las aulas de referencia.

4.2.3.1.2. CUESTIONARIO B. EVABIMUR: DIRIGIDO A LOS ORIENTADORES

En relación con el cuestionario dirigido a los *Orientadores* (véase apéndice II), podemos constatar que está compuesto por dos bloques. El bloque A está dirigido a recoger datos identificativos respecto al servicio que presta (orientador del EOEP u orientador del Departamento/Unidad de orientación en centro educativo), el sexo, la edad y los años de experiencia como orientador.

El Bloque B pretende obtener datos sobre el grado de conformidad de los participantes con afirmaciones que resaltan a las aulas abiertas especializadas como medida que favorece el proceso de aprendizaje, la socialización, el rendimiento académico. Asimismo, en dicho bloque, encontramos tres cuestiones con una escala de valoración para establecer si las aulas abiertas especializadas enriquecen al centro

educativo, disminuyen el rendimiento académico del resto de alumnos o favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica.

4.2.3.1.3. CUESTIONARIO C. EVABIMUR: DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA ABIERTA

El cuestionario destinatario de los *Tutores del aula abierta especializada* (véase apéndice III), consta de dos secciones. La primera destinada a recabar información sobre datos identificativos en relación con su experiencia y el nivel de formación. Concretamente, esta primera parte consta de diez cuestiones de respuesta múltiple y dicotómicas. En este sentido, se preguntan cuestiones con relación a la experiencia como maestro de educación especial en centros de educación especial, en aulas abiertas especializadas, los cursos académicos que lleva trabajando, cursos académicos que ha ejercido como docente de PT en integración, cursos académicos como tutor del grupo actual de alumnos del aula abierta. Del mismo modo, se recoge información sobre su nivel de formación y conocimiento sobre metodologías específicas destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

La segunda parte de este cuestionario está destinada a recoger información sobre la planificación y desarrollo de la intervención. Encontramos diecisiete preguntas de diferente índole de respuesta de tal manera que encontramos respuestas de opción múltiple, de elección alternativa y de escala tipo Likert. En esta línea, se recogen cuestiones en relación con los agentes que participan en la elaboración de la programación docente del aula abierta, a los objetivos, metodología empleada, así como agentes que participan en la elaboración de la adaptación curricular y en la planificación y desarrollo de las unidades didácticas. Asimismo, se establecen cuestiones para identificar su conocimiento sobre las orientaciones que establece la Consejería para adaptar el currículo a las necesidades del alumnado del aula abierta, su coordinación con el tutor del aula de referencia, el especialista en AL, resto del equipo docente del aula abierta, ATE, fisioterapeuta, equipo de atención a la diversidad del Centro, EOEP, personal de las asociaciones y con los padres o tutores legales del alumnado.

Las últimas cuestiones están destinadas a indicar su conformidad con esta medida de escolarización. Así se recoge el grado de conformidad sobre la percepción que tiene el docente sobre si las aulas abiertas especializadas favorecen al centro educativo, influyen en el rendimiento académico o favorecen la inclusión del alumnado destinatario.

4.2.3.1.4. CUESTIONARIO D. EVABIMUR: DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA DE REFERENCIA

El siguiente instrumento de recogida de información va destinado a los Tutores del aula de referencia (véase apéndice IV). El cuestionario está compuesto por tres partes estructuradas en veintitrés cuestiones, de tal manera que el primer bloque recoge siete cuestiones y el segundo bloque dieciséis. Las cuestiones, como en cuestionarios anteriores, están compuestas por respuestas de libre elección, respuesta múltiple, de alternativa simple o de escalas de valoración tipo Likert.

El bloque A pretende recabar información sobre sus datos identificativos en cuanto a su nivel de experiencia y formación. En este sentido, a través de las cinco primeras cuestiones se recoge información como el nivel que imparte, la especialidad, los cursos académicos que lleva ejerciendo docencia, los cursos que lleva trabajando en el centro educativo, así como los cursos que lleva adscrito el alumno del aula abierta en su aula. Las últimas cuestiones de este bloque recogen información sobre la adecuación de su formación inicial para el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, así como la temática y el número de cursos/actividades realizadas en materia de atención a la diversidad.

El bloque B recoge cuestiones respecto a la planificación y el desarrollo de su intervención. Así, se recoge datos sobre el número de alumnos adscrito al grupo, el número de alumnos que se encuentran adscritos al aula abierta, las áreas en las que recibe formación el alumno así como las horas semanales, los profesionales que deciden las áreas en las que se integra el alumno del aula abierta, los criterios que se tienen en cuenta para que comparta tareas con el resto de alumnos, la adaptación de los diferentes elementos y metodológicos del currículo a las necesidades que presenta el alumno, así como la planificación de actividades comunes.

En el Bloque C se recoge información sobre aspectos de colaboración y valoración. Las cuestiones se orientan a conocer las actitudes del alumnado hacia los compañeros del aula abierta, el número de veces que se reúne con el resto de los profesionales para tratar asuntos del aula abierta, así como el grado de conformidad con diferentes afirmaciones que resaltan el beneficio de medida específica para el aprendizaje, la socialización, así como la valoración de la ratio de alumnos. Del mismo modo, en esta escala de valoración, se contempla las necesidades de formación que presenta en cuenta a la manera de atender las necesidades de los alumnos del aula abierta.

Finalmente, en dicho bloque, se recogen tres cuestiones dirigidas a conocer la valoración que los entrevistados otorgan a las aulas abiertas como medida que favorece al centro educativo, la repercusión de la presencia del alumnado escolarizado en el aula abierta en el aula abierta en el rendimiento del resto de alumnos, así como los beneficios que produce para el desarrollo de la inclusión educativa.

4.2.3.1.5. CUESTIONARIO E. EVABIMUR: DIRIGIDO AL EQUIPO DOCENTE Y OTROS PROFESIONALES DEL AULA ABIERTA

El cuestionario destinado a los docentes que imparten las áreas de Educación Física, Artística y Religión o Alternativa (véase apéndice V) está formado por tres partes que recogen diecisiete cuestiones de diferente índole. La parte A pretende recabar información sobre la experiencia y formación del entrevistado. Consta de siete cuestiones relacionadas con el perfil profesional, la situación administrativa, la experiencia docente en centros de educación especial, en el centro actual, así como en el grupo actual. También recoge información sobre la adecuación de su formación inicial para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, así como la realización de cursos en materia de atención a la diversidad.

La parte B está destinada a la planificación y desarrollo de la intervención. Específicamente se recogen seis cuestiones centradas en abarcar información sobre su nivel de participación en la programación docente del aula abierta, en la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizado y las Unidades Formativas. También se recoge información en relación con la coordinación con el resto de los profesionales y familias.

El Bloque C recoge información sobre el grado de conformidad con afirmaciones que resaltan el beneficio del aula abierta especializada en el proceso de aprendizaje, la socialización, así como la adecuación de su formación para atender a las necesidades educativas de los alumnos del aula abierta. Finalmente, este bloque se cierra con tres cuestiones que resaltan si consideran que esta medida específica enriquece al centro educativo, disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado del aula ordinaria o favorece la inclusión nada, poco, bastante o mucho.

4.2.3.2. PROCESO DE VALIDACIÓN

Los cuestionarios iniciales anteriormente presentados se sometieron a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos (Hernández, 2011). En este proceso intervinieron expertos en la materia que determinaron hasta qué grado el cuestionario medía la información que pretendía. Los expertos poseían un conocimiento de la materia en profundidad que les permitía hacer una valoración rigurosa y centrada en la temática. Concretamente, en este estudio participaron diez expertos en la materia y en la temática. Estos profesionales eran expertos universitarios en educación inclusiva y en metodología de la investigación.

En relación, a la escala de valoración de cada uno de los cuestionarios (véase apéndice VI), se valoró el contenido, la presentación y la estructura general del cuestionario. Asimismo, se analizó el contenido y la redacción de las preguntas.

En este sentido, los expertos en la temática valoraron el contenido de la parte introductoria de los cuestionarios, en relación a si la información contenida en el recuadro referida a la finalidad del cuestionario estaba clara y precisa; si consideraban adecuadas las variables de identificación del personal docente y no docente de atención a la diversidad (número total de docentes especialistas en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y auxiliares técnicos educativos, situación administrativa y funciones realizadas por cada uno de ellos); y si consideraban oportunas las variables de identificación de las aulas abiertas especializadas (tipo y modalidad de aula abierta, años de funcionamiento en el centro, ciclo educativo que se imparte).

Asimismo, se llevó a cabo la valoración de los ítems en cada uno de los cuestionarios valorando del 1 al 6 cada una de las cuestiones adoptando los siguientes valores: (1) se encuentra implícita en otras, (2) demasiado específica, (3) convendría concretar más el enunciado, (4) necesidad de prescindir de esta parte o pregunta, (5) totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta y (6) totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta.

Además, se realizó un análisis por expertos en Metodología, valorando la presentación, la estructura general del cuestionario y el contenido y redacción de las preguntas a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente/indeciso, de acuerdo o totalmente de acuerdo). En relación, a la presentación, se estableció si el cuestionario estaba dividido en varias partes de forma clara, la adecuación de la presentación del instrumento en función a la temática que se pretende evaluar, si los objetivos que se pretenden

conseguir son claros y si se consideraba oportuna la inclusión de agradecimientos en la presentación.

Respecto a la estructura general del cuestionario, se valoró la coherencia entre la temática del cuestionario y el contenido de los ítems, la coherencia entre la formulación de las preguntas y el contenido de estas y si el número de ítems es adecuado. Asimismo, en algunos de ellos se valoró si los datos de identificación del alumnado permitían la confidencialidad del sujeto. En cuanto al contenido y redacción de las preguntas, se analizó si el cuestionario es un instrumento sencillo para cumplimentar, si los ítems utilizan un vocabulario sencillo y fácilmente entendible para el encuestado, si la formulación de los ítems es adecuada, la coherencia entre los ítems y las opciones de respuesta presentadas, así como si la longitud del instrumento es adecuada para cubrir el objetivo que se pretende en el mismo.

Finalmente se incluyó una escala de valoración del 1 al 10 para determinar la adecuación general de los cuestionarios.

4.2.4. VARIABLES

Según Hernández-Pina (2001, p. 27) una variable “es un atributo o característica manifiesta de un objeto o fenómeno. Se le llama así porque puede adoptar un número de valores o categorías”. A continuación, se exponen las variables que van a ser analizadas para dar respuesta a los objetivos formulados.

Las *variables predictoras* de nuestro estudio varían en función al colectivo analizado. En este sentido, para los *Tutores del aula abierta especializada* se consideraron las siguientes variables: sexo, años de experiencia en centros de educación especial, titularidad del centro, experiencia en aulas abiertas, rango de edad, número de cursos en el centro, número de cursos como PT y número de cursos con el grupo actual.

Respecto a *los Orientadores*, las variables a estudiar fueron: servicio de orientación, sexo, años de experiencia, titularidad del centro y rango de edad.

En relación con el *Equipo directivo*, se analizaron como variables predictoras el cargo actual, sexo, años de experiencia docente, título, años en el cargo, tipo de aula abierta, titularidad, especialidad y rango de edad.

En cuanto al *Equipo docente*, se estudió el perfil profesional, sexo, rango de edad, titularidad del centro, situación administrativa, dedicación en el Centro, rango de horas de dedicación en el centro, experiencia docente, dedicación en el Centro, experiencia docente en centros de educación especial o aulas abiertas, experiencia docente en el centro y número de cursos con el grupo actual

En relación, al *Tutor del aula de referencia*, se analizó la titularidad, sexo, especialidad docente, experiencia, número de cursos trabajados en el centro y rango de edad.

Las *variables criterio* son aquellas que hacen referencia directa a nuestros objetivos específicos de estudio. Así, las variables criterio que conforman nuestra investigación son: formación específica que tiene los docentes, la concepción que tienen los docentes del aula abierta como medida específica que favorece la inclusión, las adaptaciones que se llevan a cabo en los elementos metodológicos y curriculares de los alumnos, así como la coordinación docente en la respuesta educativa que se ofrece a estos alumnos.

4.2.5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento general que se siguió para el desarrollo de esta investigación podemos sintetizarlo en cinco fases que describimos a continuación:

- Primera fase. Revisión bibliográfica y análisis documental.

En esta fase se realizó una amplia revisión de la literatura especializada sobre el tema objeto de investigación a fin de delimitarla. Igualmente, y con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de investigación, se analizaron los documentos específicos recabados acerca de las aulas abiertas (datos demográficos e informes psicopedagógicos del alumnado escolarizado).

- Segunda fase. Elaboración de instrumentos y de preguntas para el trabajo de campo

Se llevó a cabo la elaboración de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios). Para el diseño de los cuestionarios se siguieron las normas propuestas por la Comisión Europea para el desarrollo de cuestionarios, las cuales conllevan el desarrollo de una serie de fases (Cubo et al., 2011). Se elaboraron los cuestionarios, siguiendo un proceso de juicio de expertos. Este proceso consistió en los siguientes

pasos: a) el equipo investigador realiza una propuesta inicial; b) jueces expertos analizan la propuesta en función de los criterios establecidos; y c) el equipo investigador actualiza la propuesta. Posteriormente se calcularon las propiedades psicométricas de dichos instrumentos en términos de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y validez.

- *Tercera fase. Localización de las fuentes de datos, identificación de los participantes y aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de información*

Esta fase consistió en identificar y localizar las fuentes de información atendiendo a las características de los participantes. Después se recabó información de los mismos, así como de sus instituciones, a través de las técnicas e instrumentos de recogida de información.

- *Cuarta fase. Análisis de datos e interpretación de los resultados.*

Esta fase del proyecto, destinada al procesamiento, vaciado y depurado de los datos, análisis e interpretación de la información recogida a fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos, se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS versión 24.

- *Quinta fase. Elaboración del informe de investigación.*

Finalmente se procedió a la redacción definitiva del informe de investigación atendiendo a la información recabada y los resultados obtenidos, así como a su difusión en foros de interés científico.

4.2.6 ANÁLISIS DE DATOS

Respecto al plan de análisis de la información, los datos se analizaron en función de su naturaleza cuantitativa. Se utilizó el análisis descriptivo (media, desviación típica y frecuencia), ya que el objetivo fue recoger datos sobre la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas como medida específica para conocer mejor la realidad educativa. Los métodos descriptivos son fundamentales en la investigación educativa, puesto que nos proporcionan datos, hechos sobre determinados escenarios o situaciones, aspecto que nos permite configurar nuevas teorías o investigaciones (Hernández-Pina, 2001). La información obtenida fue representada en tablas y figuras.

Wiersma (1991) entiende por estadística inferencial un conjunto de procedimientos para comprobar las hipótesis objeto de estudio y la estimación de los parámetros. En este sentido, el investigador calcula los estadísticos respecto a la muestra, los estadísticos reflejan los parámetros y los flujos muestrales y, finalmente, con los estadísticos calculados el investigador infiere los parámetros en relación con la distribución de la muestra y la probabilidad. En la estadística inferencial encontramos dos tipos de técnicas: las técnicas paramétricas, que precisan de unas características especiales de la población; y las no paramétricas, que no requieren de dichas características.

Tras llevar a cabo un estudio de bondad de ajuste para comprobar la distribución normal o no normal de los datos a través de la prueba de Kolgomorow-Smirnov, los resultados de esta prueba resultaron $<.05$ y, por consiguiente, se optó por la estadística no paramétrica. Así, para estudiar la relación de dos variables independientes con dos opciones de respuesta se empleó la prueba de U de Mann-Whitney, y para el estudio de dos variables independientes con más de dos opciones de respuesta la prueba de Kruskal-Wallis con un nivel de significación estadística de $p \leq .05$. Asimismo, para estudiar la comparación de variables independientes con dos opciones de respuesta, se utilizó la media. En cambio, para la comparación de ítems independientes con opciones múltiples se empleó la prueba de Bonferroni con un nivel de significación estadística de $p \leq .05$.

Para el análisis de los datos cuantitativos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 24.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los niños necesitan más que nunca acostumbrarse pacientemente mirando cómo se arrastra un caracol, observando cómo una flor crece, cómo una gota de lluvia resbala por el cuerpo de un ciempiés peludo, viendo aparecer un brote, regando las plantas, recogiendo las setas con agradecimiento y dando de comer a los pájaros. Los niños deben aprender a levantar la vista hacia el cielo de vez en cuando, como lo hacíamos nosotros cuando nos tumbábamos en la hierba que nos “picaba” y nos hacía cosquillas detrás de las piernas y de las orejas y nos imaginábamos que las nubes tenían forma de dinosaurios y de conejos. Los niños deben volver al bosque al que íbamos nosotros de pequeños, subirse a los árboles y esconderse detrás de los helechos.

(L´ Ecuyer, 2015)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se van a presentar los resultados extraídos tras la recogida de información en los diferentes colegios de Educación infantil y Primaria de la Región de Murcia, que tienen como medida específica de atención a la diversidad recogida en el plan de atención a la diversidad de su centro la implantación de aulas abiertas especializadas.

La presentación de los resultados se va a realizar en función de los objetivos específicos de estudio. De este modo, en primer lugar, aparecerá la identificación de la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva; en segundo lugar, la valoración de nivel de coordinación que tienen los docentes en la respuesta educativa que se otorga al alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas; en tercer lugar, se examinará la planificación de los elementos metodológicos y curriculares implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, en último lugar, analizaremos la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.

Para ello, previamente, hemos agrupado los ítems de los cuestionarios en función de los objetivos planteados. Los datos se describen, en primer lugar, a partir de la estadística descriptiva (media, porcentajes y desviación típica). Y, en segundo lugar, a partir de un análisis inferencial para determinar si las variables establecidas como predictoras presentan diferencias significativas. Estos datos se han tomado como referencia para hacer la discusión de la información.

5.1. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 1. IDENTIFICAR LA FORMACIÓN ESPECÍFICA QUE TIENE EL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

En cuanto a la percepción que tienen los docentes sobre la idoneidad de su formación inicial, si observamos la Tabla 14, podemos establecer que el 67% de los *Tutores del aula abierta* considera que su formación inicial para ejercer la labor de tutoría es adecuada frente al 33% que establece que no es adecuada. Asimismo, el 75% de los *Tutores del aula de referencia* considera que no es adecuada su formación inicial frente al 25% que establece que sí lo es.

Tabla 14

Percepción que tienen los tutores de las aulas abiertas (TAA) y los tutores del aula de referencia (TAR) sobre su formación inicial

Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con NEE graves y permanentes.					
	N	%		M	D
		Sí	No		
Tutor aula abierta	88	67	33	1.67	.473
Tutor aula de referencia	108	25	75	1.25	.435

Estas diferencias en las percepciones de la formación inicial de los tutores del aula abierta, no es estadísticamente significativa atendiendo a la variable género ($p = .502$), la edad ($p = .242$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .473$), los cursos de experiencia en el aula abierta ($p = .840$), el número de cursos en el centro ($p = .813$), el número de cursos como PT ($p = .261$), ni el número de cursos con el grupo actual de alumnos ($p = .576$). En cambio, si realizamos un análisis sobre la titularidad de centro podemos apreciar cómo hay diferencia entre la percepción que realizan los tutores del aula abierta de centros concertados y de los de centros públicos ($U = 2131.0$; $p = .033$), determinando que los docentes en centros concertados manifiestan una valoración más positiva ($X = 1.81$; $DT = .397$).

Atendiendo a las variables predictoras, respecto a los Tutores del aula de referencia, podemos determinar que estas respuestas no se ven influenciadas por las variables género ($p = .053$), titularidad ($p = .080$), edad ($p = .858$), especialidad ($p = .287$), experiencia ($p = .590$) y el número de cursos en el centro ($p = .354$).

En cuanto al Equipo docente, como puede apreciarse en la Tabla 15, el 15.8% establece que su formación inicial no es nada adecuada, el 4.9% poco adecuada, el 32.7% bastante y el 7.7% que es mucho. Estos datos nos arrojan que, en general, los Tutores del aula abierta tienen mejor percepción sobre su formación inicial.

Tabla 15*Percepción del Equipo docente sobre su formación inicial*

Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes.						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
196	15.8	43.9	32.7	7.7	2.32	.831

Atendiendo a las variables criterio objeto de estudios podemos determinar que el género ($p = .125$), la edad ($p = .365$), el número de horas de dedicación en el centro ($p = .141$), la experiencia en centro de educación especial ($p = .546$) y los cursos con el grupo actual ($p = .827$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, atendiendo el perfil podemos determinar que existen diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 58149; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .001$), al comparar la categoría otros maestros con los maestros de AL ($p = .001$), donde los especialistas de AL tienen una valoración más elevada sobre su formación inicial ($X = 2.64$; $DT = .705$). También existen diferencias estadísticamente significativas entre el perfil otros maestros y ATE ($p = .001$), realizando una mayor valoración sobre su formación inicial los ATE ($X = 2.76$; $DT = .916$).

Asimismo, se han identificado otras diferencias estadísticamente significativas entre otros perfiles profesionales que se señalan a continuación: otros maestros con fisioterapeutas ($p = .005$), realizando una mayor valoración estos últimos ($X = 2.78$; $DT = .667$); otros maestros con otros PT ($p = .017$), teniendo valores más elevados el perfil otros PT ($X = 3$; $DT = .816$); maestros de religión con AL ($p = .005$), presentando una mayor valoración los especialistas en AL ($X = 2.64$; $DT = .705$); maestros de religión con ATE ($p = .002$), realizando una mayor valoración los ATE ($X = 2.76$; $DT = .916$); maestros de educación artística con AL ($p < .001$), realizando una mejor valoración estos últimos ($X = 2.64$; $DT = .705$); maestro de educación artística ($p < .001$) y educación física ($p = .033$) con ATE, realizando una mayor valoración los ATE ($X = 2.76$; $DT = .916$).

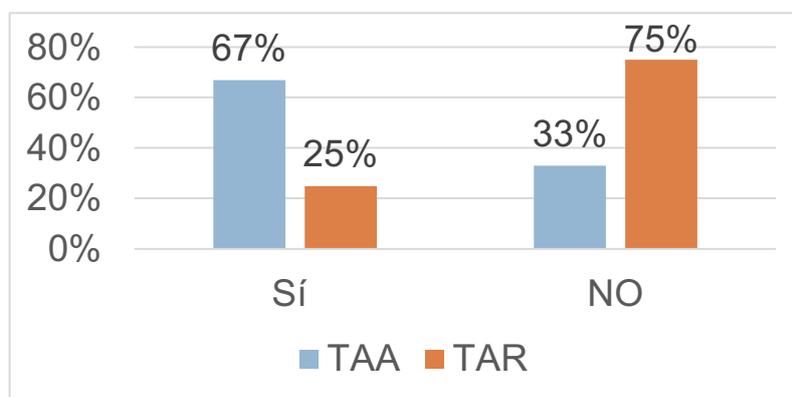
Respecto a la titularidad del centro podemos apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 5175$; $p = .025$), siendo los especialistas de los colegios concertados los que aprecian una valoración más positiva sobre su formación

inicial ($X = 2.49$; $DT = .851$). En relación, al tiempo de dedicación, también apreciamos diferencias estadísticamente significativas ($U = 4165.0$; $p = .001$), siendo los profesionales a tiempo parcial los que consideran que presentan una formación inicial más adecuada para dar respuesta a las necesidades ($X = 2.68$; $DT = .789$). En cuanto a la situación administrativa, también se hallan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 20087.0$; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .010$), encontrándose estas diferencias entre otras situaciones no mencionadas y los no funcionarios en Centros Concertados ($p = .029$), siendo estos últimos los que presentan una mejor valoración ($X = 2.39$; $DT = .833$); otras situaciones y los interinos ($p = .012$), siendo estos últimos los que presentan una mejor valoración ($X = 2.50$; $DT = .797$); otras situaciones y contratado ($p = .009$), realizando una mejor valoración de su formación inicial los contratados ($X = 2.53$; $DT = .879$)

Llegado a este punto, podemos resaltar que los Tutores del aula abierta tienen, en general, una valoración más positiva de su formación inicial para atender a las necesidades educativas que los Tutores del aula de referencia (véase Figura 41).

Figura 41

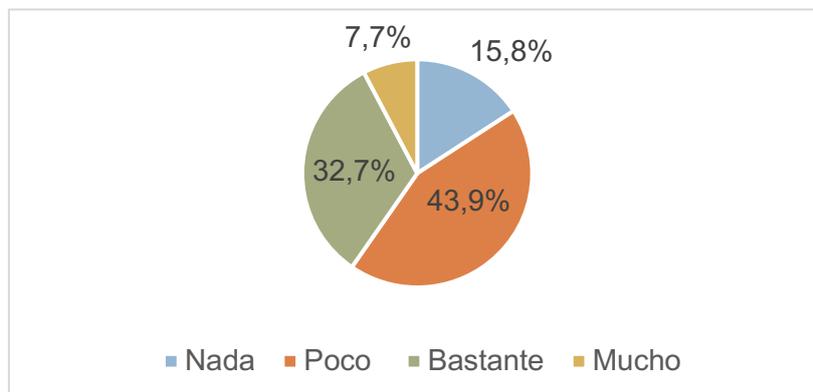
Percepción de los TAA y TAR sobre su formación inicial



Asimismo, más de la mitad del equipo docente también considera que su formación inicial es nada o poco adecuada (59.7%) como puede apreciarse en la Figura 42.

Figura 42

Percepción del Equipo docente sobre la idoneidad de su formación inicial



También hemos obtenido información sobre si consideran que el centro favorece su formación permanente. En este sentido, el 92% de los Tutores del aula abierta consideran que sí se favorece frente al 8% que establece que no. En cambio, el 79.4% de los Tutores del aula de referencia considera que el centro sí que favorece su formación permanente frente al 20.6% que determina que el centro no favorece su formación. Estos datos son recogidos en la Tabla 16.

Tabla 16

Percepción de los TAA y TAR sobre el apoyo del Centro

El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado adscrito a su aula.					
	N	%		M	D
		Sí	No		
Tutor aula abierta	88	92	8	1.92	.272
Tutor aula de referencia	107	79.4	20.6	1.79	.406

Respecto a los Tutores del aula abierta, atendiendo al género ($p = .723$), la titularidad ($p = .208$), el rango de edad ($p = .143$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .636$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .645$), el número de cursos en el centro ($p = .200$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .067$), no se hallan

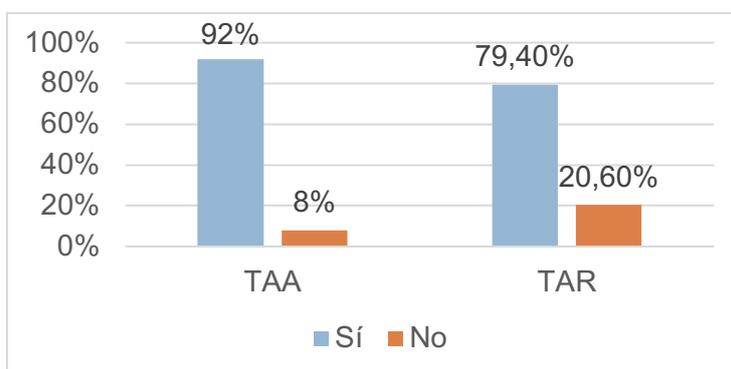
diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción que tienen sobre si el centro favorece su formación.

Respecto a los Tutores del aula de referencia, entre las variables predictoras objeto de estudio, solo encontramos diferencias significativas entre la variable titularidad ($U = 1648500$; $p = .001$), siendo los docentes de los centros concertados los que realizan más cursos de formación ($X = 1.97$; $DT = .164$). Sin embargo, el género ($p = .763$), la edad ($p = .512$), la especialidad ($p = .548$), la experiencia ($p = .912$) y el número de cursos en el centro ($p = .164$) no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Como puede apreciarse en la Figura 43, los Tutores del aula abierta consideran, en mayor medida que los tutores de las aulas de referencia, que el centro favorece su formación.

Figura 43

Percepción de los TAA y TAR sobre el apoyo del Centro en su formación



Asimismo, como se recoge en la Tabla 17, el 7.3% del *Equipo docente* establece que el centro no favorece nada su formación permanente, el 25.9% poco, el 48.7% bastante y el 18.1% mucho.

Tabla 17*Percepción del Equipo docente sobre si el centro favorece su formación*

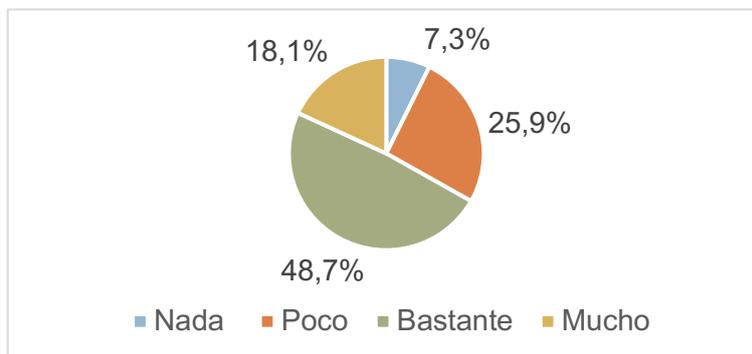
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado destinatario del aula abierta						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
193	7.3	25.9	48.7	18.1	2.78	.827

Así, podemos determinar que el género ($p = .243$), el perfil ($p = .318$), la edad ($p = .901$), el tiempo de dedicación ($p = .894$), los rangos de horas de dedicación ($p = .208$), la experiencia en centros de Educación Especial ($p = .203$), los años en el centro ($p = .054$) y los años con el curso actual ($p = .591$) no suponen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, atendiendo a la titularidad del centro encontramos diferencias estadísticamente significativas ($U = 5866$; $p = .000$), siendo los docentes de los colegios concertados los que consideran que el centro favorece su formación ($X = 3.14$; $DT = .733$). Asimismo, la situación administrativa sí presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 27174; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .001$). Estas diferencias las encontramos entre el funcionario definitivo y los no funcionarios en centros concertados ($p = .001$), siendo estos últimos los que presentan una mayor valoración ($X = 3.29$; $DT = .680$); así como entre el interino y los no funcionarios de los centros concertados ($p = .025$), siendo los no funcionarios de los colegios concertados los que consideran en mayor media que el centro favorece su formación ($X = 3.29$; $DT = .680$).

A continuación, en la Figura 44 se recoge la percepción que tiene el Equipo docente sobre si el centro favorece su formación permanente.

Figura 44

Percepción del Equipo docente sobre el apoyo del centro en su formación permanente



Respecto a la realización de cursos en el ámbito de las necesidades educativas especiales, como se aprecia en la Tabla 18, el 96.6% de los Tutores del aula abierta resalta que ha realizado cursos en materia de atención a la diversidad frente al 3.4% que establece que no ha llevado a cabo actividades de formación. En cambio, si atendemos a los Tutores del aula de referencia el 51.9% de los entrevistados no ha realizado cursos en materia de necesidades educativas especiales frente al 48.1% que sí que ha realizado.

Tabla 18

Realización de cursos por parte de los TAA y TAR en materia de atención a la diversidad

	¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?		M	D
	N	%		
		Sí	No	
Tutor aula abierta	87	96.6	3.4	1.97 .184
Tutor aula de referencia	108	48.1	51.9	1.48 .502

Respecto a los Tutores del aula abierta, el análisis inferencia realizado en cuanto a variables como el género ($p = .190$), la titularidad ($p = .933$), la edad ($p = .200$), los años de experiencia ($p = .774$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .870$), el número de cursos en el centro ($p = .550$), el número de cursos como PT ($p = .716$) y los años con el grupo actual ($p = .922$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Si atendemos a los Tutores del aula de referencia, con relación a las variables género ($p = .153$), la edad ($p = .697$), la especialidad ($p = .766$) y al número de cursos en el centro ($p = .251$) podemos apreciar que el nivel de significación no es significativo. Sin embargo, la variable titularidad ($U = 2498$; $p = .012$) y la experiencia (chi-cuadrado = 9522; $gl = x$ (Valores de la variable - 1); $p = .023$), sí que presentan diferencias estadísticamente significativas, ya que son los docentes de los colegios concertados los que tienen más cursos que los que están en centros públicos ($X = 1.65$; $DT = .484$). Asimismo, los profesores que están ejerciendo entre 6-10 años tienen más cursos en materia de atención a la diversidad que sobre los que tienen de 1-5 años ($X = 1.76$; $DT = .437$).

En cuanto al número de cursos o actividades de formación que han llevado en el ámbito de las necesidades educativas especiales, en la Tabla 19 se aprecia que el 3.6% de los Tutores del aula abierta no ha realizado ningún curso en materia de atención a la diversidad, el 3.3% ha realizado en torno a 1-5 cursos, el 26.5% entre 6-10 cursos, el 20.5% entre 11-15 cursos y el 18.1 % ha realizado más de 15 cursos. Asimismo, atendiendo a los Tutores del aula de referencia, el 3.5% establece que no ha realizado ningún curso de formación en materia de atención a la diversidad, el 53.8% entre 1-5 cursos, el 6.3% entre 6-10, el 1.3% entre 11-15 y el 1.3% más de 15.

Tabla 19

Número de cursos realizados por el TAA y el TAR en el ámbito de la atención a la diversidad

	N	Número de cursos o actividades de formación					M	D
		0	1-5	6-10	11- 15	Más 15		
TAA	83	3.6	31.3	26.5	20.5	18.1	3.18	1.170
TAR	80	37.5	53.8	6.3	1.3	1.3	1.75	.738

Atendiendo a las variables objeto de estudio, podemos constatar, con relación a los Tutores del aula abierta, que el género ($p = .430$), la titularidad ($p = .794$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .052$) no son variables que presenten diferencias significativas. En cambio, atendiendo a la edad podemos determinar cómo sí que hay diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado =

9.684; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .035$). Así, podemos establecer que estas diferencias se encuentran entre el grupo de 20-30 años y los de mayores de 50 años, siendo los mayores de 50 años los que han realizado mayor número de cursos ($X = 3.87$; $DT = 1.185$).

Asimismo, la experiencia en aulas abiertas también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 10.050; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .040$). En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas entre los que no tienen ninguna experiencia en aulas abiertas y los que llevan trabajando entre 6-10 años ($p = .044$), entre los que tienen de 1-5 años de experiencia y los que tienen entre 6-10 años ($p = .044$), siendo las personas con experiencia entre 6 -10 años los que han realizado mayor número de cursos ($X = 3.77$; $DT = .832$).

Además, el número de cursos realizados en materia de atención a la diversidad presenta diferencias en cuanto al número de cursos en el centro (chi-cuadrado = 13.637; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .003$), estando las diferencias entre los que están de 1 a 5 años en el centro y los que están entre 6-10 años ($p = .007$), realizando más cursos los que están en el centro entre 6-10 años ($X = 3.78$; $DT = 1.085$). El número de cursos realizados en materia de atención a la diversidad también presenta diferencias respecto a los años como PT (chi-cuadrado = 11.419; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .022$). En este sentido, las diferencias están entre los que no cuentan con ningún curso de experiencia y entre los que tienen entre 6-10 años como PT ($p = .040$), siendo los que menos experiencia tienen los que realizan más cursos de formación en materia de atención a la diversidad ($X = 3.62$; $DT = 1.024$).

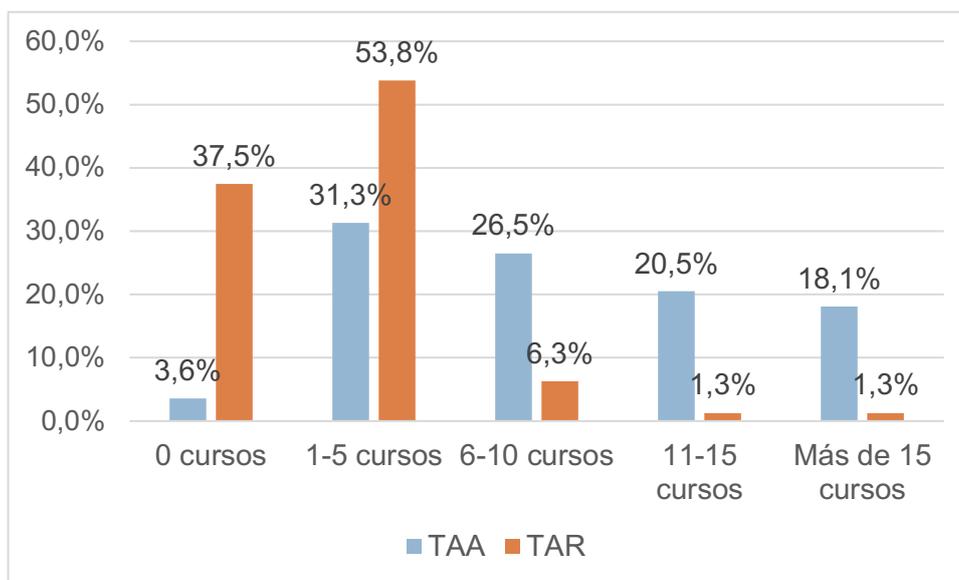
El número de cursos con el grupo actual también presenta diferencias significativas respecto al número de cursos realizados en materia de atención a la diversidad ((chi-cuadrado = 15.821; $gl = x$ (valores de la variable - 1; $p = .003$). En este sentido, las diferencias están entre los que tienen 1-5 años con el grupo y los que llevan ($p = .005$), siendo mayor el número de cursos realizados en el colectivo de 6-10 años ($X = 4.14$; $DT = 1.027$).

Con relación a los Tutores del aula de referencia, si realizamos un estudio inferencial en cuanto al género ($p = .056$), la titularidad ($p = .055$), la edad ($p = .613$), la especialidad ($p = 1.000$), la experiencia ($p = .094$) y el número de cursos en el centro ($p = .632$), podemos determinar que no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables objeto de estudio.

A continuación, en la Figura 45 se recoge el número de cursos realizado por los Tutores del aula abierta y los Tutores de aula de referencia en el ámbito de la atención a la diversidad.

Figura 45

Número de cursos realizados por el TAA y TAR en el ámbito de la atención a la diversidad



Si atendemos a la realización de cursos en la actualidad, podemos establecer que el 60.20% de los Tutores del aula abierta establece que no está realizando ningún curso en la actualidad frente al 39.8% que resalta que sí está llevando a cabo cursos de formación en el momento de la recogida de información. Respecto a los Tutores del aula de referencia, el porcentaje de los encuestados que está realizando cursos en la actualidad disminuye considerablemente ya que, el 94.4% establece que no recibe cursos frente al 5.6% que sí, como puede apreciarse en la Tabla 20.

Tabla 20

Realización de cursos por el TAA y TAR en materia de atención en la diversidad en la actualidad

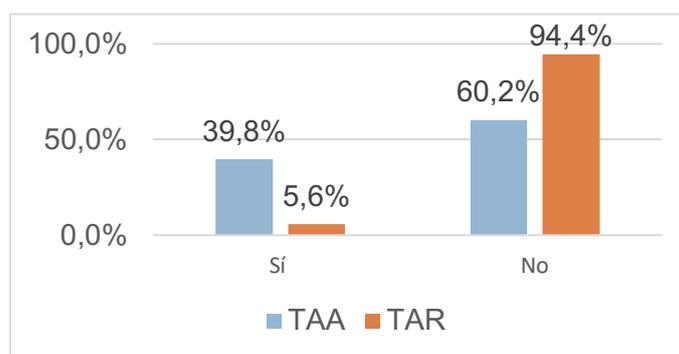
	N	¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?		M	D
		Sí	No		
Tutor aula abierta	88	39.8	60.2	1.40	.492
Tutor aula de referencia	108	5.6	94.4	1.06	.230

Realizando el estudio inferencial podemos determinar que, atendiendo al género ($p = .658$), a la titularidad del centro ($p = .306$), al rango de edad ($p = .334$), a la experiencia en centros de educación especial ($p = .662$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .205$), la experiencia en el centro ($p = .226$), la experiencia como PT en centros ordinarios ($p = .296$) y la experiencia con el grupo actual ($p = .205$) no se hallan diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, respecto a los Tutores del aula de referencia, atendiendo a la variable género ($p = .104$), la titularidad ($p = .961$), la edad ($p = .859$), la especialidad ($p = .916$), la experiencia ($p = .079$) y el número de cursos en el Centro ($p = .402$) tampoco hay evidencias de que presenten diferencias estadísticamente significativas.

Llegado a este punto, podemos establecer que los Tutores del aula abierta están realizando más cursos en la actualidad que los Tutores del aula de referencia, como puede apreciarse en la Figura 46.

Figura 46

Realización de cursos por el TAA y TAR en materia de atención en la diversidad en la actualidad



En cuanto al número de cursos realizados en la actualidad, encontramos que el 70.6% de los Tutores del aula abierta están realizando un curso, el 17.6% está llevando a cabo 2 cursos, así como 3 y 4 cursos lo está desarrollando el 5.9% respectivamente, por lo que un 100% de los entrevistados que está realizando cursos se sitúan entre la realización de 1-5 cursos como se puede apreciar en la Tabla 21. En cambio, atendiendo al Tutor del aula de referencia podemos determinar como el 91.2% no está realizando ningún curso y el 8.8% entre 1-5 cursos.

Tabla 21

Número de cursos realizados en la actualidad por los TAA y TAR en la actualidad

	Número de cursos o actividades de formación en la actualidad					M	D
	N	%					
		0	1-5	6-10	Más 10		
Tutor aula abierta	34	0	100	0	0	1.47	.867
Tutor aula referencia	68	91.2	8.8	0	0	1.09	.286

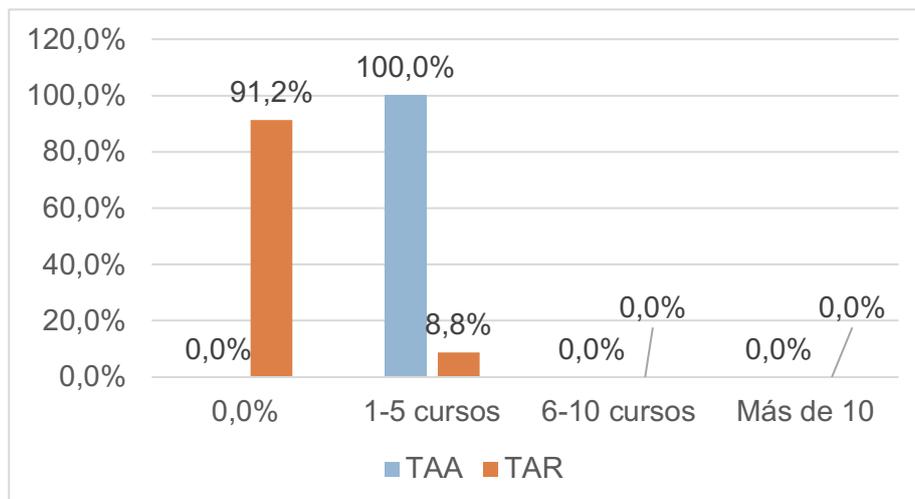
Atendiendo a las variables predictoras objeto de estudio podemos determinar, con relación a los Tutores del aula abierta, que las variables género ($p = .819$), la titularidad ($p = .616$), la edad ($p = .729$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .804$), así como los años con el grupo actual no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p = .710$). No obstante, el número de cursos como PT sí que experimentan diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 14385; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .006$). En este sentido, si realizamos un estudio podemos determinar que las diferencias están entre los que no han trabajado como PT en un centro de inclusión y los que llevan entre 1-5 años ($p = .004$), realizando más cursos en la actualidad los que no han trabajado ningún curso ($X = 2.40$; $DT = .548$).

En cuanto a los Tutores del aula de referencia, el estudio inferencial demuestra que no existen diferencias estadísticamente significativas atendiendo al género ($p = .100$), la titularidad ($p = .797$), la edad ($p = .788$), la especialidad ($p = 789.$), la experiencia ($p = .198$) y el número de cursos en el centro ($p = .478$).

Por tanto, se puede determinar que los Tutores del aula abierta realizan más cursos que los Tutores del aula de referencia en la actualidad como puede apreciarse en la Figura 47.

Figura 47

Número de cursos realizados por el TAA y TAR en la actualidad



Respecto al Equipo docente, tal y como se releja en la Tabla 22, el 44.9% de los encuestados establece que no ha realizado ni está realizando cursos en materia de atención a la diversidad frente al 55.1% que sí.

Tabla 22

Realización de cursos en materia de atención a la diversidad por parte del Equipo docente

¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?				
N	%		M	D
	Sí	No		
196	55.1	44.9	1.55	.499

El estudio inferencial realizado en función de variables como el género ($p = .122$), la edad ($p = .637$), el rango de horas de dedicación ($p = .880$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .158$), los años en el centro ($p = .262$) y los cursos con el grupo actual ($p = .341$) no recogen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, atendiendo al perfil, podemos considerar que existen diferencias significativas (chi-cuadrado = 43.452; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p < .001$). Estas diferencias las

apreciamos entre el maestro de educación artística y el ATE ($p = .023$) realizando más cursos el ATE ($X = 1.68$; $DT = .471$); el maestro de educación artística y el fisioterapeuta ($p = .045$), desarrollando más cursos el fisioterapeuta ($X = 1.89$; $DT = .333$); y el maestro de educación física y el de AL ($p = .001$), realizando más cursos este último ($X = 1.81$; $DT = .398$).

Respecto a la titularidad también apreciamos diferencias significativas entre los centros concertados y públicos ($U = 5163$; $p = .017$), siendo los docentes de los colegios concertados los que realizan una mayor valoración ($X=1.67$; $DT = .475$). Asimismo, también existen diferencias en función de la dedicación docente ($U = 3903$; $p = .009$), pues los docentes que se encuentran a tiempo parcial realizan más cursos que los que están a tiempo completo ($X = 1.73$; $DT = .449$). En cuanto a la situación administrativa también encontramos diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 16.015; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .042$). Las diferencias se encuentran entre los interinos y los docentes en otras situaciones ($p = .034$), siendo los interinos los que realizan más cursos ($X = 1.63$; $DT = .489$) respecto a los no funcionarios en centros concertados ($p = .032$), el contratado ($p = .019$) y las comisiones de servicios humanitarias ($p = .036$). Además, el funcionario definitivo realiza menos cursos que el interino ($p = .033$), el no funcionario en centros concertados ($p = .027$) y el contratado ($p = .011$) ($X = 1.63$; $DT = .489$).

En relación con el número de cursos realizado o que están desarrollando, el 33.3% del Equipo docente establece que no ha realizado ningún curso, el 45.4% ha realizado entre 1-5, el 9.2% entre 6-10 y más de 10 el 12.1% como puede apreciarse en la Tabla 23.

Tabla 23

Número de cursos que el Equipo docente está desarrollando o ha realizado en materia de atención a la diversidad

N	Número de cursos o actividades de formación				M	D
	0	1-5	6-10	Más 10		
196	33.3	45.4	9.2	12.1	2.00	.956

Realizando el análisis inferencial de variables podemos determinar que el género ($p = .069$), la edad ($p = .823$), la situación administrativa ($p = .265$), los años en el centro ($p = .466$) y el número de cursos con el actual grupo ($p = .215$) no presentan diferencias estadísticamente significativas. Las diferencias las encontramos en la variable perfil (chi-cuadrado = 30.041; gl. = x (valores de la variable - 1); $p < .001$), concretamente entre los maestros de educación artística y AL ($p = 000$), siendo los maestros de AL los que realizan más cursos ($X = 2.55$; DT = 1.064). En cuanto a la titularidad ($U = 2746$; $p = .047$), siendo los especialistas de los centros concertados los que realizan más cursos de formación que los de los centros públicos ($X=2.15$; DT=.872). Asimismo, el tiempo de dedicación también presenta diferencias en cuanto al número de cursos de formación ($U = 2002$; $p = .009$), siendo los docentes que se encuentran a tiempo parcial los que realizan un mayor número de curso ($X= 2.37$; DT= .884).

El rango de horas de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 11.233; gl = x (valores de la variable -1); $p = .011$), concretamente entre el grupo de más de 30 horas y los de 11 a 20 ($p = .008$), siendo las personas que están más de 30 horas las que realizan más cursos que los que están entre 11 a 20 horas, así como los que se encuentran de 21 a 30 horas ($X = 3.50$; DT = .837). La experiencia en centros de educación especial también presenta diferencias significativas (chi-cuadrado = 13.174; gl = x (valores de la variable - 1); $p = .004$). Estas diferencias se dan entre los que están en el centro entre 1-5 años y más de 15 años ($p = .004$), siendo los que llevan trabajando más de 15 años los que han realizado más cursos de formación en materia de atención a la diversidad ($X = 2.83$; DT = 1.249).

Asimismo, tal y como se contempla en la Tabla 24, el 52% del Equipo docente resalta que no tiene necesidades para mejorar su formación, el 41.1% poco, el 44.8% bastante y el 8.9% mucho.

Tabla 24

Percepción del Equipo docente sobre sus necesidades para mejorar su formación.

Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
192	5.2	41.1	44.8	8.9	2.57	.727

En esta línea, haciendo el estudio inferencial podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género ($p = .394$), la edad ($p = .559$), la titularidad ($p = .056$), el tiempo de dedicación ($p = .894$), la situación administrativa ($p = .096$), el rango de horas de dedicación ($p = .599$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .095$), los años en el centro ($p = .0145$) y los cursos con el grupo actual ($p = .068$).

5.2. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 2. VALORAR EL NIVEL DE COORDINACIÓN QUE TIENEN LOS DOCENTES EN LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE OTORGA AL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS.

A continuación, se recogen los resultados con relación al nivel de coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen en la respuesta educativa de estos alumnos entre los que resaltamos la coordinación con los especialistas en audición y lenguaje, el equipo docente del aula abierta, el Auxiliar Técnico Educativo, fisioterapeutas, tutores del aula abierta, equipo de apoyo a la diversidad, orientador, profesionales de asociaciones, padres/madres o tutores legales del alumnado y los tutores del aula de referencia.

Respecto al número de reuniones de los Tutores del aula abierta con el resto de los profesionales, podemos determinar con relación al número de reuniones llevadas a cabo con el resto de los profesionales, que el 2.3% de los entrevistados establece que no realiza ninguna reunión, el 17% entre una y dos reuniones, el 6.8% entre tres reuniones y 73.9% más de tres al trimestre con el especialista en AL. Asimismo, en cuanto al número de reuniones con el resto del Equipo docente, el 4.5% de los encuestados establece que no realiza ninguna reunión, el 45.5% entre una y dos reuniones, el 11.4% entre tres reuniones y 38.6% más de tres.

En cuanto a los ATE, el 10.3% establece que no realiza ninguna reunión, el 8% de 1 a 2 reuniones, el 2.3% 3 y el 79.3% más de tres. Respecto al número de reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula abierta con los fisioterapeutas, el 31.3% establece que no realiza ninguna reunión, el 33.7% de 1 a 2 reuniones, el 10.8% 3 reuniones y el 24.1% más de tres. En relación, al número de reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula abierta con los tutores del aula de referencia, el 19.2% establece que no realiza ninguna reunión, el 52.6% de 1 a 2 reuniones, el 7.7% 3 reuniones y el 20.5% más de tres.

Respecto al número de reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula abierta con el equipo de apoyo a la diversidad, el 24.4% establece que no realiza ninguna reunión, el 32.6% de 1 a 2 reuniones, el 10.5% 3 reuniones y el 32.6% más de tres.

En cuanto al número de reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula abierta con el orientador, el 9.2% establece que no realiza ninguna reunión, el 32.2% de 1 a 2 reuniones, el 14.9% 3 reuniones y el 43.7% más de tres. Respecto al número de reuniones que llevan a cabo los tutores del aula abierta con los profesionales de las asociaciones, el 13.8% establece que no realiza ninguna reunión, el 63.2% de 1 a 2 reuniones, el 5.7% 3 reuniones y el 17.2% más de tres.

En relación con el número de reuniones que llevan a cabo los tutores del aula abierta con los padres o tutores legales, el 68.2% de 1 a 2 reuniones, el 11.4% 3 reuniones y el 20.5% más de tres como puede apreciarse en la Tabla 25.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el TAA y otros profesionales

	¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?					M	D
	N	%					
		Ninguna	1 o 2	3 veces	Más de 3		
AL	88	2.3	17	6.8	73.9	3.52	.857
ED	88	4.5	45.5	11.4	38.6	2.84	1.004
ATE	87	10.3	8	2.3	79.3	3.51	1.022
FISIO	83	31.3	33.7	10.8	24.1	2.28	1.151
TAR	78	19.2	52.6	7.7	20.5	2.29	1.008
AD	86	24.4	32.6	10.5	32.6	2.51	1.286
Orientador	87	9.2	32.2	14.9	43.7	2.93	1.065
Asociación	87	13.8	63.2	5.7	17.2	2.26	.908
Familia	88	0	68.2	11.4	20.5	2.52	.816

El estudio inferencial realizado en función de variables como el género ($p = .216$), la edad ($p = .816$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .547$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .414$), el número de cursos en el centro ($p = .147$), el número de cursos como PT ($p = .888$) y los años con el grupo actual ($p = .233$), determina que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente

significativas ($U = 605500$; $p = .001$), siendo los Tutores del aula abierta de los colegios públicos los que llevan a cabo más reuniones con el AL ($X = 3.73$; $DT = .726$),

En cuanto a las reuniones con el resto del equipo docente del aula abierta, atendiendo al género ($p = .570$), la edad ($p = .051$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .503$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .143$), el número de cursos en el centro ($p = .161$), el número de cursos como PT ($p = .428$) y los años con el grupo actual ($p = .801$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas, en relación con el número de reuniones que realizan con los Tutores del aula abierta con el resto del equipo docente ($U = 1224$; $p = .002$), siendo los docentes de los colegios concertados los que llevan a cabo más reuniones ($X = 3.28$; $DT = .924$).

Respecto a las reuniones con los ATE, atendiendo al género ($p = .959$), la titularidad ($p = .197$), la edad ($p = .388$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .115$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .894$), el número de cursos en el centro ($p = .378$), el número de cursos como PT ($p = .508$) y los años con el grupo actual ($p = .556$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En relación con las reuniones establecida con los fisioterapeutas, atendiendo al género ($p = .345$), la titularidad ($p = .255$), la edad ($p = .520$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .546$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .907$), el número de cursos en el centro ($p = .395$), el número de cursos como PT ($p = .383$) y los años con el grupo actual ($p = .493$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En este sentido, en cuanto a la coordinación con los Tutores del aula de referencia, realizando un análisis inferencial podemos determinar como el género ($p = .500$), la titularidad ($p = .236$), la edad ($p = .792$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .523$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .101$), el número de cursos en el centro ($p = .861$), el número de cursos como PT ($p = .668$) y los años con el grupo actual ($p = .699$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a las reuniones entre los Tutores del aula abierta y el equipo de apoyo a la atención a la diversidad, atendiendo al género ($p = .875$), la titularidad ($p = .892$), la edad ($p = .915$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .841$), la

experiencia en otras aulas abiertas ($p = .467$), el número de cursos en el centro ($p = .667$), el número de cursos como PT ($p = .172$) y los años con el grupo actual ($p = .446$) podemos determinar que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al género ($p = .214$), la titularidad ($p = .606$), la edad ($p = .223$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .837$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .304$), el número de cursos en el centro ($p = .619$), el número de cursos como PT ($p = .982$) y los años con el grupo actual ($p = .592$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas si consideramos las reuniones establecidas entre el Tutor del aula abierta y el orientador.

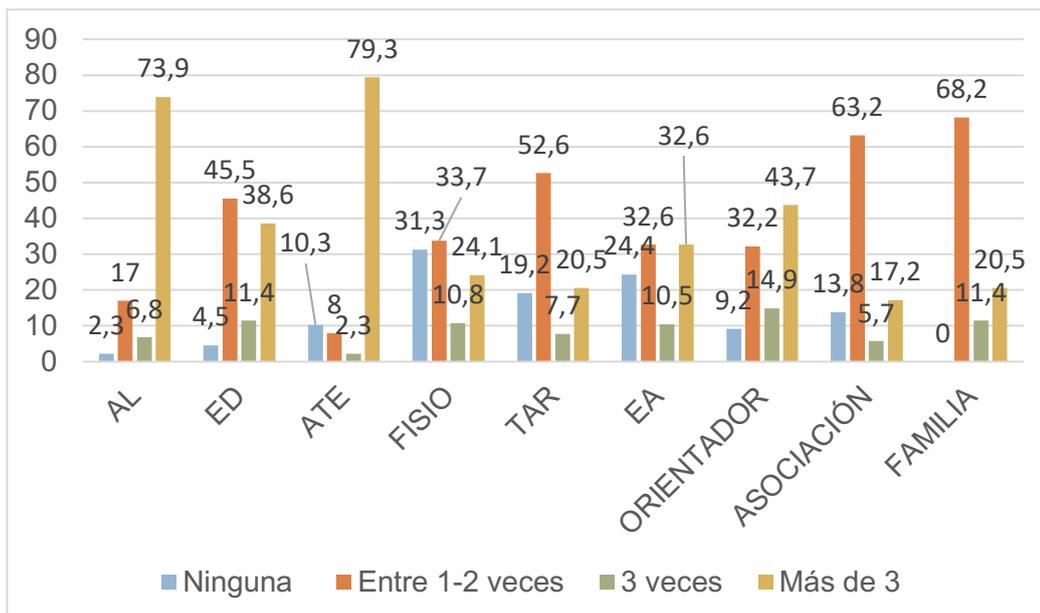
El estudio inferencial realizado con relación a las reuniones llevadas a cabo entre el Tutor del aula abierta y las asociaciones, respecto a variables como el género ($p = .236$), la titularidad ($p = .395$), la edad ($p = .992$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .562$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .117$), el número de cursos en el centro ($p = .665$), el número de cursos como PT ($p = .726$) y los años con el grupo actual ($p = .474$), determina que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

La coordinación entre el Tutor del aula abierta con las familias, atendiendo al género ($p = .361$), la titularidad ($p = .120$), la edad ($p = .829$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .543$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .853$), el número de cursos en el centro ($p = .214$) y los años con el grupo actual ($p = .474$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el número de cursos como PT sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 9857; gl = x (valores de la variable - 1); $p = .043$), encontrándose estas diferencias al comparar los que llevan trabajando de 1-5 años y ninguno, siendo los que tienen ningún año trabajado como PT los que resaltan que hacen más reuniones con los tutores legales ($X = 3.08$; $DT = .954$).

A continuación, en la Figura 48 se recoge el número de reuniones establecidas entre el TAA y otros profesionales.

Figura 48

Número de reuniones entre el TAA y otros profesionales



En relación, a las reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula de referencia, el 66.3% de los encuestados establece que no se han reunido ninguna vez al trimestre con el ATE, el 25% entre 1 o 2 veces por trimestre, el 2.2% tres veces y el 6.5% más de tres veces por trimestre. En cuanto a la frecuencia del número de reuniones llevada a cabo por el Tutor del aula de referencia con el especialista en AL, podemos establecer que el 44% establece que no ha llevado a cabo ninguna, el 44% entre 1 o 2, el 4% 3 y el 8% más de tres. Respecto al número de reuniones que los Tutores del aula de referencia llevan a cabo con el resto del Equipo docente del aula abierta, podemos determinar que el 39.4% establece que no lleva a cabo ninguna reunión al trimestre, el 43.4% entre 1 o 2, el 7.1% 3 y el 10.1% más de 3.

Con relación a la frecuencia del número de reuniones llevada a cabo por el Tutor del aula de referencia con el fisioterapeuta, podemos establecer que el 82.2% establece que no ha llevado a cabo ninguna, el 16.7% entre 1 o 2 y el 1,1% más de tres. Respecto al número de reuniones que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con el Orientador al trimestre podemos constatar como el 45.7% de los entrevistados establece que no ha llevado a cabo ninguna, el 42.6% entre 1 o 2, el 3.2% 3 y el 8.5% más de tres. En cuanto al número de reuniones que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con los Tutores del aula abierta podemos establecer que el 12.4% establece que no lleva a cabo ninguna durante el trimestre, el 49.5% entre 1 o 2, el 17.1% 3 y el 21% más de 3.

En relación, a la frecuencia de reuniones de los Tutores del aula de referencia con el equipo de apoyo a la diversidad, podemos determinar como el 42.6% establece que no se ha reunido ninguna vez durante el trimestre, el 44.7% entre 1 o 2 veces, el 9.6% 3 veces al trimestre y el 3.2% más de tres veces. Respecto al número de reuniones que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con otros tutores del aula de referencia podemos establecer como el 43% manifiesta que no lleva a cabo ninguna, el 32.9% entre 1 o 2, el 8.9% 3 y el 15.2% más de 3.

En cuanto al número de reuniones trimestrales que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con profesionales de las asociaciones, podemos determinar que el 68.4% establece que no lleva a cabo ninguna, el 27.4% entre 1 o 2, el 1.1% 3 y el 3.2% más de 3. En relación, al número de reuniones que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con los padres o tutores legales de los alumnos durante el trimestre podemos determinar que el 68.5% establece que no lleva a cabo ninguna, el 26.1% entre 1 o 2, el 1.1% tres y el 4.3% más de tres, como puede apreciarse en la Tabla 26.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el TAR y otros profesionales

	¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?					M	D
	N	%					
		Ninguna	1 o 2	3 veces	Más de 3		
AL	100	44	44	4	8	1.76	.866
ED	99	39.4	43.4	7.1	10.1	1.88	.929
ATE	92	66.3	25	2.2	6.5	1.49	.832
FISIO	90	82.2	16.7	0	1.1	1.82	.869
TAA	105	12.4	49.5	17.1	21	2.47	.961
AD	94	42.6	44.7	9.6	3.2	1.73	.764
Orientador	94	45.7	42.6	3.2	8.5	1.74	.879
Asociación	95	68.4	27.4	1.1	3.2	1.39	.673
Familia	92	68.5	26.1	1.1	4.3	1.41	.729
TAR	79	43	32.9	8.9	15.2	1.96	1.068

Respecto al número de reuniones llevadas a cabo con el ATE podemos establecer que atendiendo al género ($p = .395$), la edad ($p = .257$), la especialidad ($p = .288$), la experiencia docente ($p = .874$) y el número de cursos en el centro ($p = .880$), podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, atendiendo a la titularidad ($U = 11815$; $p = .029$), podemos determinar cómo

los tutores del aula de referencia de centros concertados establecen que se reúnen en mayor medida con los ATE ($X = 1.66$; $DT = .827$).

En cuanto número de reuniones llevadas a cabo entre los Tutores del aula de referencia y el Equipo de apoyo a la diversidad, realizando un análisis inferencial podemos establecer que en relación con el género ($p = .395$), la edad ($p = .930$), la experiencia ($p = .678$) y el número de cursos en el centro ($p = .348$) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 12335$; $p = .049$), siendo los docentes de los centros concertados los que establecen que se reúnen más con el equipo de apoyo a la diversidad ($X = 1.97$; $DT = .883$). Asimismo, la especialidad también presenta diferencias (chi-cuadrado = 10413; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .034$) encontrándose las diferencias al comparar licenciado/graduado con diplomado/maestro, siendo los maestros los diplomados los que establecen que llevan más reuniones con el equipo de apoyo a la diversidad ($X = 1.83$; $DT = .718$).

Si llevamos a cabo el análisis inferencial, en cuanto a las reuniones llevadas a cabo entre el Tutor de referencia y los fisioterapeutas, podemos determinar como el género ($p = .931$), la titularidad ($p = .649$), la edad ($p = .656$), la experiencia ($p = .210$) y el número de cursos en el centro ($p = .195$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la especialidad ($p = .043$) sí que presentan diferencias estadísticamente significativas, encontrándose estas diferencias entre los licenciados/graduado y diplomado/maestro-licenciado/graduado/máster (chi-cuadrado = 9.857; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = 0.46$), realizando un mayor número de reuniones los últimos ($X = 2$; $DT = .000$).

El análisis inferencial realizado en cuanto a las reuniones entre el Tutor del aula de referencia y el especialista en AL, respecto a variables como el género ($p = .109$), la titularidad ($p = .523$), la edad ($p = .706$), la experiencia ($p = .879$) y el número de cursos en el centro ($p = .976$), determina que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la especialidad ($p = .020$) sí que presenta diferencias al comparar sus grupos, encontrándose estas diferencias en el grupo de licenciado/graduado-máster con diplomado maestro (chi-cuadrado = 11613; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .037$), siendo estos últimos los que establecen que llevan a cabo un mayor número de reuniones con los especialistas en AL ($X = 1.94$; $DT = 16$). Asimismo, encontramos diferencias al comparar el grupo de licenciado-graduado-máster con diplomado-maestro-máster ($p = .015$), estableciendo que realizan un mayor número de reuniones estos últimos ($X = 3$; $DT = 1.414$). Estas diferencias también las

encontramos entre el grupo de licenciado/graduado con diplomado maestro ($p = .021$), destacando que realizan un mayor número de reuniones estos últimos ($X = 1.94$; $DT = .680$).

Con relación al número de reuniones llevadas a cabo entre los Tutores del aula de referencia y las asociaciones, atendiendo al género ($p = .737$), la titularidad ($p = .059$), a la edad ($p = .393$), la especialidad ($p = .675$), la experiencia ($p = .918$) y el número de cursos en el centro ($p = .289$), podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas.

El número de reuniones entre el Tutor del aula de referencia y los tutores legales no presenta diferencias estadísticamente significativas atendiendo al género ($p = .223$), la titularidad ($p = .562$), la edad ($p = .257$), la especialidad ($p = .200$), la experiencia ($p = .273$) y el número de cursos en el centro ($p = .323$).

El estudio inferencial realizado en cuanto al número de reuniones con las asociaciones respecto a variables como el género ($p = .376$), la titularidad ($p = .172$), la edad ($p = .849$), la experiencia docente ($p = .427$) y el número de cursos en el centro ($p = .309$) determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la especialidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 10827; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .029$). Estas diferencias están al comparar diplomado maestro-máster con diplomado/maestro-licenciado/graduado ($p = .028$), licenciado graduado-máster con diplomado/maestro-licenciado/graduado ($p = .028$), licenciado/graduado-diplomado maestro ($p = .026$) y licenciado/graduado-diplomado/maestro ($p = .016$), siendo el diplomado/maestro y el licenciado graduado los que establecen que llevan a cabo un mayor número de reuniones ($X = 1.54$; $DT = .519$; $X = 4$; $DT = .000$).

En cuanto al número de reuniones llevadas a cabo con el resto del Equipo docente, atendiendo al género ($p = .361$), la titularidad ($p = .200$), la edad ($p = .642$), la especialidad ($p = .274$), la experiencia docente ($p = .615$) y el número de cursos en el centro ($p = .401$) podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas. Del mismo modo, con el resto de los Tutores del aula de referencia, atendiendo al género ($p = .433$), la titularidad ($p = .814$), la edad ($p = .332$), la especialidad ($p = .309$), la experiencia docente ($p = .250$) y el número de cursos en centro ($p = .218$), tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas.

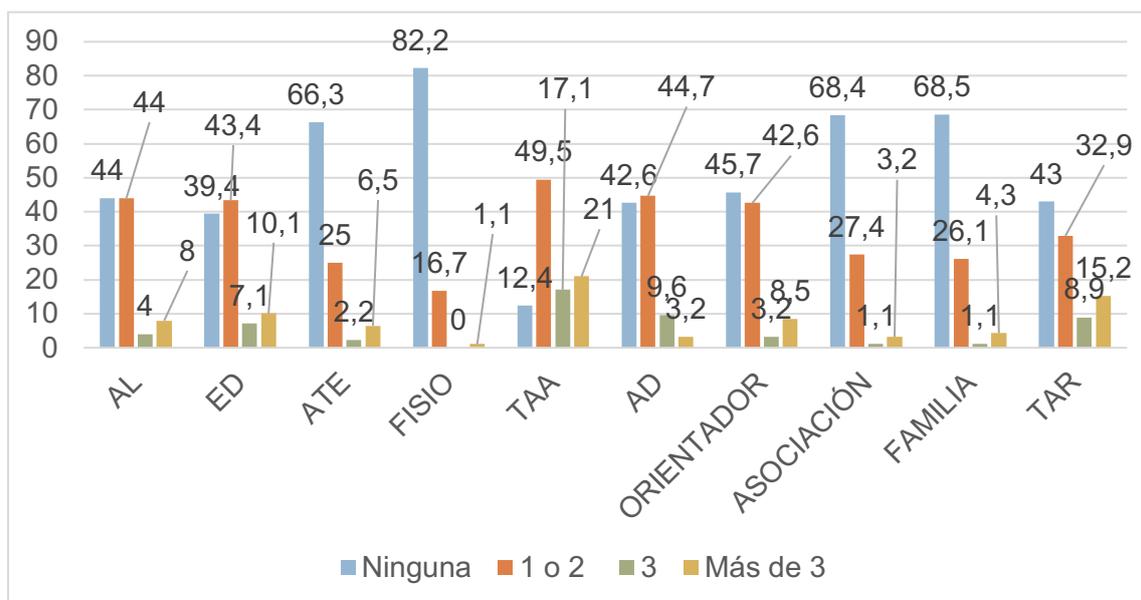
Respecto al número de reuniones entre los Tutores del aula de referencia y los Tutores del aula abierta, atendiendo a la edad ($p = .915$), la especialidad ($p = .145$), la

experiencia ($p = .070$) y el número de cursos en el centro ($p = .111$) podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el género sí que presenta diferencias significativas ($U = 5.896$; $p = .015$), siendo las mujeres las que establecen que llevan a cabo un mayor número de reuniones ($X = 2.61$; $DT = .948$). Asimismo, atendiendo a la titularidad ($U = 9.116$; $p = .003$) podemos establecer que también hay diferencias estadísticamente significativas siendo los de los colegios concertados los que establecen que hacen más reuniones ($X = 2.86$; $DT = .879$).

A continuación, en la Figura 49, se recoge el número de reuniones que el Tutor del aula de referencia lleva a cabo con el resto de los profesionales.

Figura 49

Número de reuniones entre el TAR y otros profesionales



Respecto a cuántas veces se reúne el Equipo docente con el resto del equipo docente del aula abierta, el 19.6% de los encuestados establece que ninguna, el 37.1% una vez, el 22.2% entre dos y tres veces y el 21.1% más de tres veces. Respecto a cuántas veces se reúne con el fisioterapeuta, el 66.1% de los participantes establece que ninguna, el 14% una vez, el 6.4% entre dos y tres veces y el 13.5% más de tres veces por trimestre.

En relación, a cuántas veces se reúne el Equipo docente con el Equipo de apoyo a la diversidad, el 33.1% de los entrevistados establece que ninguna, el 26% una vez, el 16% entre dos y tres veces y el 24.9% más de tres veces. Respecto, a cuántas veces

se reúne con el Orientador, el 36.6% de los entrevistados establece que ninguna, el 24.6% una vez, el 15.8% entre dos y tres veces y el 23% más de tres veces. En relación, a cuántas veces se reúne el Equipo docente con los profesionales de las Asociaciones, el 61.4% de los entrevistados establece que ninguna, el 19.6% una vez, el 7.6% entre dos y tres veces y el 11.4% más de tres veces.

Respecto, a cuántas veces se reúne el Equipo docente con el ATE, el 35.6% de los entrevistados establece que ninguna, el 14.7% una vez, el 7.3% entre dos y tres veces y el 42.4% más de tres veces. El 49.7% de los encuestados del equipo docente establece que no se reúne ninguna vez con los padres o tutores legales de los alumnos, el 26.2% una vez, el 13.3% entre dos y tres veces y el 11.8% más de tres veces, como puede apreciarse en la Tabla 27.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos sobre el número de reuniones entre el Equipo docente y otros profesionales

	N	¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?				M	D
		Ninguna	1	2-3 veces	Más de 3		
ED	194	19.6	37.1	22.2	21.1	2.45	1.033
FISIO	171	66.1	14.0	6.4	13.5	1.67	1.078
EA	181	33.1	26.0	16.0	24.9	2.33	1.178
Orientador	183	36.6	24.6	15.8	23.0	2.25	1.178
Asociación	184	61.4	19.6	7.6	11.4	1.69	1.024
ATE	177	35.6	14.7	7.3	42.4	2.56	1.347
Familia	187	49.7	26.2	12.3	11.8	1.86	1.038

Realizando un análisis inferencial respecto al número de reuniones que el Equipo docente lleva a cabo con el resto del Equipo docente del aula abierta, podemos determinar como el género ($p = .697$), el perfil ($p = .262$), la edad ($p = .491$), la titularidad ($p = .324$), el tiempo de dedicación ($p = .204$), la situación administrativa ($p = .147$), el rango de horas de dedicación ($p = .571$), los años en el centro ($p = .921$) y el número de cursos con el grupo actual no son variables que presenten diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la experiencia en centros de educación especial sí que presenta diferencias (chi-cuadrado = 10.196; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .017$), estando estas diferencias entre los que trabajan entre 11 y 15 años y más de 15 años,

ya que son los que llevan más de 15 años trabajando los que establecen que se reúnen más veces con el resto del equipo docente ($X = 2.92$; $DT = 1.077$).

Así, en cuanto al número de reuniones con el fisioterapeuta atendiendo al género ($p = .323$), la edad ($p = .808$), la titularidad ($p = .835$), la situación administrativa ($p = .622$), las horas de dedicación ($p = .166$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .111$), el número de cursos en el centro ($p = .950$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .521$) no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil (chi-cuadrado = 39446; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$) sí que presenta diferencias estadísticamente significativas, encontrándose estas diferencias entre los maestros de educación artística y los maestros de audición y lenguaje ($p = .000$), siendo los maestros de AL los que realizan más coordinaciones ($X = 2.18$; $DT = 1.230$); el maestro de educación artística y el fisioterapeuta ($p = .002$), realizando estos últimos mayor número de reuniones ($X = 3.40$; $DT = 1.342$); el maestro de religión o alternativa y el maestro de AL ($p = .036$), siendo estos últimos los que consideran que se coordinan en mayor medida ($X = 2.18$; $DT = 1.230$); y, entre el maestro de religión o alternativa y el fisioterapeuta ($p = .023$), siendo los fisioterapeutas los que consideran que establecen se reúnen en mayor medida ($X = 3.40$; $DT = 1.342$). Asimismo, el tiempo de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 2797$; $p = .015$), siendo los profesionales que se dedican a tiempo parcial los que consideran que se reúnen en mayor medida ($X = 2.15$; $DT = 1.302$).

Respecto al número de reuniones que el Equipo docente lleva a cabo con el Equipo de apoyo a la diversidad, realizando un análisis inferencial podemos determinar como el género ($p = .602$), la edad ($p = .155$), el tiempo de dedicación ($p = .125$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .865$), los años en el centro ($p = .473$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .276$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el perfil (chi-cuadrado = 46380; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), sí que presenta diferencias estadísticamente significativas, ya que comparando el grupo de otros maestros con los especialistas en AL ($p = .006$), los ATE con los maestros de AL ($p < .001$), los maestros de religión o alternativa con los maestros de AL ($p = .015$) y los maestros de educación física con los maestros de AL ($p = .001$) podemos determinar cómo, en general, el maestros de AL considera que establece un mayor número de coordinación con los fisioterapeutas ($X = 3.24$; $DT = .830$). Asimismo, la titularidad presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4832$; $p < .001$), siendo los docentes de los centros concertados los que realizan un mayor número de reuniones ($X = 2.76$; $DT = 1.155$).

La situación administrativa también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 16035; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .042$) cuando comparamos a los funcionarios en expectativa provisional y el contratado ($p = .049$), el funcionario en expectativa y el interino ($p = .028$), el funcionario en expectativa y el no funcionario centro concertado ($p = .004$), siendo en todos ellos el funcionario en expectativa provisional el que establece que realiza menos reuniones ($X = 1.43$; $DT = .787$). Además, si comparamos el funcionario definitivo y el no funcionario en centro concertado ($p = .005$), podemos constatar como este último establece un mayor número de reuniones de coordinación con el equipo de apoyo a la diversidad ($X = 2.76$; $DT = 1.101$). El rango de horas de dedicación sí que presenta diferencias significativas (chi-cuadrado = 8231; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .041$), encontrándose estas diferencias al comparar los grupos de más de 30 horas con los de 11 a 20 horas ($p = .011$) y los de 21 a 30 horas con los de 11 a 20 horas ($p = .015$), siendo los de 11 a 20 horas los que consideran tener más reuniones ($X = 3.13$; $DT = 1.088$).

El análisis inferencial realizado respecto al número de reuniones del Equipo docente con los Orientadores, con respecto al género ($p = .644$), la edad ($p = .172$), la situación administrativa ($p = .164$), el rango de horas de dedicación ($p = .084$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .626$), los años en el centro ($p = .551$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .224$) no presenten diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil (chi-cuadrado = 58.275; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), sí que presenta diferencias estadísticamente significativas al comparar otros maestros con el fisioterapeuta ($p = .003$), siendo los fisioterapeutas los que consideran que hacen mayor número de reuniones ($X = 3.62$; $DT = .518$). Del mismo modo, al comparar el grupo de maestro de religión o alternativa con el maestro de AL ($p = .001$), podemos establecer que estos últimos establecen que realizan un mayor número de reuniones ($X = 3.15$; $DT = .978$).

Asimismo, al comparar el grupo maestro de religión o alternativa con el fisioterapeuta ($p = .012$), podemos determinar cómo los fisioterapeutas establecen tener un mayor número de reuniones con el orientador ($X = 3.62$; $DT = .518$), así si seguimos comparando el maestro de educación física con el maestro de AL ($p < .001$), podemos determinar como el de AL establece hacer un mayor número de reuniones ($X = 3.15$; $DT = .978$); el maestro de educación física con el fisioterapeuta ($p = .005$), realizando un mayor número el fisioterapeuta ($X = 3.62$; $DT = .518$); el ATE y el especialista en AL ($p < .001$), realizando un mayor número de reuniones el AL ($X = 3.15$; $DT = .978$); el ATE y fisioterapeuta ($p = .004$), realizando más reuniones el fisioterapeuta ($X = 3.62$; $DT = .518$).

.518); maestro de educación artística y maestro de AL ($p = .006$), realizando más reuniones este último ($X = 3.15$; $DT = .978$); maestro de educación artística y fisioterapeuta ($p = .057$), llevando a cabo más reuniones el fisioterapeuta ($X = 3.62$; $DT = .518$). Asimismo, la titularidad es una variable que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4694$; $p = .007$), siendo los docentes del colegio concertado los que establecen que realizan un mayor número de reuniones en coordinación con el orientador ($X = 2.58$; $DT = 1.206$). El tiempo de dedicación también es una variable que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3472$; $p = .005$), siendo los docentes que están a tiempo parcial los que afirman realizar un mayor número de reuniones con el orientador ($X = 2.73$; $DT = 1.170$).

En cuanto a las reuniones llevadas a cabo por el Equipo docente con las Asociaciones, realizando un análisis inferencial podemos determinar como el tiempo de dedicación ($p = .377$), la situación administrativa ($p = .057$), el rango de horas de dedicación ($p = .157$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .713$), los años en el centro ($p = .432$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .256$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas, ya que su valor de significatividad es superior a .05. En cambio, el género sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4764$; $p = .009$), ya que las mujeres establecen que realizan un mayor número de reuniones con profesionales de las asociaciones ($X = 1.84$; $DT = 1.097$). La edad (chi-cuadrado = 9679; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .021$) también es una variable que presenta diferencias significativas, encontrándose estas diferencias al comparar el grupo de 41-50 años con el de 20-30 años ($p = .011$), así como el grupo de 41-50 años con el de 31-40 ($p = .013$), siendo el grupo de 41-50 años los que realizan un menor número de reuniones con los profesionales de las asociaciones ($X = 1.41$; $DT = .865$).

Asimismo, en cuanto al perfil apreciamos que existen diferencias estadísticamente significativas, encontrando estas diferencias (chi-cuadrado = 43474; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$) al comparar el grupo de maestros de educación artística con el especialista en AL ($p = .000$); el maestro de religión alternativa o religión con el maestro de AL ($p = .002$); el maestro de educación física con el de AL ($p < .001$); y el ATE con el maestro de AL ($p = .001$), siendo el docente de AL, en todos los casos, el que considera llevar a cabo un mayor número de reuniones con los profesionales de las asociaciones ($X = 2.40$; $DT = 1.097$). Además, la titularidad también presenta diferencias significativas estadísticamente significativas ($U = 4694$; $p = .004$), siendo los especialistas de los colegios concertados los que establecen que llevan a

cabo un mayor número de reuniones con profesionales de asociaciones ($X = 1.98$; $DT = 1.148$).

Respecto al número de reuniones del Equipo docente con el ATE, atendiendo a la edad ($p = .391$), la titularidad ($p = .428$), la situación administrativa ($p = .082$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .334$), los años en el centro ($p = .244$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .773$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el género sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4425$; $p = .017$), siendo las mujeres las que establecen que realizan más reuniones con el ATE ($X = 2.75$; $DT = 1.363$). El perfil también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 51386; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$). Así al comparar otros maestros con los especialistas de AL ($p = .003$); el maestro de educación artística con maestro de AL ($p < .001$); el maestro de religión o alternativa con el de AL ($p = .001$); el maestro de educación física con el especialista de AL ($p = .006$), podemos establecer que el especialista en AL considera que realiza más reuniones con el ATE ($X = 3.45$; $DT = .999$). Asimismo, el maestro de educación artística con el fisioterapeuta ($p = .015$), y otros maestros con fisioterapeutas ($p = .019$), podemos establecer que el fisioterapeuta considera que lleva a cabo un mayor número de reuniones ($X = 3.63$; $DT = .744$).

También, el tiempo de dedicación presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3119$; $p = .041$), siendo los profesionales que están a jornada parcial los que establecen que llevan a cabo más reuniones de coordinación con el ATE ($X = 2.97$; $DT = .37$). Asimismo, el rango de horas en el centro presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 11259; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .010$), siendo los que están en el centro de 11 a 20 horas los que realizan más horas de reunión sobre los que están de 21 a 30 horas ($X = 3.24$; $DT = 1.200$).

En este sentido, en cuanto a las familias, llevando a cabo un análisis inferencial entre el número de reuniones llevadas a cabo por el Equipo docente, podemos determinar como el género ($p = .073$), la edad ($p = .414$), la titularidad ($p = .451$), la situación administrativa ($p = .710$), el rango de horas de dedicación ($p = .284$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .460$), los años en el centro ($p = .511$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .849$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

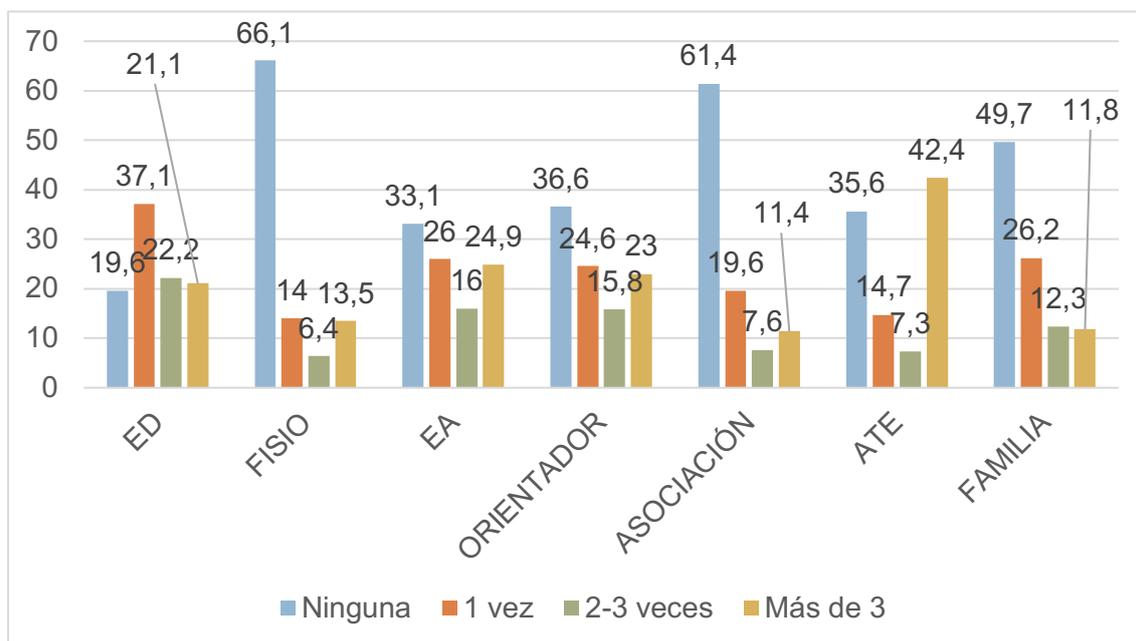
Sin embargo, el perfil (chi-cuadrado = 71899; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$) sí que presenta diferencias estadísticamente significativas, encontrándose las

mismas al comparar otros maestros con maestros de AL ($p = .010$); maestros de educación artística y AL ($p < .001$); maestro de religión o alternativa con el especialista de AL ($p < .001$); maestro de educación física con el de AL ($p < .000$), siendo en todos los casos el especialista en AL el que establece lleva a cabo más reuniones ($X = 2.55$; $DT = .904$); maestro de educación física con el fisioterapeuta ($p = .036$); maestros de educación artística y fisioterapeuta ($p = .001$); maestro de religión o alternativa con el fisioterapeuta ($p = .030$), realizando más reuniones el fisioterapeuta ($X = 2.56$; $DT = .882$). El tiempo de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3517.5$; $p = .013$), siendo los docentes que están a tiempo parcial los que consideran que realizan más reuniones con las familias ($X = 2.24$; $DT = 1.125$).

A continuación, en la Figura 50 se recoge el número de reuniones que lleva a cabo el Equipo docente con el resto de los profesionales.

Figura 50

Número de reuniones entre el Equipo docente



En relación, al número de reuniones dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta, el 48.6% de los miembros del equipo directivo entrevistados establece que sí que han llevado a cabo reuniones frente el 51.4% que establece que no. Respecto, a la realización de reuniones formativas dirigidas a las familias, el 71% de los entrevistados pertenecientes al equipo directivo establece que sí se ha llevado a

cabo reuniones y el 29% que no se han realizado. En cuanto, si se han realizado durante el último curso actividades dirigidas al resto de familias del centro en relación, al aula abierta, el 80.4% de los miembros del equipo directivo establece que no y el 19.5% que sí como puede apreciarse en la Tabla 28.

Tabla 28

Reuniones establecidas por el Equipo directivo

¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta, familias del aula abierta y al resto de familias del centro?					
	N	%		M	D
		Sí	No		
Equipo docente	106	58.5	41.5	1.58	.495
FAMILIAS AA	107	71	29	1.71	.456
FAMILIAS CENTRO	107	19.5	80.4	1.20	.399

El análisis inferencial realizado respecto al establecimiento de reuniones dirigidas al profesorado del aula de referencia determina respecto a la variable especialidad ($p = .459$), el cargo en el equipo directivo ($p = .685$), el sexo ($p = .952$), el rango de edad ($p = .177$), la experiencia docente ($p = .517$), los años en el cargo ($p = .579$), el título ($p = .360$), la titularidad ($p = .708$) y el tipo de aula abierta ($p = .086$), que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Así, respecto a las reuniones dirigidas a las familias del aula abierta, si atendemos a la especialidad ($p = .654$), al cargo en el equipo directivo ($p = .162$), al sexo ($p = .747$), al rango de edad ($p = .727$), a la experiencia docente ($p = .310$), el rango de años en el cargo ($p = .124$) y el título ($p = .784$), no encontramos diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias significativas ($U = 802500$; $p = .001$), realizando los colegios públicos más reuniones que los centros concertados ($X = 1.80$; $DT = .401$). Asimismo, el tipo de aula abierta también presenta diferencias para establecer reuniones con las familias ($\chi^2 = 7497$; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .024$). Estas diferencias las encontramos al comparar las aula genérica y específica con la específica ($p = .043$) considerando que han realizado más reuniones las aulas específicas ($X = 1.73$; $DT = .467$). También encontramos diferencias estadísticamente significativas al comparar las aulas genérica

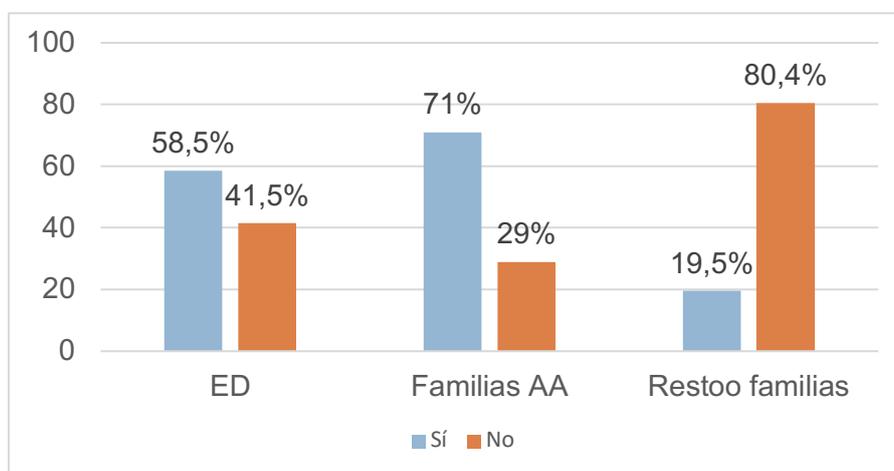
y específica con la genérica ($p = .019$), considerando que han realizado más reuniones las aulas genéricas ($X = 1.73$; $DT = .446$).

El análisis inferencial, respecto al establecimiento de reuniones dirigidas a las familias del centro con relación al aula abierta, en relación con variables como la especialidad ($p = .947$), el cargo en el equipo directivo ($p = .411$), el sexo ($p = .421$), el rango de edad ($p = .083$), la experiencia ($p = .234$), los años en el cargo ($p = .420$), el título ($p = .648$) y el tipo de aula abierta ($p = .117$) determina que no presentan diferencias significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias significativas ($U = 1387500$; $p = .036$), siendo los tutores de los centros concertados los que determinan realizar más reuniones con el resto de las familias ($X = 1.32$; $DT = .475$).

En la Figura 51 se recoge una comparación entre el porcentaje del tipo de reuniones convocada por el Equipo directivo.

Figura 51

Realización de reuniones formativas con el profesorado, las familias del AA y el resto de las familias



Respecto a si se han realizado durante el último curso actividades con el alumnado de las aulas de referencia en relación, a las necesidades y características del alumnado del aula abierta, el 45.3% establece que no y el 54.7% que sí, como puede apreciarse en la Tabla 29.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos sobre la realización de actividades con el alumnado de las aulas de referencia

¿Se han realizado durante el último curso actividades con el alumnado de las aulas abiertas de referencia en relación a las necesidades y característica del alumnado del aula abierta?				
N	%		M	D
	Sí	No		
106	54.7	45.3	1.55	.500

Así, atendiendo a la especialidad ($p = .727$), el cargo en el equipo directivo ($p = .438$), el rango de edad ($p = .666$), la experiencia docente ($p = .268$), los años en el cargo ($p = .358$), el título ($p = .199$) y el tipo de aula abierta ($p = .242$) no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el sexo sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4.002$; $p = .045$), siendo las mujeres las que consideran que han realizado más actividades frente a los hombres ($X = 1.63$; $DT = .487$). Asimismo, la titularidad también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 22206$; $p = .001$), considerando que han realizado más actividades los centros públicos ($X = 1.90$; $DT = .301$).

Asimismo, el 94.3% de los Tutores del aula abierta establece que conoce la publicación de Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA) publicada por la Consejería de Educación frente al 5.7% que establece que no. De los entrevistados que han establecido que conocen ADECUA, el 15.1% establece que las orientaciones no le han servido de ayuda frente al 84.9% que establecen que sí como puede apreciarse en la Tabla 30.

Tabla 30*Conocimiento y ayuda del programa ADECUA por parte del TAA*

	N	%		M	D
		Sí	No		
¿Conoce la publicación Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA) publicada por la Consejería? En caso afirmativo, ¿dichas orientaciones le han servido de ayuda a la hora de diseñar la respuesta educativa del alumnado del aula abierta?					
Conoce	88	94.3	5.7	1.94	.233
Ayuda	86	84.9	15.1	1.85	.360

En este sentido, realizando un análisis inferencial podemos determinar con relación al género ($p = .437$), la titularidad ($p = .436$), la edad ($p = .508$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .654$), los años de experiencia en aulas abiertas ($p = .376$), el número de cursos en el centro ($p = .572$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .393$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .801$), no encontramos diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la ayuda por parte del orientador, en relación con el género ($p = .463$), la titularidad ($p = .413$), la edad ($p = .417$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .656$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .726$), el número de cursos en el centro ($p = .959$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .760$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .885$), no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si los Tutores del aula abierta participan junto al tutor del aula de referencia en la adaptación de actividades que el alumno realiza en el aula de referencia, el 37.5% establece que no y el 62.5% que sí participa como se refleja en la Tabla 31.

Tabla 31

Participación del TAA en la planificación de actividades del aula de referencia

¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de las actividades que el alumnado realiza en el aula de referencia?				
N	%		M	D
	Sí	No		
88	62.5	37.5	1.62	.487

El análisis inferencial realizado en cuanto al género ($p = .220$), la titularidad ($p = .006$), la edad ($p = .579$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .011$), la experiencia en otras aulas abiertas ($p = .906$), el número de cursos en el centro ($p = .452$), el número de cursos como PT ($p = .616$) y los años con el grupo actual ($p = .711$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si ha participado junto al Tutor del aula de referencia en la adaptación de recursos materiales, el 45.5% establece que no y el 54.5% que sí como puede apreciarse en la Tabla 32.

Tabla 32

Adaptación de recursos materiales junto al TAR por parte del TAA

¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de los recursos materiales?				
N	%		M	D
	Sí	No		
88	54.5	45.5	1.55	.501

El análisis inferencial realizado en cuanto a variables como el género ($p = .497$), la edad ($p = .887$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .195$), el número de cursos en el centro ($p = .681$) y los años con el grupo actual ($p = .903$), determina que estas variables no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 1184$; $p = .004$), siendo los de los centros concertados los que establecen que participan

en mayor medida en la adaptación de los recursos materiales ($X = 1.81$; $DT = .397$). Del mismo modo, el número de cursos como PT también presenta diferencias significativas ($\chi^2 = 10443$; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .034$), encontrándose las diferencias entre el grupo de ninguno y 1-5 años ($p = .042$), así como entre ninguno y entre 6-10 años ($p = .041$), siendo los de ninguno los que realizan menos cursos ($X = 1.46$; $DT = .519$).

En relación, a si orienta o asesora al Tutor del aula de referencia y al resto del Equipo docente en el uso de las metodologías específicas más adecuadas para cada alumno, el 13.6% de los tutores del aula abierta entrevistados establece que no frente al 86.4% que establece que sí como puede apreciarse en la Tabla 33.

Tabla 33

Asesoramiento por parte del TAA al resto de profesionales

¿Orienta y asesora al tutor del aula de referencia y al resto del equipo docente en el uso de las metodologías específicas más adecuadas según las características del alumnado?				
N	%		M	D
	Sí	No		
88	86.4	13.6	1.55	.501

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .364$), la titularidad ($p = .129$), la edad ($p = .661$), los años de experiencia en educación especial ($p = .186$), el número de cursos en el centro ($p = .119$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .091$) y el número de cursos en el grupo actual ($p = .377$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si ha recibido ayuda por parte del centro específico de educación especial, el 60.9% de los tutores del aula abierta establecen que sí frente al 39.1% que considera que no cómo puede apreciarse en la Tabla 34.

Tabla 34

Ayuda por parte del centro específico al TAA

¿Recibe o ha recibido ayuda del centro de recursos del centro específico de educación especial que corresponde al aula abierta?				
N	%		M	D
	Sí	No		
87	60.9	39.1	1.61	.491

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .067$), la titularidad ($p = .155$), la edad ($p = .599$), los años de experiencia en educación especial ($p = .588$), el número de cursos en el centro ($p < .001$) y el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .693$), no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la experiencia en aula abierta sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 11322; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .023$), encontrándose estas diferencias entre los que tienen entre 1-5 años y 6-10 ($p = .033$) considerando estos últimos que han recibido más ayuda ($X = 2.00$; $DT = .000$). Asimismo, las diferencias también las encontramos entre el grupo de ninguno y entre 6-10 años ($p = .047$) siendo los que llevan 6-10 años los que establecen que han recibido más ayuda ($X = 2.00$; $DT = 000$).

De los que establecen que han recibido ayuda del centro específico, el 3.8% establece que la ayuda no ha sido nada útil, el 15.1% poco útil, el 56.6% bastante y el 24.5% mucho como puede apreciarse en la Tabla 35.

Tabla 35

Valoración de la utilidad de la formación del centro específico por parte del TAA

¿Considera que la ayuda del centro de recursos del centro específico es o ha sido útil?						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
53	3.8	15.1	56.6	24.5	3.02	.747

Realizando un análisis inferencial podemos constatar cómo no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género ($p = .957$), la titularidad

($p = .167$), la edad ($p = .446$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .773$), los años de experiencia en aulas abiertas ($p = .633$), el número de cursos en el centro ($p = .975$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .054$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .394$).

De los tutores del aula abierta entrevistados que consideran que han recibido ayuda del equipo específico, el 11.3% establece que considera que es necesario un apoyo más continuado por parte del equipo específico, el 54.7% bastante y el 34% mucho como puede apreciarse en la Tabla 36.

Tabla 36

Percepción de los TAA sobre la necesidad de una ayuda más continuada por parte del centro específico

¿Considera necesario un apoyo más continuado del centro de recursos?						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
53	0	11.3	54.7	34	3.23	.640

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .675$), la titularidad ($p = .368$), la edad ($p = .145$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .668$), los años de experiencia en aulas abiertas ($p = .180$), el número de cursos en el centro ($p = .735$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .832$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .300$), no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si considera que las necesidades educativas especiales del alumnado contempladas en su informe psicopedagógico facilitan la selección y secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del PTI, el 5.7% establece que nada, el 26.1% poco, el 42% bastante y el 26.1% mucho como puede apreciarse en la Tabla 37.

Tabla 37

Percepción de los TAA sobre la utilidad del informe psicopedagógico

Las nee del alumnado contempladas en su informe psicopedagógico, ¿facilita la selección y secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del PTI?						
N	%				M	D
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
86	5.7	26.1	42	26.1	2.89	.863

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .773$), la titularidad ($p = .312$), la edad ($p = .571$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .439$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .511$), el número de cursos en el centro ($p = .539$), el número de cursos como PT en centros ordinarios ($p = .808$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .801$) no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si hay una planificación previa de actividades cuando el alumno del aula abierta asiste al aula de referencia, el 23.6% de los Tutores del aula de referencia entrevistados establecen que no frente al 76.4% que establecen que sí como puede apreciarse en la Tabla 38.

En este sentido, el 62 % marcan la casilla de que el Tutor del aula decide sobre es planificación frente al 38% que no, el 69.4% que decide el PT frente al 30.6% que no, el 13.9% que decide el AL frente al 86.1% que sí, el 9.3% establece que decide el orientador frente al 90.7% que no, el 9.3% el ATE frente al 90.7% que no, el 2.8% establece que deciden los fisioterapeutas frente al 97.2% que no, y el 14.8% establece que deciden otros profesionales.

Tabla 38

Planificación previa de actividades en el aula de referencia destinadas al alumnado del aula abierta

¿Hay una planificación previa de actividades cuando el alumnado del aula abierta asiste al aula de referencia?				
N	%		M	D
	Sí	No		
106	76.4	23.6	1.76	.427

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .822$), la edad ($p = .190$), la especialidad ($p = .363$), la experiencia ($p = .315$) y el número de cursos en el centro ($p = .813$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la titularidad sí que presenta diferencias ($U=10325$; $p = .001$), siendo los docentes de los centros públicos los que determinan que es llevan a cabo tareas de planificación previa ($X = 1.81$; $DT = .397$).

En relación, a si el Tutor del aula abierta colabora con el Tutor del aula de referencia en el diseño y adaptación de las actividades y materiales, el 35.8% de los tutores del aula de referencia entrevistados establecen que no frente al 64.2% que establecen que sí como puede apreciarse en la Tabla 39.

Tabla 39

Colaboración del TAA en el diseño y adaptación de las actividades y materiales del aula de referencia

¿El tutor del aula abierta colabora con usted en el diseño y adaptaciones de las actividades y materiales?				
N	%		M	D
	Sí	No		
106	64.2	35.8	1.64	.482

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .817$), la edad ($p = .779$), la especialidad ($p = .356$), la experiencia ($p = .816$) y el número de cursos en el centro ($p = .730$), establece que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias ($U = 4956$; $p = .026$), siendo los centros concertados los que establecen que llevan a cabo más coordinación ($X = 1.75$; $DT = -.440$).

Respecto al Equipo docente, el 61% de los entrevistados establece que no ha participado en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta frente al 39% que considera que sí ha participado como se refleja en la Tabla 40.

Tabla 40

Participación del Equipo docente en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta

¿Ha participado en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta?				
N	%		M	D
	Sí	No		
195	39	61	1.39	.489

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .296$), el rango de edad ($p = .419$), la titularidad ($p = .974$), la dedicación ($p = .609$), la situación administrativa ($p = .885$), el rango de horas de dedicación ($p = .100$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .553$), los años en el centro ($p = .792$) y los años con el grupo actual ($p = .372$) determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 37265; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), encontrándose estas diferencias entre el ATE y el especialista en AL ($p < .001$), siendo los especialistas en AL los que más han participado ($X = 1.72$; $DT = .452$). Asimismo, las diferencias se encuentran entre el especialista de artística y el AL ($p = .003$) participando en la elaboración de la programación docente en mayor medida estos últimos ($X = 1.72$; $DT = .452$); así como entre el especialista de educación física y el AL ($p = .018$), considerando los especialistas en AL que participan en mayor medida en la elaboración de la programación docente ($X = 1.72$; $DT = .452$).

Respecto a si han participado en la elaboración de los PTI de cada uno de los alumnos del aula abierta, el 38.9% del Equipo docente establece que no ha participado y el 61.1% que sí como puede apreciarse en la Tabla 41.

Tabla 41

Participación del Equipo docente en la elaboración de los PTI

¿Ha participado en la elaboración de los PTI de cada uno de los alumnos del aula abierta?				
N	%		M	D
	Sí	No		
193	61.1	38.9	1.61	.489

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .756$), la titularidad ($p = .139$), el tiempo de dedicación en el centro ($p = .163$), la situación administrativa ($p = .685$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .741$), los años en el centro ($p = .952$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .694$), determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil (chi-cuadrado = 49300; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$) sí que presenta diferencias estadísticamente significativas, encontrando estas diferencias entre el ATE y el maestro en educación física ($p = .005$), participando en mayor medida los especialistas en educación física ($X = 1.71$; $DT = .458$). Comparando otros profesores y el maestro en AL ($p = .016$) también encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ellos, siendo los maestros en AL los que participan más en la elaboración de PTI ($X = 1.89$; $DT = .312$). También encontramos diferencias entre otros profesionales y el fisioterapeuta ($p = .003$) participando en mayor medida estos últimos ($X = 2$; $DT = .000$). Asimismo, las diferencias se encuentran presentes entre el especialista de AL y el especialista en educación artística ($p = .044$), siendo el especialista en AL quien participa en mayor medida que el especialista en educación artística ($X = 1.89$; $DT = .312$).

Asimismo, la edad también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 8336; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .040$), encontrándose estas diferencias entre los más de 50 años y los de 31-40 años ($p = .018$), así como entre los mayores de 50 años y los de 20-30 años ($p = .024$), siendo los mayores de 50 años los que consideran que participan menos en la elaboración de PTI ($X = 1.45$; $DT = .506$). También, las horas de dedicación presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 9383; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .025$), ya que comparando los grupos de más de 30 horas y los de 11 a 20 horas ($p = .015$) son los de menos horas los que establecen que participan en mayor medida en la elaboración de PTI ($X = 1.73$; $DT = .467$).

Respecto a si ha participado en la elaboración de las unidades formativas, el 66.1% del Equipo docente establece que no y el 33.9% que sí como se refleja en la Tabla 42.

Tabla 42

Participación del Equipo docente en la elaboración de las Unidades Formativas

¿Ha participado en la elaboración de las Unidades Formativas?				
N	%		M	D
	Sí	No		
192	33.9	66.1	1.34	.474

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .297$), la edad ($p = .118$), la titularidad ($p = .089$), el tiempo de dedicación ($p = .290$), la situación administrativa ($p = .112$), las horas de dedicación ($p = .150$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .878$), la experiencia en el centro ($p = .481$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .371$), demuestra que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el perfil sí que presenta diferencias significativas (chi-cuadrado = 32358; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), centrándose estas diferencias al comparar el grupo de fisioterapeutas con el maestro en educación física ($p = .034$), siendo los especialistas en educación física los que consideran que participan en las unidades formativas ($X = 1.59$; $DT = .500$); entre el ATE y el maestro en AL ($p = .021$), siendo los maestros en AL los que consideran que participan en mayor medida ($X = 1.48$; $DT = .505$); así como entre el ATE y el maestro en educación física ($p = .001$), considerando estos últimos que participan en mayor medida ($X = 1.59$; $DT = .500$).

En cuanto a si ha participado en el desarrollo de unidades formativas, el 47.6% del equipo docente establece que sí y el 52.4% que no cómo se contempla en la Tabla 43.

Tabla 43

Participación del Equipo docente en el desarrollo de las Unidades Formativas.

¿Participa en el desarrollo de las Unidades Formativas?				
N	%		M	D
	Sí	No		
191	47.6	52.4	1.48	.501

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .726$), la edad ($p = .171$), la titularidad ($p = .103$), el tiempo de dedicación ($p = .493$), la situación administrativa ($p = .510$), las horas de dedicación ($p = .693$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .255$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .746$), establece que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 19862; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .011$), si comparamos el grupo de fisioterapeutas con el especialista en AL ($p = .039$), siendo estos últimos los que consideran que participan en mayor medida en el desarrollo de unidades formativas ($X = 1.60$; $DT = .496$). Del mismo modo, si comparamos el grupo de los fisioterapeutas con los especialistas en educación física ($p = .036$), también podemos apreciar estas diferencias, siendo los especialistas en educación física los que consideran que participan más en el desarrollo de las unidades formativas ($X = 1.62$; $DT = .493$).

Asimismo, la experiencia en el centro también presenta diferencias estadísticamente significativas estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 9625; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .022$) en cuanto a la participación en el desarrollo de las unidades formativas, concretamente estas diferencias las encontramos al comparar el grupo entre 6 y 10 años y el grupo entre 1-5 años ($p = .038$), siendo el grupo de 1-5 años los que consideran que participan en mayor medida en el desarrollo de unidades formativas ($X = 1.57$; $DT = .498$).

Respecto a si mantiene una coordinación con el resto de las profesionales que intervienen en el aula abierta, el 7.8% del equipo docente entrevistado establece que no y el 92.2% establece que sí como puede apreciarse en la Tabla 44.

Tabla 44

Coordinación del Equipo docente con el resto de los profesionales que intervienen en el AAE.

¿Mantiene una coordinación con el resto de los profesionales que intervienen en el aula abierta?				
N	%		M	D
	Sí	No		
193	92.2	7.8	1.92	.268

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .755$), la edad ($p = .330$), la titularidad ($p = .186$), la situación administrativa ($p = .573$), las horas de dedicación ($p = .689$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .057$), el número de cursos en el centro ($p = .219$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .360$), demuestra que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio el perfil sí que presentan diferencias estadísticamente significativas chi-cuadrado = 27870; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), concretamente si comparamos el grupo de otros maestros con el especialista en educación física ($p = .015$), con el especialista de educación artística ($p = .004$), el especialista de religión o valores ($p = .002$), con el ATE ($p < .001$), con el especialista en AL ($p < .001$), así como con otros maestros y fisioterapeutas ($p = .002$), siendo en todas las comparaciones los otros maestros los que establecen que llevan a cabo una menor coordinación ($X =$; $DT =$). También el tiempo de dedicación ($U = 3360$; $p = .040$) presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo los que están a tiempo parcial los que consideran que mantienen un nivel de coordinación mayor con el resto de los profesionales que los que están en el centro a tiempo completo ($X = 1.40$; $DT = .548$).

En relación, a si colabora con el Tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa, el 23.8% de los entrevistados establece que no y el 76.2% que sí como puede apreciarse en la Tabla 45.

Tabla 45

Colaboración del Equipo docente con el TAA en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos

Colabora con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa.				
N	%		M	D
	Sí	No		
189	76.2	23.8	1.76	.27

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .906$), la edad ($p = .536$), la titularidad ($p = .092$), la situación administrativa ($p = .796$), las horas de dedicación ($p = .177$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .600$), el

número de cursos en el centro ($p = .746$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .290$), establece que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 32.148; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$), si comparamos otros profesores con el especialista en AL ($p = .008$), participando más los especialistas en AL ($X = 1.94$; $DT = .247$). Asimismo, si comparamos la categoría otros maestros con los fisioterapeutas también tenemos diferencias significativas ($p = .028$), siendo estos últimos los que consideran que participan en mayor medida en la elaboración de programas específicos ($X = 2$; $DT = .000$). También el tiempo de dedicación presenta diferencias estadísticamente significativas estadísticamente significativas ($U = 3346$; $p = .032$), siendo los que se dedican a tiempo parcial los que consideran que colaboran con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos ($X = 1.89$; $DT = .311$).

Respecto a si colabora en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta, el 40.1% establece que no y el 59.9% que sí como se contempla en la Tabla 46.

Tabla 46

Colaboración del Equipo docente en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares

Colabora en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado de la aula abierta.				
N	%		M	D
	Sí	No		
192	59.9	40.1	1.60	.491

El análisis inferencial realizado con variables como el género ($p = .885$), la edad ($p = .118$), la titularidad ($p = .153$), el tiempo de dedicación ($p = .184$), la situación administrativa ($p = .449$), las horas de dedicación ($p = .139$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .993$), el número de cursos en el centro ($p = .852$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .618$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, atendiendo al perfil encontramos diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 36008; $gl = x$ (valores de la

variable - 1); $p < .001$), encontrándose estas diferencias al comparar el grupo de ATE y el especialista en AL ($p < .001$), así como otros profesores y los especialistas de AL ($p = .024$), considerando estos últimos que participan en mayor medida en comparación con los dos grupos ($X = 1.87$; $DT = .337$).

Respecto a si colabora en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del Tutor del aula abierta, el 19.2% establece que no y el 80.8% que sí como se contempla en la Tabla 47.

Tabla 47

Colaboración del Equipo docente en la adaptación y preparación de materiales

Colabora en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta.				
N	%		M	D
	Sí	No		
193	80.8	19.2	1.81	.395

Analizando los datos de forma inferencial podemos determinar como el género ($p = .366$), la edad ($p = .573$), el tiempo de dedicación ($p = .764$), la situación administrativa ($p = .299$), las horas de dedicación ($p = .186$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .562$), el número de cursos en el centro ($p = .449$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .711$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, atendiendo al perfil encontramos diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 26981; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .001$). Estas diferencias se encuentran entre otros maestros con los ATE ($p = .017$), con los maestros de religión o valores ($p = .017$), con los especialistas en AL ($p = .003$), siendo en todos los casos los otros maestros los que consideran que colaboran menos en la adaptación y preparación de materiales ($X = 1.20$; $DT = .447$). Asimismo, encontramos diferencias entre los especialistas de educación física y los de AL ($p = .041$), siendo estos últimos los que consideran que participan en mayor medida en la adaptación y preparación de materiales ($X = 1.94$, $DT = .247$). Además, la titularidad también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4782.5$; $p = .047$), considerando los profesionales de los colegios concertados que participan en mayor medida ($X = 1.88$; $DT = .323$).

Respecto a si informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado el 5.7% establece que no y el 94.3% sí como se refleja en la Tabla 48.

Tabla 48

Intercambio de información del Equipo docente con el TAA y el resto del equipo docente.

Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual con el alumnado.				
N	%		M	D
	Sí	No		
194	94.3	5.7	1.94	.232

El análisis inferencial con respecto a variables como el género ($p = .987$), la edad ($p = .488$), la titularidad ($p = .216$), el tiempo de dedicación ($p = .332$), la situación administrativa ($p = .818$), las horas de dedicación ($p = .784$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .760$), el número de cursos en el centro ($p = .492$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .819$), manifiesta que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el perfil presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 33467; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p < .001$). Así, si comparamos el grupo otros maestros con los maestros en educación artística ($p < .001$); los maestros en educación física ($p < .001$); los maestros de religión o alternativa ($p < .001$) con los ATE ($p < .001$), con los fisioterapeutas ($p < .001$), con los especialistas en AL ($p < .001$); otros maestros con otros profesores ($p = .004$) y otros maestros con otros PT ($p = .014$), podemos determinar que en todas las comparaciones los otros maestros establecen que informan menos al resto de compañeros sobre los aspectos abordados en la intervención individual ($X = 1.40$; $DT = .548$).

En cuanto a si convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (con conocimiento y de acuerdo con el Tutor del aula abierta) el 66.7% de los entrevistados establece que no y el 33.3% que sí como puede apreciarse en la Tabla 48.

Tabla 49

Asesoramiento del Equipo docente a la familia

Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (con conocimiento y de acuerdo con el tutor del aula abierta)				
N	%		M	D
	Sí	No		
192	33.3	66.7	1.33	.473

Analizando los datos de forma inferencial, podemos determinar como el género ($p = .140$), la edad ($p = .550$), la titularidad ($p = .340$), la situación administrativa ($p = .809$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .686$), el número de cursos en el centro ($p = .599$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .760$), no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 86834; $gl = x$ (valores de la variable - 1) $p < .001$). Así el grupo de otros maestros si los comparamos con el especialista en AL ($p = .010$), el fisioterapeuta ($p = .027$), podemos determinar que los otros maestros consideran que convocan menos a los padres ($X = 1.00$; $DT = .000$). Asimismo, si comparamos los otros profesores con el especialista en AL ($p = .037$), estos últimos determinan que convocan más a los padres ($X = 1.81$; $DT = .398$). También si comparamos el grupo de educación física con el especialista en AL ($p < .001$) y el fisioterapeuta ($p = .001$) podemos establecer que el especialista de educación física convoca menos a los padres ($X = 1.15$; $DT = .359$). Asimismo, si comparamos el grupo de ATE con el especialista en AL ($p < .001$) y el fisioterapeuta ($p = .002$), el ATE convoca menos a los padres ($X = 1.18$; $DT = .385$). Finalmente, los maestros de religión o alternativa establecen que reúnen menos a los padres que el fisioterapeuta ($p = .005$; $X = 1.16$; $DT = .375$).

Además, el tiempo de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3584$; $p = .033$), siendo el tiempo parcial los que establecen que convocan más a los padres que los profesionales que trabajan a tiempo completo ($X = 1.48$; $DT = .506$). Asimismo, el número de horas de dedicación sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 8538; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .036$), si comparamos el grupo de más de 30 horas con el grupo de 11 a 20 horas ($p = .038$), y el grupo de 21 a 30 horas con el de 11 a 20 horas ($p = .015$),

siendo el grupo de 11 a 20 horas los que consideran que convocan en mayor medida a los padres ($X = 1.50$; $DT = .514$).

5.3. RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. EXAMINAR LA PLANIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y CURRICULARES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los resultados de este objetivo son expuestos a través de los diferentes colectivos que componen la muestra. En este sentido, en relación, a los espacios utilizados el 8% de los *Tutores del aula abierta* entrevistados establece que no realiza, de manera regular, actividades con el alumnado en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo, en cambio el 92% establece que sí ha realizado actividades como puede apreciarse en la Tabla 50.

Tabla 50

Utilización de espacios diferentes por parte del TAA

¿Realiza, de manera regular, actividades con el alumnado en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo?				
N	%		M	D
	Sí	No		
88	92	8	1,92	.272

El análisis inferencial realizado con respecto a variables como el género ($p = .351$), la titularidad ($p = .657$), la edad ($p = .358$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .505$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .856$), el número de cursos en el centro ($p = .768$), el número de curso como PT en centros ordinarios ($p = .519$) y los años con el grupo actual ($p = .571$), manifiesta que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Además, el 100% de los *Tutores del aula abierta* establece que en los PTI se establecen metodologías específicas como puede apreciarse en la Tabla 51.

Tabla 51

Inclusión de metodologías específicas en el PTI por parte de los TAA

¿Se contempla en el PTI el uso de metodologías específicas?				
N	%		M	D
	Sí	No		
88	100	0	2	0

El análisis inferencial realizado con respecto a variables el género, la edad, la experiencia en centros de educación especial, la experiencia en aulas abiertas, el número de cursos en el centro, el número de cursos como PT en centros ordinarios y el número de cursos con el grupo actual, podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Respecto, a si el alumnado del aula abierta recibe docencia del especialista de educación física, como puede apreciarse en la Tabla 52, el 2.3% de los *Tutores del aula abierta* establece que no y el 97.7% que sí. Por el profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual el 18.4% establece que no y el 81.6% que sí. Respecto a la docencia recibida del maestro de Religión o Valores Éticos el 77.3% establece que sí frente al 22.7% que considera que no. Respecto a, si el alumnado del aula abierta recibe docencia del especialista de Música el 21.4% establece que no frente al 78.6% que establece que sí como puede apreciarse en la Tabla 52.

Tabla 52

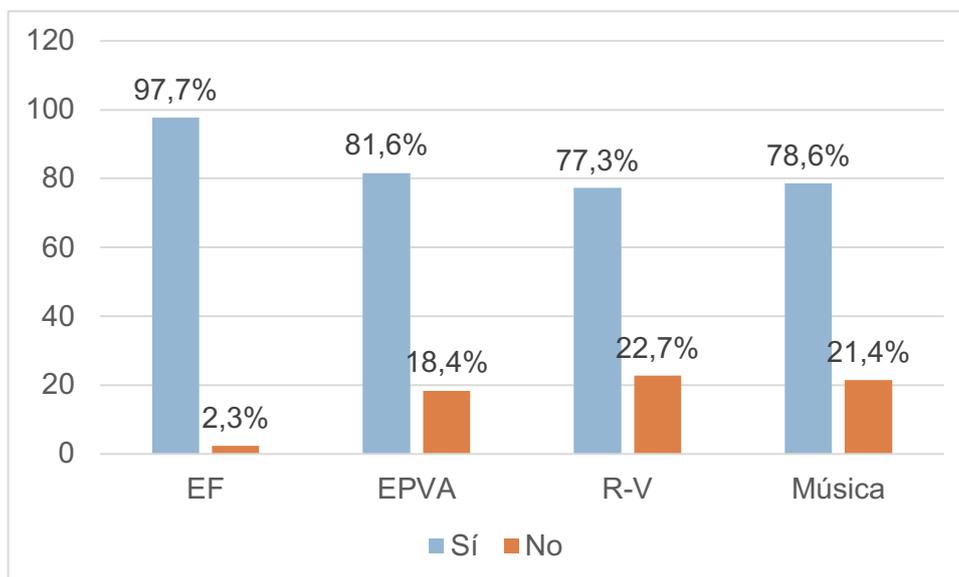
Especialistas que imparten docencia al alumnado del aula abierta

¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del maestro de Educación Física, del maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, del maestro de Religión o Valores Éticos y del maestro de Música?					
	N	%		M	D
		Sí	No		
EF	88	97.7	2.3	1.98	.150
EPVA	87	81.6	18.4	1.82	.390
R/V	88	77.3	22.7	1.77	.421
EM	88	78.6	21.4	1.79	.426

Entre los espacios más destacados donde los alumnos reciben docencia se encuentra el aula de referencia por todos los especialistas, además se destacan las aulas específicas destinadas al desarrollo de cada una de las materias como el pabellón o el gimnasio, el aula de música o plástica, así como el espacio destinado a la enseñanza de religión. A continuación, en la Figura 52 se recoge el porcentaje de *Tutores del aula abierta que considera que los alumnos reciben enseñanza por parte de los diferentes especialistas.*

Figura 52

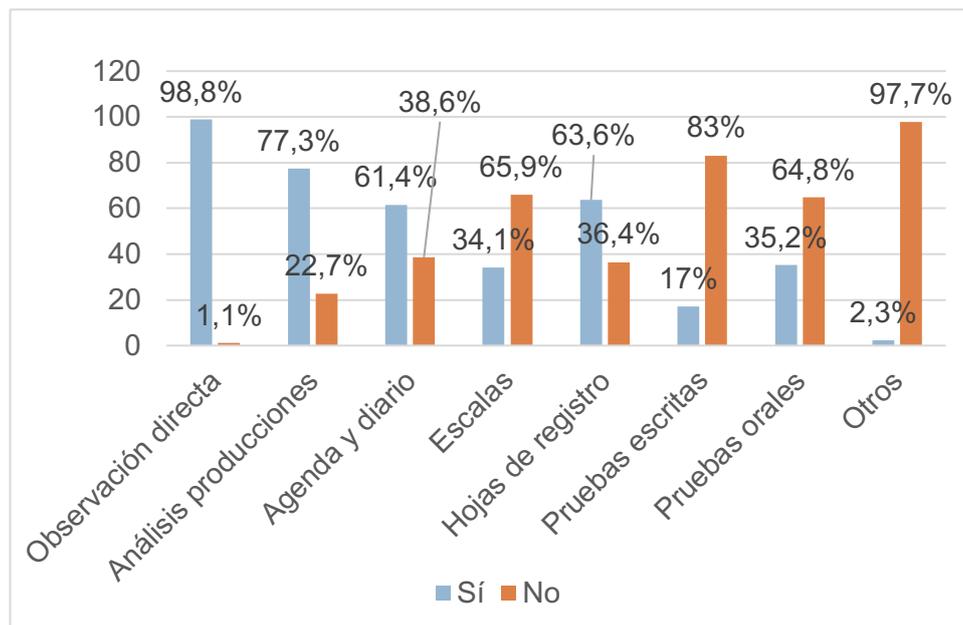
Especialistas que imparten docencia al alumnado del aula abierta según los TAA



En relación, a los instrumentos de evaluación como puede observarse en la Figura 53, el 98.9% establece que lleva a cabo la observación directa y sistemática, el 77.3% el análisis de las producciones y tareas de los alumnos, el 61.4% establece que utiliza la agenda y el diario de clase, el 34.1% que utiliza escalas de observación, el 63.6% hojas de registro, el 17% pruebas escritas, el 35.2% pruebas orales y 2.3% otros instrumentos de evaluación entre las que se destacan las TIC y las entrevistas familiares.

Figura 53

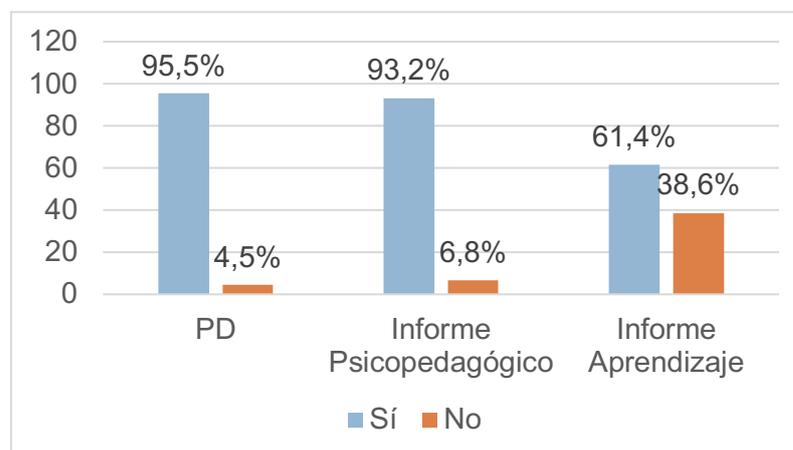
Uso de instrumentos de evaluación por parte del TAA



Respecto, a los documentos que se han utilizado para la elaboración de los PTI, el 95.5% resalta la programación docente, el 93.2% el informe psicopedagógico y el 61.4% el informe de aprendizaje. Asimismo, el 30.7% destaca otros documentos, entre los que encontramos el método PEANA, el dictamen de escolarización o las orientaciones recogidas en ADECUA como puede apreciarse en la Figura 54.

Figura 54

Documentos que se han tenido en cuenta para la elaboración de los PTI



En relación, a si diseña actividades adaptadas a las características y necesidades de los alumnos el 60% de los *Tutores del aula de referencia* establece que sí frente al 40% que establece que no. Respecto, a si diseña metodologías adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta, el 37.7% establece que no frente al 62.3% que establece que sí. En cuanto a si se diseña materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado del aula abierta, el 48.1% de los entrevistados establece que no frente al 51.9% que establece que sí como puede apreciarse en la Tabla 53.

Tabla 53

Adaptación de actividades, metodología y materiales didácticos por parte de los TAR

	N	%		M	D
		Sí	No		
Actividades	107	60	40	1.60	.492
Metodología	107	62.3	37.7	1.62	.487
Material didáctico	107	51.9	48.1	1.52	.502

El análisis inferencial realizado con respecto a variables como el género ($p = .343$), la titularidad ($p = .115$), la edad ($p = .234$), la especialidad ($p = .270$), la experiencia ($p = .678$) y el número de cursos en el centro ($p = .239$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación con la adaptación de actividades.

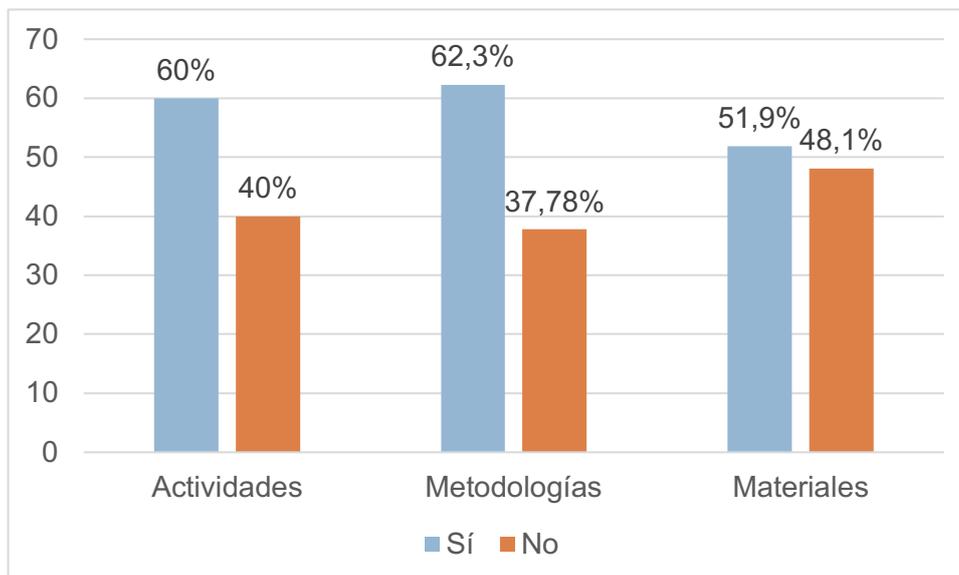
Respecto a la adaptación de la metodología, atendiendo al género ($p = .204$), la titularidad ($p = .097$), la edad ($p = .621$), la especialidad ($p = .747$), la experiencia ($p = .865$) y el número de cursos en el centro ($p = .574$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En relación con la adaptación de materiales didácticos, atendiendo a variables como el género ($p = .499$), la titularidad ($p = .255$), la edad ($p = .321$), la especialidad ($p = .230$), la experiencia ($p = .530$) y el número de cursos en el centro ($p = .124$), podemos determinar que no existen diferencias significativas.

En la Figura 55 se recoge el porcentaje de adaptación que los Tutores del aula de referencia llevan a cabo con los alumnos del aula abierta.

Figura 55

Adaptación de actividades, metodología y materiales por parte de los TAR



Respecto a si planifica y desarrollar dinámicas y actividades grupales en el aula que faciliten la participación del alumnado en el aula abierta, el 21.9% establece que no y el 78.1% que sí. En cuanto a si utiliza metodologías específicas con el alumnado, el 78.8% establece que no frente al 21.2% que establece que sí. Respecto a, si ha realizado actividades informativas y formativas con el grupo en relación, a las necesidades y características de sus compañeros el 41.1% establece que no y el 58.9% establece que sí como puede apreciarse en la Tabla 54.

Tabla 54

Planificación de dinámicas grupales, utilización de metodologías específicas y realización de actividades informativas por parte del TAR

	N	%		M	D
		Sí	No		
¿Planifica y desarrollo dinámicas grupales en el aula que faciliten la participación del alumnado del aula abierta?					
¿Utiliza metodologías específicas (TEACCH, PEANA, ¿SAAC...) con el alumnado del aula abierta?					
¿Ha realizado actividades informativas y formativas con el grupo en relación a las necesidades y características de sus compañeros del aula abierta?					
Dinámica grupal	105	78.1	21.9	1.78	.416
Metodologías	104	21.2	78.8	1.21	.410
Actividades	107	58.9	41.1	1.59	.494

El análisis inferencial realizado en relación con la planificación de dinámicas grupales más frecuentemente en el desarrollo de dinámicas grupales, con respecto a variables como la titularidad ($p = .127$), la edad ($p = .919$), la especialidad ($p = .443$), la experiencia ($p = .246$) y el número de cursos en el centro ($p = .079$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el género sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4696$; $p = .030$), determinando como las mujeres consideran que hacen una planificación de dinámicas grupales más frecuentemente que las mujeres ($X = 1.84$; $DT = .371$).

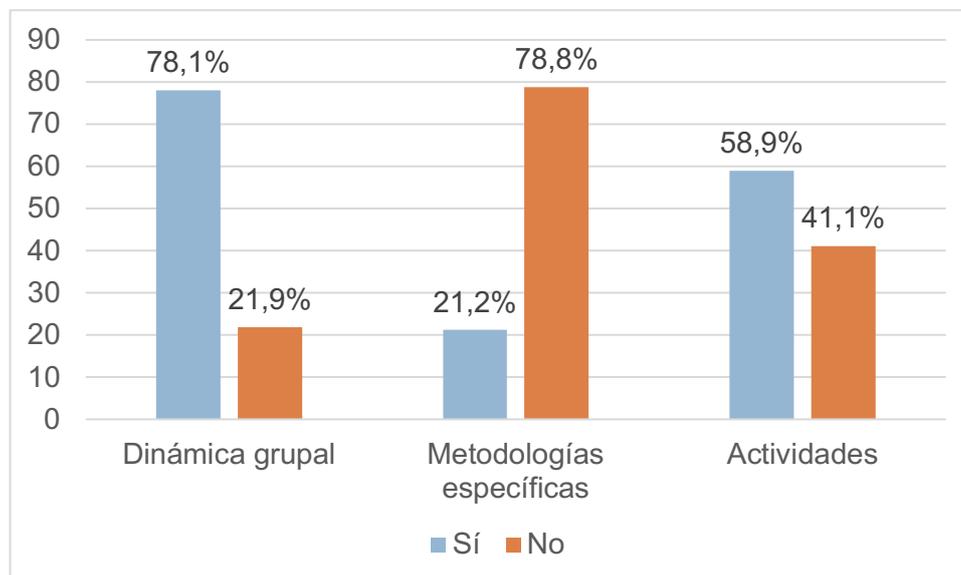
En cuanto a la utilización de metodologías específicas, atendiendo a la edad ($p = .368$), la especialidad ($p = .392$), la experiencia ($p = .872$) y el número de cursos en el centro ($p = .672$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el género sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5254$; $p = .022$), siendo las mujeres las que hacen una mayor valoración ($X = 1.27$; $DT = .447$). Asimismo, la titularidad presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 7314$; $p = .007$), siendo colegios concertados los que consideran que utilizan en mayor medida metodologías específicas ($X = 1.36$; $DT = .487$).

Atendiendo al género ($p = .946$), la titularidad ($p = .083$), la edad ($p = .089$), la especialidad ($p = .293$), la experiencia ($p = .188$) y el número de cursos en el centro ($p = .905$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación con las actividades informativas sobre las necesidades de los alumnos.

En la Figura 56 se recoge el porcentaje respecto a la respuesta educativa que emplea el Tutor del aula de referencia en cuanto a las dinámicas de grupo, la adopción de metodologías específicas y la adaptación de materiales con los alumnos del aula abierta.

Figura 56

Planificación de dinámicas grupales, utilización de metodologías específicas y realización de actividades informativas por parte del TAR



En relación, a si se han establecido procedimientos en el PAD referidos a la coordinación de las actividades que el alumnado del aula abierta realiza en las aulas de referencia, el 40.2% de los miembros del *Equipo directivo* entrevistados establece que no se han establecido procedimientos de coordinación en el PAD y el 59.8% sí. Respecto a, si se han establecido en el PAD criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de los compañeros de centro, el 60.7% de los miembros del equipo directivo entrevistados establecen que sí frente al 39.3% que considera que no. En cuanto a si se han establecido en el PAD criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias, el 51.4% establece que no frente al 48.6% que considera que sí como puede apreciarse en la Tabla 55.

Tabla 55*Establecimiento de medidas en el PAD*

	N	%		M	D
		Sí	No		
Coordinación	107	59,8	40,2	1.71	.456
Espacio y tiempo	107	60.7	39.3	1.61	.491
Participación	107	48.6	51.4	1.49	.502

El análisis inferencial realizado, en cuanto a la inclusión de procedimientos en el PAD para facilitar la coordinación, respecto a variables como la especialidad ($p = .164$), al cargo ($p = .254$), el sexo ($p = .899$), la edad ($p = .339$), la experiencia ($p = .541$), el título ($p = .190$), la titularidad ($p = .505$) y el tipo de aula abierta ($p = .909$) podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, los años en el cargo sí que presentan diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 10325; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .016$), encontrándose estas diferencias al comparar el grupo entre 1-5 años con el de más de 15 años, siendo estos últimos los que establecen que sí se han establecido procedimientos en materia de coordinación en el PAD ($X = 1.92$; $DT = .289$).

En cuanto a los criterios recogidos en el PAD para facilitar los espacios y tiempos comunes, podemos determinar como el género ($p = .363$), el cargo ($p = .879$), la edad ($p = .245$), la experiencia docente ($p = .632$), los años en el cargo actual ($p = .133$), el título ($p = .052$), la titularidad del centro ($p = .718$) y el tipo de aula abierta ($p = .545$), son variables que no presentan diferencias significativas. Sin embargo, la especialidad sí que presenta diferencias (chi-cuadrado = 77528; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .011$), siendo los que tienen una especialidad no relacionada con la atención a la diversidad los que consideran en mayor medida que se han incorporado en el PAD criterios de coordinación en espacios y tiempo ($X = 2.00$; $DT = .000$).

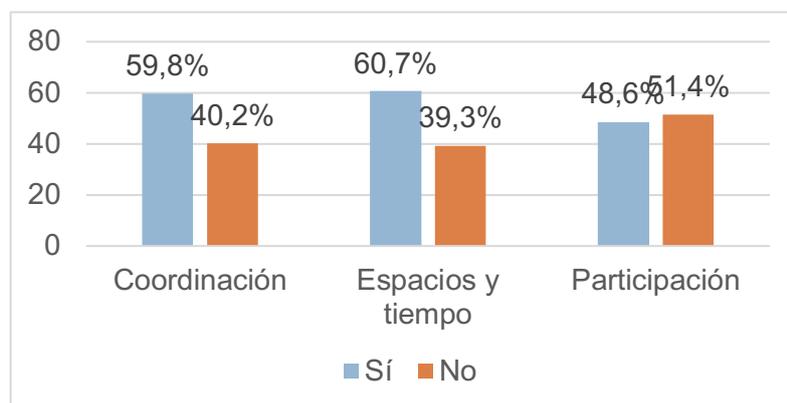
Respecto a la inclusión de criterios para facilitar la participación de los alumnos del aula abierta en las actividades complementarias, atendiendo a la especialidad ($p = .265$), al cargo ($p = .483$), el sexo ($p = .874$), la edad ($p = .506$), la experiencia ($p = .410$), el título ($p = .251$), la titularidad ($p = .688$) y el tipo de aula abierta ($p = .586$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, los

años en el cargo sí que presentan estas diferencias (chi-cuadrado = 9494; gl = x (valores de la variable -1); $p = .023$), encontrándose estas diferencias al comparar el grupo entre 1-5 años con el de más de 15 años ($p = .016$), y entre 1-5 años y entre 11-15 años, siendo los que están entre 1-5 años en el cargo los que consideran en menor medida que no se han establecido procedimientos en materia de participación del alumno en las actividades complementarias ($X = 1.32$; $DT = .471$).

A continuación, en la Figura 57 se recoge el porcentaje de las medidas contempladas en el PAD para facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos del aula abierta.

Figura 57

Establecimiento de medidas en el PAD



En cuanto a la frecuencia semanal con la que el alumnado del aula abierta comparte espacios con sus compañeros del aula de referencia, el 19% de los miembros del equipo directivo encuestados establece que entre 1-2 veces por semana, el 31.4% entre 3-4 veces y el 49.5% más de cuatro veces por semana. En cuanto, a la frecuencia con la que el alumno del aula abierta participa en las actividades complementarias que el centro organiza, el 30.8% de los miembros del equipo directivo encuestados establece que 1 o 2 veces, el 19.2% entre 3 o 4 y el 50% más de 4 veces como se recoge en la Tabla 56.

Tabla 56

Frecuencia semanal con la que el alumnado del AAE comparte espacios y tiempos

¿Con qué frecuencia semanal el alumnado del aula abierta comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia?						
¿Con qué frecuencia participa el alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que el centro organiza?						
	N	%			M	D
		Ninguna	1 o 2	3-4	Más de 4	
E/T	105	0	18	31.4	49.5	3.3 .774
ACT	104	0	30.8	19.2	50	3.19 .882

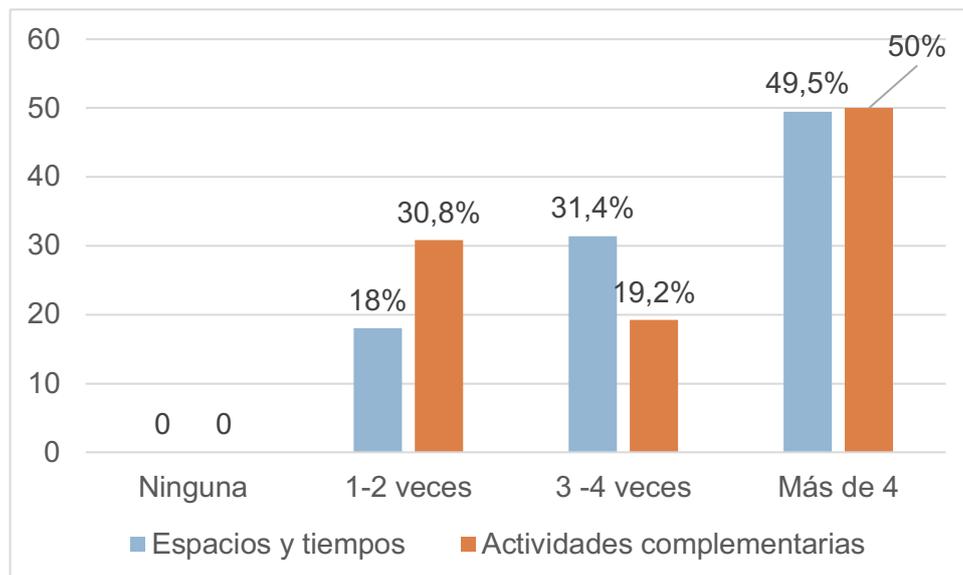
El análisis inferencial llevado a cabo respecto a variables como el género ($p = .952$), el cargo ($p = .395$), la edad ($p = .603$), la experiencia docente ($p = .443$), los años en el cargo actual ($p = .679$), el título ($p = .846$), la titularidad del centro ($p = .296$) y el tipo de aula abierta ($p = .735$), manifiesta que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la especialidad sí que presenta diferencias significativas ($U = 2003$; $p = .045$), siendo los que tienen una titulación relacionada con la atención a la diversidad los que manifiestan en mayor medida que los alumnos del aula abierta comparten con más frecuencia espacios y tiempos con los alumnos del aula de referencia ($X = 3.75$; $DT = .452$).

Respecto a la participación en las actividades complementarias del centro, atendiendo al género ($p = .931$), el cargo ($p = .947$), la edad ($p = .225$), la experiencia docente ($p = .124$), los años en el cargo actual ($p = .481$), el título ($p = .380$), la titularidad del centro ($p = .745$) y el tipo de aula abierta ($p = .600$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la especialidad sí que presenta diferencias significativas, siendo los que tienen una titulación no relacionada con la atención a la diversidad los que manifiestan en mayor medida que los alumnos del aula abierta participa en mayor medida en las actividades complementarias que organiza el centro ($X = 3.29$; $DT = .843$).

En la Figura 58 se recoge la frecuencia con la que el alumnado del aula abierta comparte espacios, tiempos y realiza actividades conjuntas con el resto del alumnado del Centro.

Figura 58

Frecuencia semanal con la que el alumnado del AAE comparte espacios y tiempos



5.4. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 4. CONOCER LA VALORACIÓN QUE LOS DOCENTES OTORGAN A LAS AULAS ABIERTAS COMO MEDIDA ESPECÍFICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Realizando un estudio por colectivos, podemos establecer como, en general, todos consideran como esta medida de escolarización enriquece al centro educativo. Así, atendiendo los Tutores del aula abierta, el 77% considera que mucho, el 20.7% bastante y el 2.3% poco. En relación con los Tutores del aula de referencia, el 54.2% considera que mucho, el 34.6% bastante y el 11.2% poco. Asimismo, el 64.6% del Equipo docente considera que mucho, el 30.3% considera que bastante y el 5.1% poco. En cuanto a si consideran que el alumnado del aula abierta enriquece el centro educativo, el 52.8% de los Orientadores establece que mucho, el 44.4% bastante y el 2.8% poco. Respecto al Equipo directivo el 70.1% considera que el alumnado del aula abierta favorece el centro educativo mucho, el 22.4% bastante y el 7.5% poco como puede apreciarse en la Tabla 57.

Tabla 57

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre el enriquecimiento de las AAE al centro educativo.

	¿Considera que el alumnado de/las aulas/s abierta/s enriquece al centro educativo?					M	D
	N	%					
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
Tutor aula abierta	87	0	2.3	20.7	77	3.75	.487
Tutor aula de referencia	107	0	11.2	34.6	54.2	3.43	.688
Equipo docente	195	0	5.1	30.3	64.6	3.59	.588
Orientadores	72	0	2.8	44.4	52.8	3.5	.557
Equipo directivo	107	0	7.5	22.4	70.1	1.31	.605

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .908$), la titularidad ($p = .880$), la edad ($p = .178$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .131$), la experiencia en aula abierta ($p = .786$), el número de cursos en el centro ($p = .266$), el número de cursos como PT ($p = .594$), determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, los años con el grupo actual sí que presentan diferencias significativas (chi-cuadrado = 14874; $p = .005$), siendo los docentes sin experiencia los que menos consideran que el alumnado enriquece al centro educativo ($X = 3.00$; $DT = .000$).

En cuanto a los Tutores del aula de referencia, podemos determinar como el género ($p = .371$), la edad ($p = .241$), la especialidad ($p = .733$), la experiencia docente ($p = .059$) y el número de cursos en el centro ($p = .289$), no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias significativas ($U = 24059$; $p < .001$), siendo los docentes de los centros concertados los que consideran en mayor medida que favorece al centro educativo ($X = 3.86$; $DT = .347$).

Respecto al Equipo docente, llevando a cabo un análisis inferencial podemos determinar que la variable género ($p = .615$), el perfil ($p = .243$), la edad ($p = .870$), el tiempo de dedicación ($p = .850$), la situación administrativa ($p = .090$), los rangos de horas de dedicación ($p = .485$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .477$), los años de experiencia en el centro ($p = .518$) y el número de cursos en el grupo actual ($p = .772$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la variable titularidad sí que presenta diferencias ($U = 5583$; $p < .001$). Son los docentes de los centros concertados los que consideran que las aulas abiertas enriquecen al centro educativo ($X = 3.81$; $DT = .430$).

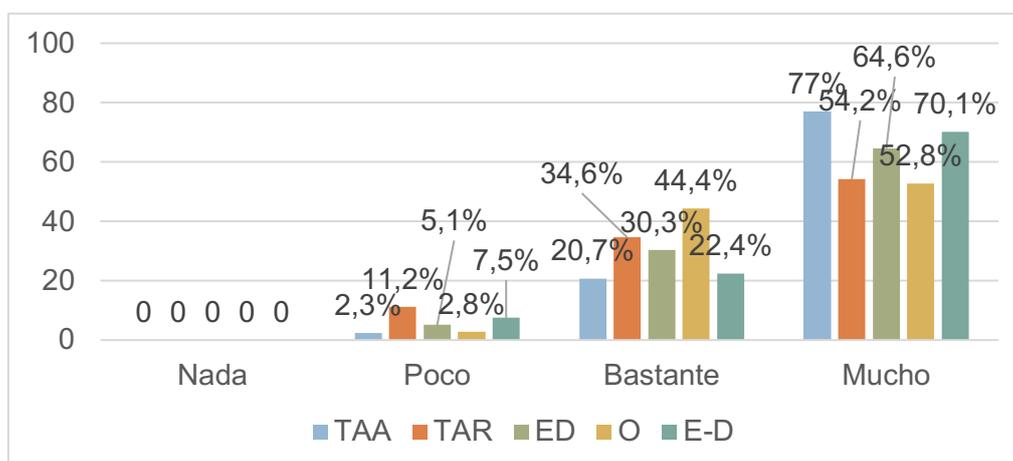
El análisis inferencial realizado respecto a variables como el sexo ($p = .163$), la edad ($p = .675$) y los años de experiencia ($p = .668$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas a la hora establecer en qué medida las Aulas Abiertas Especializadas enriquecen al centro educativo respecto a los Orientadores. En cambio, el tipo de centro de trabajo sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 795000$; $p = .008$), siendo los que trabajan en un Departamento los que establecen que enriquece al centro en mayor medida ($X = 3.73$; $DT = .452$). Asimismo, la titularidad también presenta diferencias ($U = 7525$; $p = .002$), siendo los orientadores de los centros concertados lo que establecen, en mayor medida, que los alumnos del aula abierta enriquecen al centro educativo ($X = 3.81$; $DT = .557$).

En cuanto al Equipo directivo, la variable cargo ($p = .090$), el sexo ($p = .625$), la edad ($p = .086$), la experiencia ($p = .520$), los años en el cargo ($p = .374$), el tipo de aula abierta ($p = .239$), el título ($p = .655$) y la especialidad ($p = .093$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas en considerar el enriquecimiento de esta medida de escolarización al centro educativo. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 1476$; $p = .011$), ya que los docentes de los colegios concertados establecen, en mayor medida, que los alumnos del aula abierta enriquecen el centro educativo en comparación con los docentes de los colegios públicos ($X = 3.87$; $DT = .341$).

A continuación, en la Figura 59 se establecen los porcentajes de la percepción que tienen los diferentes profesionales sobre el enriquecimiento que las Aulas Abiertas Especializadas aportan al centro educativo.

Figura 59

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre el enriquecimiento de las AAE al centro educativo



Respecto a si la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto de alumnos, el 3.4% de los Tutores del aula abierta considera que mucho, el 1.1% bastante, el 25.3% poco y el 70.1% nada. Respecto a los Tutores del aula de referencia, el 0.9% considera que mucho, el 8.3% bastante, el 31.5% poco y el 59.3% nada. El 0.5% del Equipo docente considera que mucho, el 4.6% bastante, el 30.8% poco y el 64.1% nada. En cuanto al Equipo directivo, el 0.9% de los miembros del Equipo directivo considera que mucho, el 4.7% bastante, el 18.7% poco y el 75.7% nada. Respecto, a los Orientadores el 4.2% de los orientadores considera que bastante, el 18.1% poco y el 77.8% nada como puede apreciarse en la Tabla 58.

Tabla 58

Percepción sobre si la presencia de estos alumnos disminuye el rendimiento académico del resto

	¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?					M	D
	N	%					
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
Tutor aula abierta	87	70.1	25.3	1.1	3.4	1.38	.686
Tutor referencia	108	59.3	31.5	8.3	0.9	1.51	.690
Equipo docente	195	64,1	30.8	4.6	0.5	1.42	.606
Orientadores	72	77.8	18.1	4.2	0	1.26	.531
Equipo directivo	107	75.7	18.7	4.7	0.9	1.31	.605

En relación con los Tutores del aula abierta, el análisis inferencial de variables como el género ($p = .705$), la titularidad ($p = .859$), la edad ($p = .397$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .570$), la experiencia en aula abierta ($p = .525$), el número de cursos en el centro ($p = .607$), el número de cursos como PT ($p = .856$), así como el número de cursos con el grupo actual ($p = .195$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción que otorgan sobre la disminución del rendimiento académico en el resto de alumnos.

Atendiendo a los Tutores del aula de referencia, respecto a la variable género ($p = .249$), la edad ($p = .853$), la especialidad ($p = .332$), la experiencia ($p = .989$) y el número de cursos en el centro ($p = .732$), podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5045$; $p = .025$), siendo los docentes de los centros

públicos los que establecen, en mayor medida, que el rendimiento académico se ve influenciado con la presencia de un alumno del aula abierta ($X = 1.62$; $DT = .744$).

En cuanto al Equipo docente, el análisis inferencial realizado con respecto a variables como el género ($p = .538$), la edad ($p = .151$), la titularidad ($p = .283$), la situación administrativa ($p = .552$), los rangos de horas de trabajo ($p = .268$), los años en el centro ($p = .234$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .395$), determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 24111; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .002$). Estas diferencias las encontramos al comparar al especialista de ATE con el maestro de educación física ($p = .019$), y al maestro de AL con el especialista de educación física ($p = .019$), siendo los especialistas de educación física los que establecen que la escolarización en el aula abierta disminuye el rendimiento académico de los alumnos ($X = 1.66$; $DT = .539$). Así, el tiempo de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 2567$; $p = .046$). Son los docentes a tiempo completo los que establecen, en mayor medida, que los alumnos del aula abierta disminuyen el rendimiento del resto de alumnos ($X = 1.46$; $DT = .627$). Los años de experiencia en centros de educación especial también presentan diferencias significativas (chi-cuadrado = 8701; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .034$). Estas diferencias las encontramos al comparar el grupo de más de 15 años con el grupo de entre 1 y 5 años de experiencia ($p = .033$), siendo los docentes de 1 y 5 años de experiencia en centros de educación especial los que establecen, en mayor medida, que el rendimiento de los alumnos se ve influencia por el alumnado del aula abierta ($X = 1.47$; $DT = .593$).

En el colectivo de los Orientadores, el análisis inferencial realizado respecto a variables como el sexo ($p = .306$), el tipo de puesto de trabajo ($p = .477$), la edad ($p = .953$), los años de experiencia ($p = .311$) y la titularidad ($p = .706$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

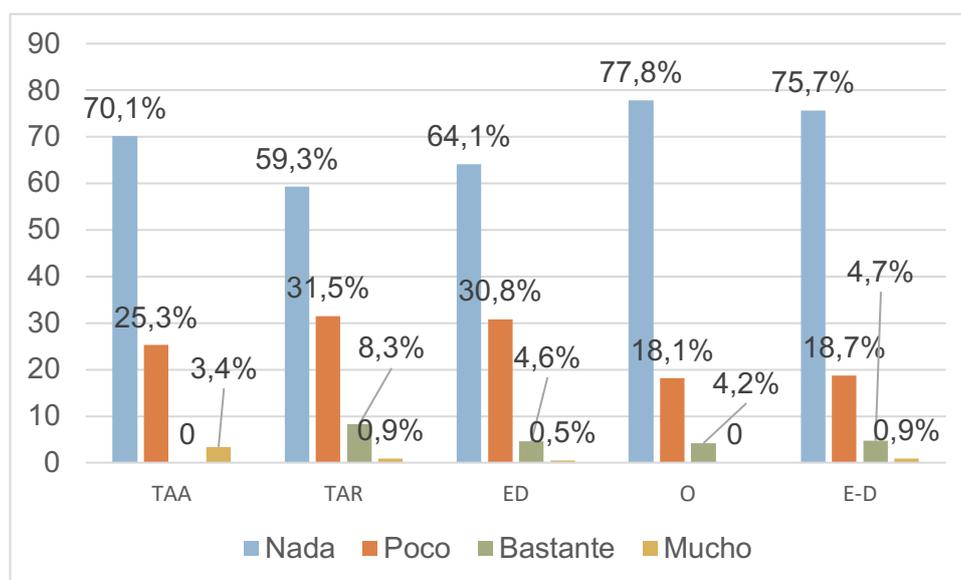
El análisis inferencial, en relación con el Equipo directivo, respecto a variables como el cargo ($p = .349$), el sexo ($p = .973$), la edad ($p = .620$), la experiencia ($p = .552$), los años en el cargo ($p = .288$), el tipo de aula abierta ($p = .080$), la especialidad ($p = .288$), el título ($p = .427$) y la titularidad ($p = .650$), determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

A continuación, en la Figura 60 se recoge los porcentajes sobre la percepción que tienen los Tutores del aula abierta, el Tutor del aula de referencia, el Equipo docente,

los Orientadores y el Equipo directivo sobre la repercusión de la presencia de los alumnos del aula abierta en el aula ordinaria en el rendimiento académico del resto de alumnos.

Figura 60

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo sobre si la presencia de estos alumnos disminuye el rendimiento académico del resto



En cuanto a, en qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica, el 41.4% de los Tutores aula abierta considera que mucho, el 42.5% bastante, el 13.8% poco y el 2.3% nada. Asimismo, el 44.4% considera que mucho, el 45.4% bastante, el 9.3% poco y el 0.9% nada. En relación, al Equipo Docente el 51% considera que mucho, el 42.8% bastante, el 5.2% poco y el 1% nada. En cuanto a los Orientadores, el 47.2% considera que mucho, el 45.8% bastante y el 6.9% poco. Así, el 59.8% del Equipo directivo considera que mucho, el 34.6% bastante y el 5.6% poco como puede apreciarse en la Tabla 59.

Tabla 59

Percepción que tienen los TAA, TAR, el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo sobre si las AAE favorecen la inclusión

	¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?					M	D
	N	%					
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
Tutor aula abierta	87	2.3	13.8	42.5	41.4	3.23	.773
Tutor aula referencia	108	0.9	9.3	45.4	44.4	3.33	.684
Equipo docente	194	1	5.2	42.8	51	3.44	.643
Orientador	72	0	6.9	45.8	47.2	3.4	.620
Equipo directivo	107	0	5.6	34.6	59.8	3.54	.603

Respecto a los Tutores del aula abierta, el análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .878$), la titularidad ($p = .848$), la edad ($p = .291$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .662$), la experiencia en aula abierta ($p = .908$), el número de cursos en el centro ($p = .788$), el número de cursos como PT ($p = .079$), así como el número de cursos con el grupo actual ($p = .849$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En relación con los Tutores del aula de referencia, atendiendo al género ($p = .131$), la edad ($p = .342$), la especialidad ($p = .588$), la experiencia docente ($p = .053$) y el número de cursos en el centro ($p = .874$), no presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la consideración si el aula abierta favorece la inclusión. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 17025$; $p < .001$), siendo esta valoración mayor en los centros concertados ($X = 3.70$; $DT = .463$).

En cuanto al Equipo docente, en relación con el género ($p = .776$), el perfil ($p = .843$), la edad ($p = .581$), el tiempo de dedicación ($p = .355$), los rangos de horas de dedicación ($p = .342$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .205$), los años en el centro ($p = .058$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .491$), podemos determinar que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5770$; $p < .001$), siendo los docentes que trabajan en centros concertados los que realizan una mayor valoración sobre la percepción de que las aulas abiertas favorecen la inclusión ($X = 3.71$; $DT = .457$). Asimismo, la situación administrativa también presenta diferencias significativas (chi-cuadrado = 24722; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .002$), encontrándose estas diferencias al comparar al personal interino con el no

funcionario del centro concertado ($p = .004$); al funcionario definitivo con el no funcionario del centro concertado ($p = .003$), considerando este último perfil, en mayor medida, que el aula abierta favorece la inclusión ($X = 3.80$; $DT = .401$).

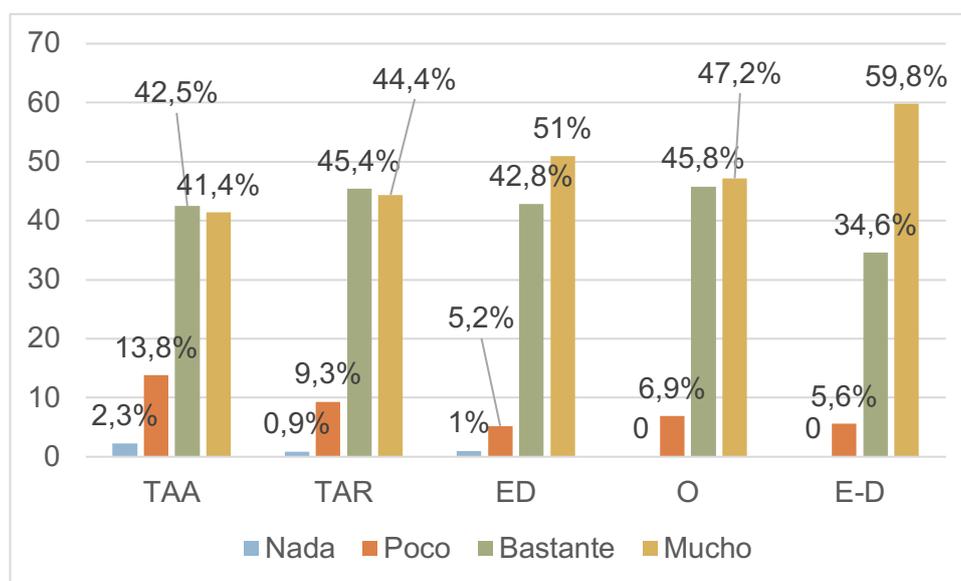
En cuanto a los Orientadores, el sexo ($p = .841$), el tipo de puesto de trabajo ($p = .227$) la edad ($p = .250$), los años de experiencia ($p = .845$) y la titularidad ($p = .570$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al Equipo directivo, el cargo en el equipo directivo ($p = .201$), el sexo ($p = .744$), la edad ($p = .797$), la experiencia docente ($p = .749$), los años en el cargo ($p = .329$), el tipo de aula abierta ($p = .940$), la especialidad ($p = .446$), el título ($p = .111$) son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que es una variable que presenta diferencias significativas ($U = 1541.5$; $p = .004$), siendo los docentes de los colegios concertados los que establecen, en mayor medida, que el aula abierta favorece la inclusión ($X = 3.81$; $DT = .402$).

A continuación, en la Figura 61 se recoge el porcentaje de la percepción que los Tutores del aula abierta, Tutores del aula de referencia, Equipo docente, Orientadores y Equipo directivo tienen sobre si las AAE favorecen la inclusión.

Figura 61

Percepción que tienen los TAA, TAR, el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo sobre si las AAE favorecen la inclusión



Respecto a si la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje podemos resaltar, como todos ellos están de acuerdo con esta afirmación. En este sentido, atendiendo al colectivo de los Tutores del aula abierta, podemos determinar que el 56.3 % está totalmente de acuerdo que la escolarización en el aula abierta favorece el proceso de aprendizaje del alumnado, el 33.3% está de acuerdo, el 9.2 % en desacuerdo y el 1.1% totalmente en desacuerdo con la afirmación. Asimismo, atendiendo a los Tutores del aula de referencia, el 45.4% está totalmente de acuerdo, en considerar que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje, el 50% está de acuerdo, el 3.6% en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo. Asimismo, el 60.6% del Equipo docente está totalmente de acuerdo, el 36.8% de acuerdo y el 2.6% en desacuerdo. Y, atendiendo a los Orientadores, el 79.2% está totalmente de acuerdo y el 20.8% de acuerdo como puede apreciarse en la Tabla 60.

Tabla 60

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre si la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece el proceso de aprendizaje

	N	La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso aprendizaje.				M	D
		TD	ED	DA	TA		
TAA	87	1.1	9.2	33.3	56.3	3.45	.711
TAR	108	0.9	3.7	50	45.4	3.4	.610
Equipo docente	196	0	2.6	36.8	60.6	3.58	.545
Orientador	72	0	0	20.8	79.2	3.79	.409

En relación, al estudio de variables, de los Tutores del aula abierta, podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la titularidad ($p = .105$), el rango de edad ($p = .227$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .689$), los años de experiencia en aula abiertas ($p = .434$), el número de cursos como PT ($p = .523$) y el número de años con el grupo actual ($p = .210$). En cambio, el género sí presenta diferencias significativas ($U = 539$; $p = .002$), siendo las mujeres las que realizan una mayor valoración ($X = 3.52$; $DT = .681$). Asimismo, el número de cursos en el centro también presentan diferencias estadísticamente significativas ($\text{chi-cuadrado} = 9657$; $gl = x$ (valores de la variable - 1);

$p = .022$). En este sentido, los que llevan en el centro entre 1-5 años realizan una mayor valoración que los que llevan entre 11-15 años en el Centro ($X = 3.92$; $DT = .289$).

Respecto a la Tutores del Aula de referencia, atendiendo a las variables predictoras, podemos determinar como el género ($p = .629$), la especialidad ($p = .530$) y los cursos en el centro ($p = .447$), no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presentan diferencias estadísticamente significativas ($U = 26422$; $p < .001$), siendo los profesores del colegio concertados los que realizan una mayor valoración ($X = 3.78$; $DT = .479$). Asimismo, los años de experiencia también presentan diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 10086; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .018$), estando estas diferencias al comparar el grupo de entre 11-15 años con el de entre 6-10 años ($p = .044$), así como al comparar más de 15 años con el grupo de entre 6-10 años ($p = .027$), siendo los docentes con 6-10 años de experiencia los que suelen confirmar que esta modalidad de escolarización favorece el aprendizaje ($X = 3.76$; $DT = .437$).

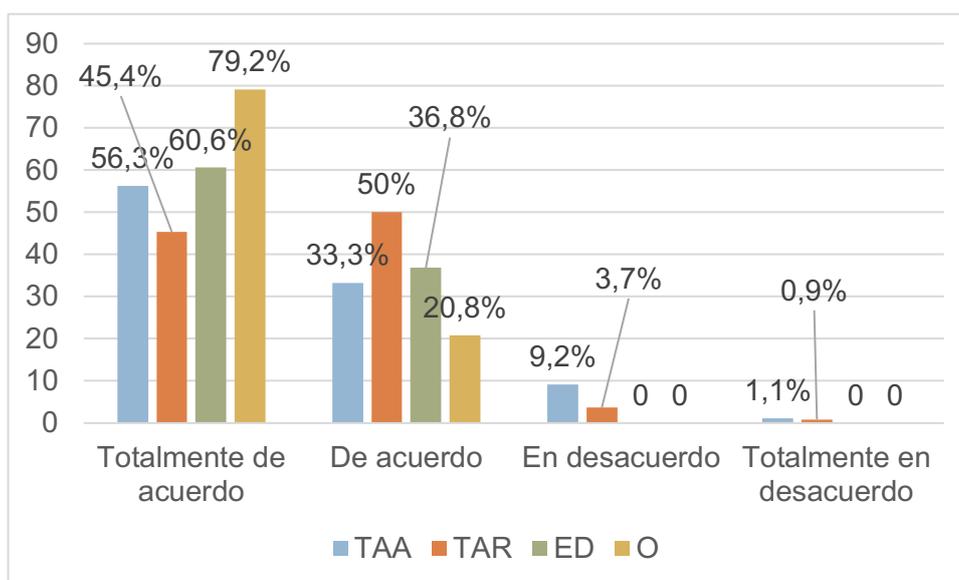
El estudio inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .500$), el perfil ($p = .159$), la edad ($p = .389$), el tiempo de dedicación ($p = .821$), los rangos de horas ($p = .389$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .313$), los años en el centro ($p = .614$) y los cursos con el grupo actual ($p = .133$), en cuanto al Equipo docente, pone de manifiesto que estas variables no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5396$; $p < .001$), siendo los docentes de los centros concertados los que realizan una mejor valoración sobre el beneficio de la escolarización del alumnado en su proceso de aprendizaje ($X = 3.77$; $DT = .425$). Asimismo, la situación administrativa presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 15850; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .045$). Estas diferencias se encuentran entre los funcionarios definitivos y los no funcionarios del centro concertado ($p = .016$), realizando una mayor valoración estos últimos en comparación con los primeros ($X = 3.80$; $DT = .401$).

Respecto a los Orientadores encuestados, en cuanto a la variable sexo ($p = .367$), al tipo de centro trabajo ($p = .147$), la edad ($p = .606$), a los años de experiencia ($p = .666$) y a la titularidad ($p = .692$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas a la hora de considerar al Aula Abierta Especializada como medida que favorece el aprendizaje.

Llegado a este punto, podemos determinar cómo en todos los colectivos, la mayoría considera que esta medida de escolarización favorece el aprendizaje de del alumnado como puede apreciarse en la Figura 62.

Figura 62

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente Y Orientadores sobre si las AAE favorecen el proceso de aprendizaje



Respecto a, si el alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia, el 40.2% de los Tutores del aula abierta establece que está totalmente de acuerdo que favorece la socialización, el 40.2% está de acuerdo, el 9.2% está en desacuerdo y el 3.4% está totalmente en desacuerdo. Asimismo, el 50% de los Tutores del aula de referencia está totalmente de acuerdo, el 44.4% de acuerdo y el 5.6% en desacuerdo. El 55.7% del Equipo docente está totalmente de acuerdo, el 41.2% de acuerdo y el 3.1% en desacuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 36.1% de los Orientadores está totalmente de acuerdo, el 58.3% de acuerdo y el 5.6% en desacuerdo en considerar que el alumnado del Aula Abierta Especializada se ve beneficiado de la socialización como puede observarse en la Tabla 61.

Tabla 61

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre el beneficio en la socialización

	El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia						
	N	%				M	D
		TD	ED	DA	TA		
TAA	87	3.4	9.2	40.2	47.1	3.31	.782
TAR	108	0	5.6	44.4	50	3.44	.601
Equipo docente	194	0	3.1	41.2	55.7	3.53	.559
Orientador	72	0	5.6	58.3	36.1	3.31	.573

El análisis inferencial realizado en cuanto a variables como el género ($p = .457$), la titularidad ($p = .196$), la edad ($p = .629$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .143$), la experiencia en aula abierta ($p = .728$), el número de cursos en el centro ($p = .723$), el número de cursos como PT ($p = .712$) y los años con el grupo ($p = .370$), resalta que no existen diferencias estadísticamente significativas en el colectivo de los Tutores del aula abierta al considerar si esta medida de escolarización favorece la socialización.

El análisis inferencial realizado en cuanto a variables como el género ($p = .228$), la especialidad ($p = .652$), la experiencia docente ($p = .428$) y el número de cursos en el centro ($p = .148$), resalta que no existen diferencias estadísticamente significativas en el colectivo de los Tutores del aula de referencia al considerar si está medida de escolarización favorece la socialización. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias significativas ($U = 7974$; $p = .005$), siendo los centros concertados los que realizan una mayor valoración ($X = 3.68$; $DT = .475$). Asimismo, la edad (chi-cuadrado = 12735; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .005$) también presenta diferencias estadísticamente significativas, encontrándose estas diferencias entre el grupo de 31-40 años y el de 20-30 ($p = .026$), considerando el grupo de 20-30 años en mayor medida que esta medida de escolarización favorece la socialización ($X = 3.56$; $DT = .512$).

En cuanto al Equipo docente, podemos determinar que la variable género ($p = .308$), el perfil ($p = .786$), la edad ($p = .882$), el tiempo de dedicación ($p = .772$), la situación administrativa ($p = .470$), los rangos de horas de dedicación ($p = .141$) y los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .126$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5023.5$; $p = .029$). En general, son los docentes de los colegios concertados los que establecen que las aulas abiertas

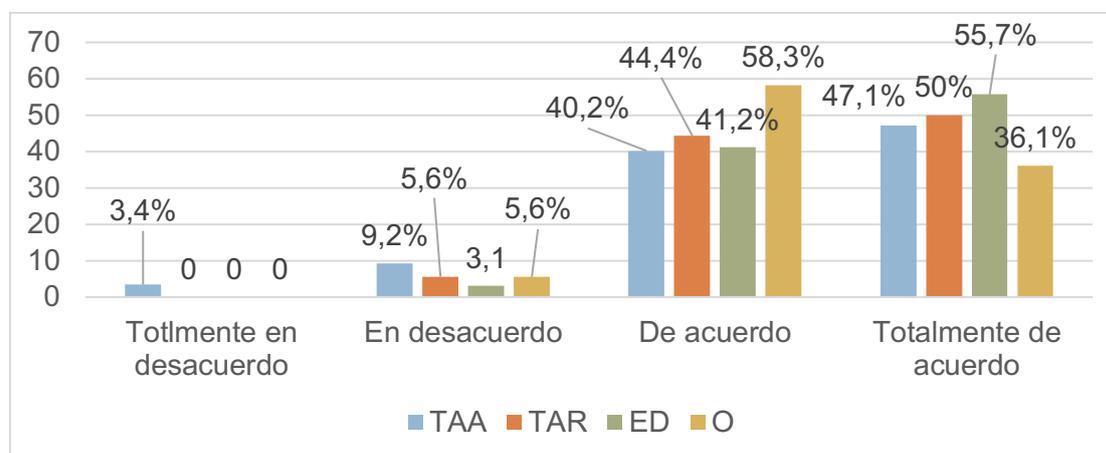
favorecen la socialización ($X = 3.65$; $DT = .480$) Asimismo, los años en el centro presentan diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 11981; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .007$), encontrándose estas diferencias al comparar el grupo entre 1 y 5 años con el de entre 11 y 15 años ($p = .025$), siendo los docentes del segundo grupo los que consideran que las aulas abiertas favorecen la socialización ($X = 3.75$; $DT = .441$). Así, el número de cursos con el grupo actual (chi-cuadrado = 9741; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .021$) presenta diferencias estadísticamente significativas al comparar sus grupos. En general, estas diferencias se encuentran al comparar el grupo entre 1 y 5 años con el de entre 6 y 10 años ($p = .030$), así como los docentes entre 1 y 5 años y entre 11-15 años ($p = .023$), siendo los docentes que llevan con el grupo actual entre 1 y 5 años los que consideran en menor medida que el alumnado se beneficia de la socialización del aula abierta ($X = 3.46$; $DT = .574$).

En relación con los Orientadores, atendiendo a la variable sexo ($p = .626$), al tipo de centro trabajo ($p = .850$), la edad ($p = .130$), a los años de experiencia ($p = .389$) y a la titularidad ($p = .679$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas al considerar que esta medida de escolarización favorece la socialización.

A continuación, en la Figura 63 recogemos el porcentaje de los profesionales que considera que esta medida de escolarización favorece la socialización de los alumnos adscritos en la misma.

Figura 63

Percepción que tienen los TAA, TAR, Equipo docente y Orientadores sobre la socialización de esta medida de escolarización



Respecto a, si consideran que el proceso de aprendizaje se ve más favorecido en un centro específico de educación especial, el 4.7% de los Tutores del aula abierta entrevistados considera que está totalmente de acuerdo con la afirmación, el 22.1% está de acuerdo, el 45.3% está en desacuerdo y el 27.9% está totalmente en desacuerdo. Con relación al Equipo docente, el 23.6% está totalmente en desacuerdo, el 54.5% está en desacuerdo, el 18.3% de acuerdo y el 3.7% totalmente de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 25.4 % de los Orientadores están totalmente en desacuerdo, el 59.2% está en desacuerdo, el 12.7% en de acuerdo y el 2.8% totalmente de acuerdo como puede apreciarse en la Tabla 62.

Tabla 62

Percepción que tienen los TAA, el Equipo docente y los Orientadores sobre la escolarización en un centro específico

	El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial					
	N	%			M	D
		TD	ED	DA	TA	
Tutor aula abierta	86	27.9	45.3	22.1	4.7	2.03 .832
Equipo docente	196	23.6	54.5	18.3	3.7	2.02 .754
Orientador	71	25.4	59.2	12.7	2.8	1.93 .704

El análisis inferencial respecto a variables como la titularidad ($p = .239$), la edad ($p = .613$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .204$), la experiencia en aula abierta ($p = .736$), el número de cursos en el centro ($p = .903$), el número de cursos como PT ($p = .534$) y los años con el grupo actual ($p = .446$), manifiesta que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los Tutores del aula abierta. En cambio, el sexo sí que es una variable que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 6.805$; $p = .009$), siendo las mujeres las que están totalmente en desacuerdo en considerar que el proceso de aprendizaje se vería más favorecido en un centro de educación especial ($X = 1.93$; $DT = .772$).

El análisis inferencial respecto a variables como el género ($p = .494$), el perfil ($p = .060$), la edad ($p = .672$), el tiempo de dedicación ($p = .272$), la situación administrativa ($p = .342$), los rangos de horas de dedicación ($p = .593$), los años en el centro ($p = .244$) y los cursos con el grupo actual ($p = .158$), determina que no existen diferencias

estadísticamente significativas en relación con la percepción que tiene el Equipo docente. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias al considerar que el proceso de aprendizaje del alumnado se ve más favorecido en un centro de educación especial ($U = 3433$; $p = .019$), siendo los docentes públicos los que establecen en mayor medida que el proceso del aprendizaje del alumnado se vería más favorecido en un centro de educación específico ($X = 2.12$; $DT = .767$).

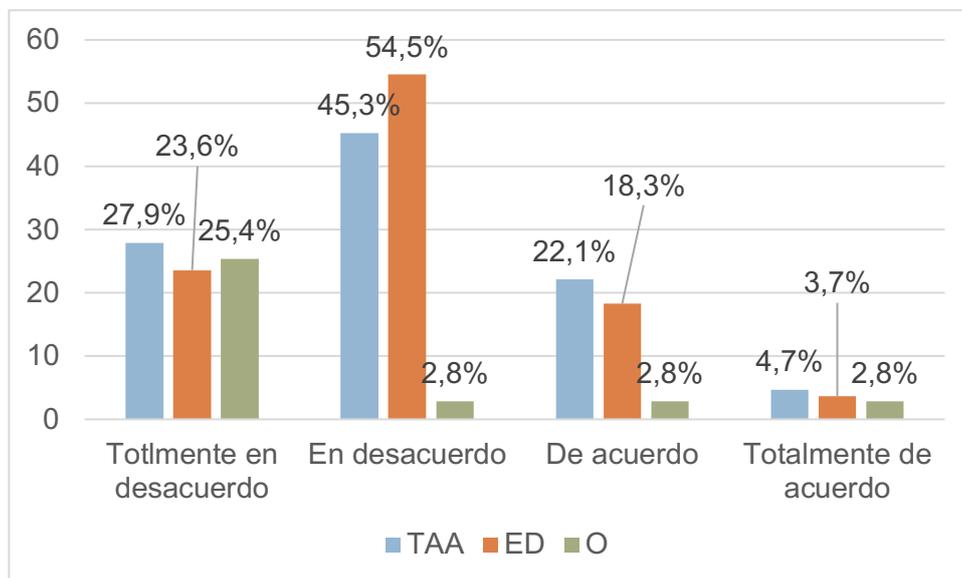
Asimismo, los años de experiencia en centros de educación especial también presentan diferencias estadísticamente significativas ($\text{chi-cuadrado} = 12164$; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .007$). En este sentido, las diferencias las obtenemos al comparar el grupo entre 11 y 15 años con los de entre 1 y 5 años ($p = .018$). Asimismo, también encontramos diferencias entre más de 15 años y 1-5 años ($p = .020$), así como entre 6 y 10 años y entre 1 y 5 años ($p = .011$). En todos los casos, son los docentes de entre 1 y 5 años de experiencia, los que establecen en mayor medida que están de acuerdo con que el aprendizaje del alumnado se vería más favorecido en un centro de educación especial ($X = 2.21$; $DT = .776$).

Atendiendo a la variable sexo ($p = .993$), al tipo de centro trabajo ($p = .779$), la edad ($p = .910$), a los años de experiencia ($p = .404$) y a la titularidad ($p = .368$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas en el colectivo de los Orientadores cuando consideran las ventajas de la escolarización en un centro de educación especial.

Llegado a este punto, podemos establecer que, en general, todos están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo que el proceso educativo de estos alumnos se ve favorecido en un centro de educación especial como puede apreciarse en la Figura 64.

Figura 64

Percepción que tienen los TAA, el Equipo docente y los Orientadores sobre la escolarización en un centro específico



Respecto a la afirmación si el proceso de aprendizaje del alumnado del aula abierta se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo, el 5.8% de los Tutores del aula abierta está de acuerdo con el enunciado planteado, el 46.5% está en desacuerdo y el 47,7% está totalmente en desacuerdo. En relación con el Equipo docente, el 1% está totalmente de acuerdo, el 4.6% de acuerdo, el 53.6% en desacuerdo y el 40.7% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 1.4% de los Orientadores está totalmente de acuerdo, el 1.4% está de acuerdo, el 48.6% está en desacuerdo y el 48.6% está totalmente en desacuerdo sobre si el proceso de aprendizaje del alumnado del aula abierta se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo como puede apreciarse en la Tabla 63.

Tabla 63

Percepción que tienen los TAA, Equipo docente y Orientadores sobre la mejora del proceso de aprendizaje del alumno en un aula ordinaria a tiempo completo

El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.							
	N	%				M	D
		TD	ED	DA	TA		
TAA	86	47.7	46.5	5.8	0	1.58	.603
Equipo docente	194	40.7	53.6	4.6	1	1.66	.617
Orientador	72	48.6	48.6	1.4	1.4	1.56	.603

El análisis inferencial en cuanto a variables como el sexo ($p = .359$), la titularidad ($p = .891$), la edad ($p = .607$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .150$), los años de experiencia en aula abierta ($p = .863$), el número de cursos en el centro ($p = .764$), el número de cursos como PT ($p = .384$), así como los años con el grupo ($p = .712$), pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto a los Tutores del aula abierta.

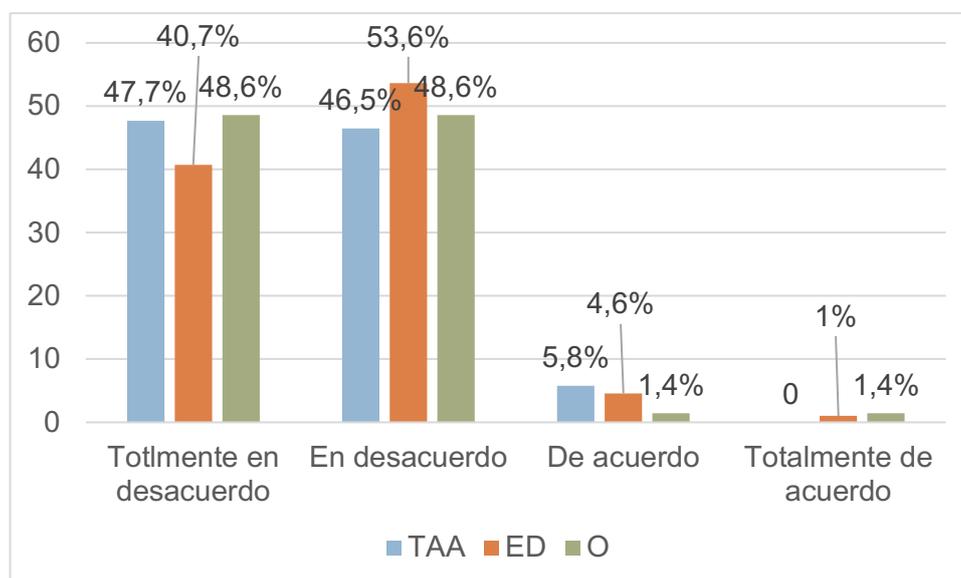
Realizando un análisis inferencial, en relación al Equipo docente, podemos determinar que la variable género ($p = .377$), el perfil ($p = .056$), la edad ($p = .838$), la titularidad ($p = .190$), el tiempo de dedicación ($p = .096$), la situación administrativa ($p = .102$), los rangos de horas de dedicación ($p = .382$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .565$), los años en el centro ($p = .366$) y los cursos con el grupo actual ($p = .741$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En relación con los Orientadores, atendiendo a la variable sexo ($p = .853$), al tipo de centro trabajo ($p = .415$), la edad ($p = .573$), a los años de experiencia ($p = .475$) y a la titularidad ($p = .206$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas al considerar que el aprendizaje de los alumnos se vería favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.

A continuación, en la Figura 65 se recoge el porcentaje en relación con cada uno de los especialistas sobre su grado de acuerdo con la afirmación establecida sobre que se produce una mejora del proceso de aprendizaje del alumnado si estuviera escolarizado en un aula ordinaria a tiempo completo.

Figura 65

Percepción que tienen los TAA, Equipo docente y Orientadores sobre la mejora del proceso de aprendizaje del alumno en un aula ordinaria a tiempo completo



Respecto a, si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado, el 46% de los Tutores del aula abierta establecen que están totalmente de acuerdo, el 47.1% está de acuerdo, el 4.6% está en desacuerdo y el 2.3% está totalmente en desacuerdo. Asimismo, el 53.8% del Equipo docente está totalmente de acuerdo, el 43.6% de acuerdo, el 2.1% está en desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Respecto a los Orientadores, el 54.2% está totalmente de acuerdo, el 43.1% de acuerdo, el 1.4% en desacuerdo y el 1.4% totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 64.

Tabla 64

Percepción que tienen los TAA, Equipo Docente y Orientadores sobre los beneficios de los tiempos comunes

El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro.							
	N	%			M	D	
		TD	ED	DA	TA		
Tutor aula abierta	87	2.3	4.6	47.1	46	3.37	.684
Equipo docente	196	5	2.1	43.6	53.8	3.51	.569
Orientador	72	1.4	1.4	43.1	54.2	3.5	.605

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .385$), la titularidad ($p = .565$), la edad ($p = .329$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .084$), la experiencia en aula abierta ($p = .740$), el número de cursos en el centro ($p = .246$), el número de cursos como PT ($p = .899$) y los años con el grupo ($p = .180$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación con los Tutores del aula abierta en la percepción que manifiestan sobre los beneficios a nivel social de los tiempos comunes.

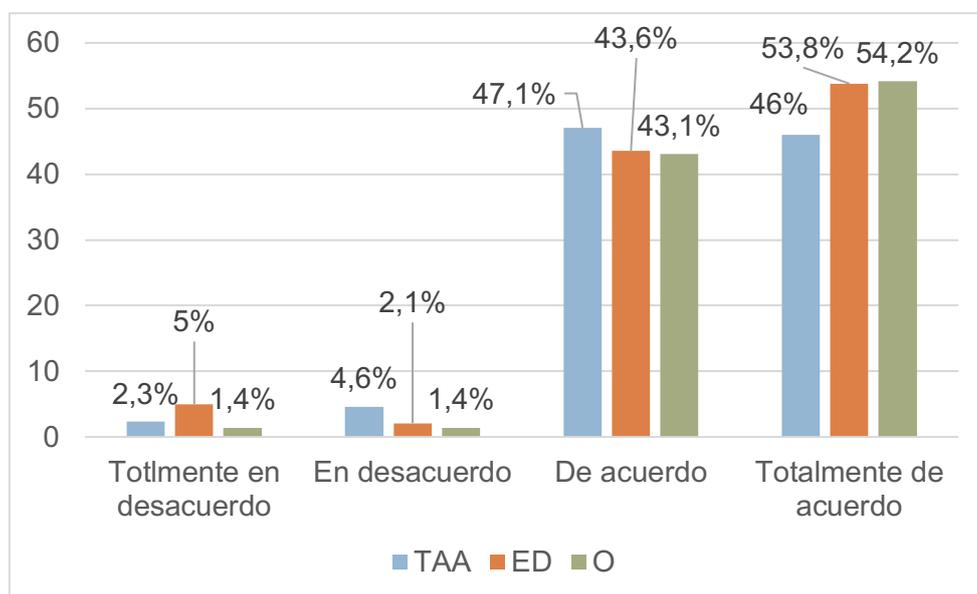
Respecto al Equipo docente, la variable género ($p = .535$), el perfil ($p = .555$), la edad ($p = .649$), el tiempo de dedicación ($p = .038$), la situación administrativa ($p = .249$), los rangos de horas de dedicación ($p = .196$), los años en el centro ($p = .079$) y los cursos con el grupo actual ($p = .301$), son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 5030$; $p = .038$), siendo los docentes de los centros concertados los que establecen, en mayor medida, que los alumnos del aula abierta se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto de los alumnos del centro ($X = 3.61$; $DT = .574$). Asimismo, los años de experiencia en centros de educación especial también presentan diferencias (chi-cuadrado = 10207; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .017$). Estas diferencias las encontramos al comparar el grupo de entre 6 y 10 años con los de más de 15 años ($p = .010$), siendo estos últimos, los que establecen en mayor medida que el alumnado se beneficia de los tiempos comunes con el resto de los alumnos del centro ($X = 3.80$; $DT = .408$).

En cuanto a los Orientadores, atendiendo a la variable sexo ($p = .641$), al tipo de centro trabajo ($p = .076$), la edad ($p = .223$), a los años de experiencia ($p = .366$) y a la titularidad ($p = .225$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

A continuación, en la Figura 66 recogemos el porcentaje de la percepción que algunos de los especialistas entrevistados tienen sobre los beneficios que producen los tiempos comunes de los alumnos del Aula Abierta Especializada con los alumnos del grupo de referencia.

Figura 66

Percepción que tienen los TAA, Equipo Docente y Orientadores sobre los beneficios sociales de los tiempos comunes



Respecto a la afirmación establecida de acuerdo con la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula, el 2.8% de los Tutores del aula de referencia considera que está totalmente de acuerdo, el 25.9% que está de acuerdo, el 57.4% en desacuerdo y el 13.9% totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, el 10.4% del Equipo docente está totalmente de acuerdo, el 32.6% de acuerdo, el 46.1% en desacuerdo y el 10.9% totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Respecto a los Orientadores, el 5.6% considera que está totalmente de acuerdo, el 38.9% que está de acuerdo, el 52.8% en desacuerdo y el 2.8% totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 65.

Tabla 65

Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre las modificaciones que implica la escolarización de estos alumnos

La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula.							
	N	%			M	D	
		TD	ED	DA	TA		
Tutor aula referencia	108	2.8	52.8	38.9	5.6	2.18	.695
Equipo docente	193	10.9	46.1	32.6	10.4	2.42	.820
Orientador	72	2.8	52.8	38.9	5.6	2.47	.649

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .970$), la titularidad ($p = .112$), la edad ($p = .658$), la especialidad ($p = .166$), la experiencia docente ($p = .380$) y el número de cursos en el centro ($p = .247$), determina que no presentan diferencias estadísticamente significativas entre los Tutores del aula de referencia, en cuanto a la consideración que la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula.

Respecto al Equipo docente, atendiendo al género ($p = .438$), la edad ($p = .793$), el tiempo de dedicación ($p = .706$), la situación administrativa ($p = .414$), los rangos de horas de dedicación ($p = .949$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .616$), los años en el centro ($p = .233$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .130$), podemos establecer que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3464$; $p = .023$). En este caso, son los docentes de los colegios públicos los que consideran que la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula ($X = 2.52$; $DT = .848$). También, el perfil presenta diferencias significativas ($\text{chi-cuadrado} = 18937$; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .015$). Estas diferencias las encontramos al comparar el especialista de ATE con el maestro de educación artística ($p = .049$), así como el ATE con el maestro de educación física ($p = .029$). Los ATE establecen, en mayor medida, que están totalmente en desacuerdo con la afirmación de que la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula ($X = 2.03$; $DT = .843$).

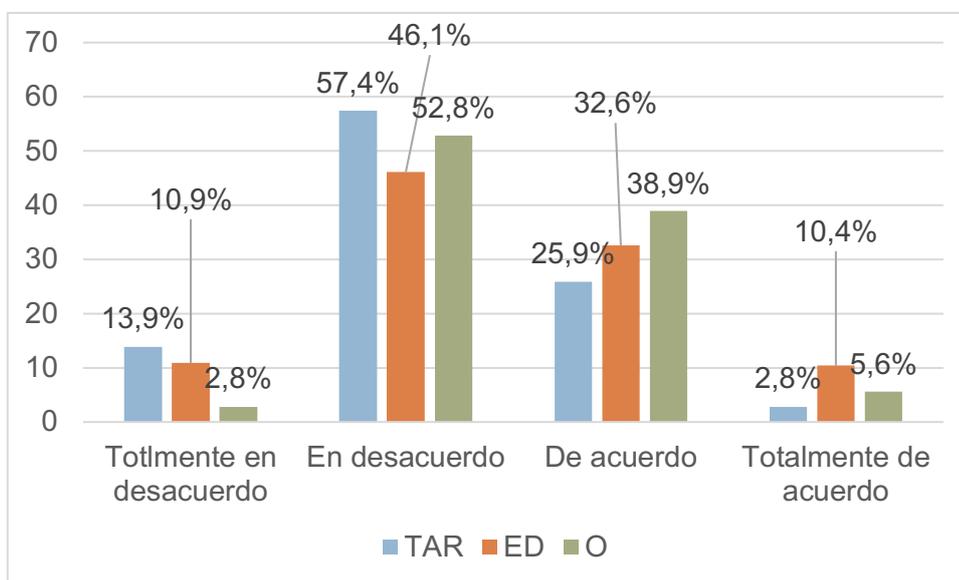
En cuanto a los Orientadores, atendiendo al sexo ($p = .742$), al tipo de centro trabajo ($p = .188$), la edad ($p = .785$), a los años de experiencia ($p = .694$) y a la titularidad ($p = .381$), podemos establecer que no existen diferencias estadísticamente

significativas en la apreciación que tienen sobre las modificaciones que implica la escolarización de estos alumnos.

En la Figura 67 se recoge el porcentaje para cada uno de los profesionales en cuanto a la percepción que tienen sobre el nivel de cambios que deben hacer en sus dinámicas cuando tienen que dar respuesta a los alumnos del aula abierta.

Figura 67

Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente en las modificaciones que implica la escolarización de estos alumnos



Respecto a la afirmación que establece que la ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta, el 42.6% de los Tutores del aula de referencia entrevistados establece que están totalmente de acuerdo, el 34.3% de acuerdo, el 13.9% en desacuerdo y el 9.3% totalmente en desacuerdo. Respecto al Equipo docente, el 37.6% está totalmente de acuerdo, el 42.8% está de acuerdo, el 14.4% está en desacuerdo y el 5.2% totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Respecto, a los Orientadores, el 26.4% está totalmente de acuerdo, el 33.3% está de acuerdo, el 36.1% en desacuerdo y el 4.2% totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 66.

Tabla 66

Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre la ratio

	N	%				M	D
		TD	ED	DA	TA		
Tutor aula referencia	108	9.3	13.9	34.3	42.6	3.1	.966
Equipo docente	194	5.2	14.4	42.8	37.6	3.13	.845
Orientador	72	4.2	36.1	33.3	26.4	2.82	.877

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .518$), la titularidad ($p = .151$), la edad ($p = .099$), la especialidad ($p = .631$), la experiencia ($p = .557$) y el número de cursos en el centro ($p = .531$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en los Tutores del aula de referencia en la valoración sobre la ratio maestro/alumno.

Respecto al Equipo docente, atendiendo al género ($p = .992$), la edad ($p = .751$), la titularidad ($p = .997$), el tiempo de dedicación ($p = .642$), la situación administrativa ($p = .243$), los rangos de horas de dedicación ($p = .079$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .235$), los años en el centro ($p = .919$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .936$), podemos establecer que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 16611$; $p = .034$). Las diferencias las encontramos al comparar al especialista de otros PT con el maestro de educación artística ($p = .032$), con el maestro de educación física ($p = .025$), con el maestro de religión o alternativa ($p = .023$), con el fisioterapeuta ($p = .020$), con otros maestros ($p = .006$), siendo en todos ellos los maestros de PT los que consideran que la ratio afecta en menor medida a la atención de calidad del alumno ($X = 2.000$; $DT = 1.00$). Asimismo, encontramos diferencias al comparar al ATE con el maestro de educación física ($p = .042$), con otros maestros ($p = .016$), siendo los ATE los que están más en desacuerdo con que la ratio dificulta la atención ($X = 2.90$; $DT = .860$). También, encontramos diferencias al comparar al maestro de AL con otros maestros ($p = .034$), siendo estos últimos los que están más de acuerdo en establecer que la ratio dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta ($X = 3.80$; $DT = .447$).

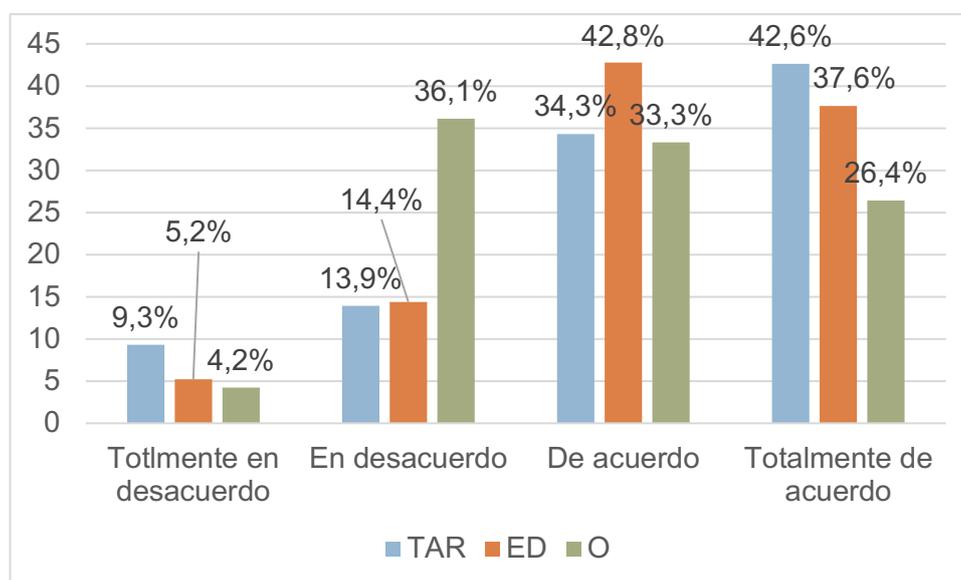
El análisis inferencial realizado respecto a variables como el sexo ($p = .268$), el tipo de centro trabajo ($p = .106$), la edad ($p = .121$), los años de experiencia ($p = .430$) y la titularidad ($p = .561$), determina que no existen diferencias estadísticamente

significativas en cuanto a la valoración que hacen de la ratio alumno/maestro los Orientadores.

A continuación, en la Figura 68 se establece el porcentaje sobre la percepción que tienen sobre la ratio los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y los Orientadores.

Figura 68

Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre la ratio



En cuanto a la afirmación que recoge que la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento, el 5.6% de los entrevistados de los Tutores del aula de referencia establece que está totalmente de acuerdo, el 14.8% de acuerdo, el 39.8% en desacuerdo y el 39.8% totalmente en desacuerdo. Asimismo, el 2.6% del equipo docente entrevistado establece que está totalmente de acuerdo, el 13.1% de acuerdo, el 47.1% en desacuerdo y el 37.1% totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Del mismo modo, el 2.8% de los Orientadores encuestados resalta que está totalmente de acuerdo, el 4.2% de acuerdo, el 54.9% en desacuerdo y el 38% totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 67.

Tabla 67

Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre el progreso de los otros alumnos

La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento							
	N	%			M	D	
		TD	ED	DA	TA		
TAR	108	39.8	39.8	14.8	5.6	1.86	.870
ED	191	37.2	47.1	13.1	2.6	1.81	.758
O	71	38	54.9	4.2	2.8	1.72	.680

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .968$), la edad ($p = .685$), la especialidad ($p = .653$), la experiencia docente ($p = .663$) y el número de cursos en el centro ($p = .714$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en los Tutores del aula de referencia en considerar que la presencia de estos alumnos en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 4869$; $p = .027$), siendo los docentes de los centros públicos los que realizan una mayor valoración ($X = 1.99$; $DT = .886$).

Respecto al Equipo docente, atendiendo a variables como el género ($p = .804$), la titularidad ($p = .136$), la situación administrativa ($p = .316$), el rango de horas de dedicación ($p = .253$), la experiencia en centros de educación especial ($p = .565$), los años en el centro ($p = .273$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .717$), podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la consideración que la presencia del alumno del aula abierta en el grupo ordinario hace que el progreso de los demás sea más lento. En cambio, el perfil sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 30661$; $p < .001$). Estas diferencias las encontramos al comparar el grupo de los fisioterapeutas con los maestros de educación física ($p = .046$), siendo los primeros los que establecen que están en desacuerdo con la influencia de forma desfavorable la presencia del alumnado del aula abierta en el rendimiento de los alumnos ($X = 1.22$; $DT = .441$). La edad, también es una variable predictora ($\text{chi-cuadrado} = 11470$; $gl = x$ (valores de la variable -1); $p = .009$). En este sentido, las diferencias las encontramos al comparar al grupo de 20-30 años con el de 31-40 ($p = .006$), así como el grupo de 20-30 años con el de 41-50 ($p = .001$), siendo los docentes más jóvenes los que consideran que la presencia de los alumnos del aula abierta en el grupo ordinario no afecta que el rendimiento de los demás alumnos sea más lento ($X = 1.38$; $DT = .495$). Del mismo modo, el tiempo de dedicación presenta

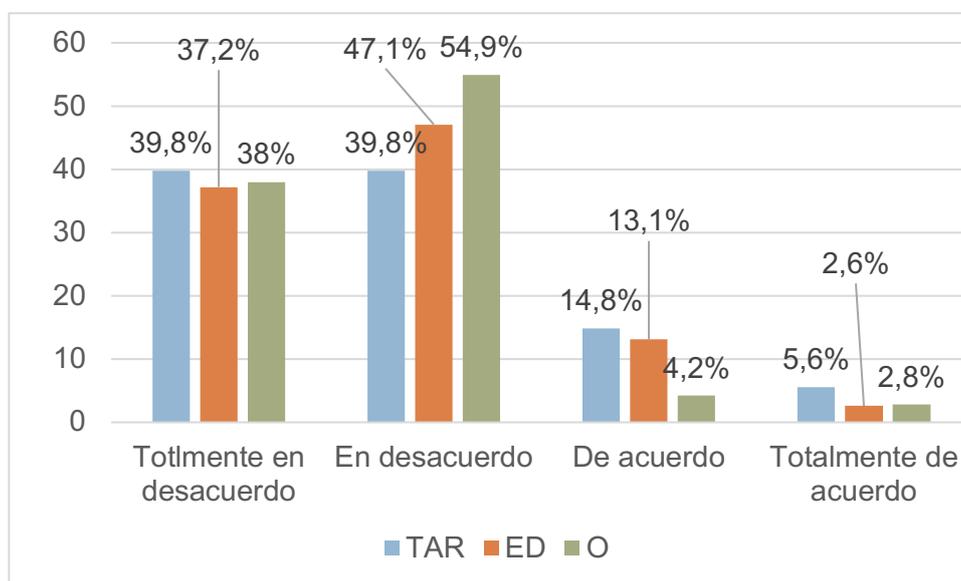
diferencias estadísticamente significativas ($U = 22835$; $p = .016$). Son los docentes con tiempo parcial los que establecen que están en desacuerdo con que la presencia del alumnado del aula abierta en el grupo de referencia hace que el progreso sea más lento ($X = 1.56$; $DT = .680$).

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el sexo ($p = .837$), al tipo de centro trabajo ($p = .361$), la edad ($p = .159$), los años de experiencia docente ($p = .367$) y la titularidad ($p = .732$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas con relación a los Orientadores sobre la repercusión en el progreso de los otros compañeros.

A continuación, en la Figura 69 se recoge el porcentaje sobre la valoración que los Tutores del aula de referencia, los orientadores y el Equipo docente hacen sobre el progreso de los otros alumnos.

Figura 69

Percepción que tienen los TAR, los Orientadores y el Equipo docente sobre el progreso de los otros alumnos



Respecto a si se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos, el 14.8% de los Tutores del aula de referencia está totalmente de acuerdo, el 51.9% está de acuerdo, el 22.2% en desacuerdo y 11.1% totalmente en desacuerdo.

Asimismo, el 2.8% de los Orientadores está totalmente de acuerdo, el 26.4% está de acuerdo, el 51.4% está en desacuerdo y el 19.4% está totalmente en desacuerdo. el 6.7% del Equipo docente está totalmente de acuerdo, el 29% de acuerdo, el 35.8% en desacuerdo y el 28.5% totalmente en desacuerdo con esta afirmación como puede apreciarse en la Tabla 68.

Tabla 68

Percepción que tienen los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y los Orientadores sobre su capacidad profesional

Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos							
	N	%				M	D
		TD	ED	DA	TA		
Tutor referencia	108	11.1	22.2	51.9	14.8	2.7	.857
Equipo docente	193	28.5	35.8	29	6.7	2.14	.911
Orientador	72	19.4	51.4	26.4	2.8	2.13	.749

El análisis inferencia realizado respecto a variables como el género ($p = .198$), la titularidad ($p = .143$), la especialidad ($p = .229$), la experiencia docente ($p = .407$) y el número de cursos en el centro ($p = .168$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. En cambio, la edad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 8949; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .030$), encontrándose estas diferencias entre el grupo de edad de más de 50 años con el de 20 - 30 ($p = .045$), siendo los mayores de 50 años lo que se encuentran más capaces de atender a las necesidades de estos alumnos ($X = 2.33$; $DT = .856$).

Así, en cuanto a la capacidad para atender a estos alumnos por parte del Equipo docente, atendiendo al género ($p = .057$), la edad ($p = .479$), la titularidad ($p = .080$), la situación administrativa ($p = .063$), los años en el centro ($p = .069$) y el número de cursos con el grupo actual ($p = .437$), podemos determinar que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el perfil presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 68897$; $p < .001$), encontrándose estas diferencias al comparar el fisioterapeuta con el maestro de educación física ($p = .020$), con el maestro de educación artística ($p = .018$), con el maestro de religión o alternativa ($p = .024$), así como con otros maestros ($p = .003$). En todas las situaciones, el fisioterapeuta está más en desacuerdo con la afirmación de que se encuentra menos capaz de atender

las necesidades educativas especiales que de da respuesta a las demandas de cualquier otro alumno ($X = 1.44$; $DT = .726$).

Asimismo, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuanto al perfil, al comparar el ATE con el maestro de educación física ($p < .001$), el maestro de educación artística ($p < .001$), el maestro de religión o alternativa ($p < .001$) y otros maestros ($p < .001$), siendo los ATE los que están en desacuerdo con la afirmación de que son menos capaces de atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro alumno ($X = 1.54$; $DT = .643$). El tiempo de dedicación también presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 1934$; $p < .001$), siendo los docentes que están a tiempo parcial los que están en desacuerdo con esta afirmación ($X = 1.69$; $DT = .863$). Asimismo, el rango de horas de dedicación presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 7869; $gl = x$ (valores de la variable); $p = .049$), al comparar el grupo de más de 30 horas de dedicación con el de 21 a 30 horas ($p = .015$), siendo los docentes que trabajan más de 30 horas los que establecen que están más en desacuerdo con la afirmación ($X = 1.54$; $DT = .660$).

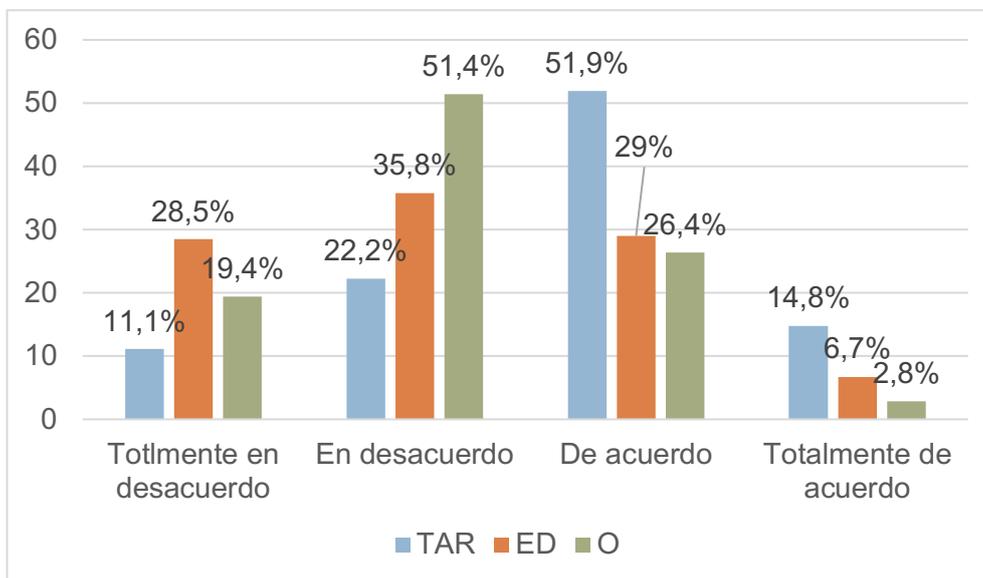
La experiencia en centros de educación especial también presenta diferencias estadísticamente significativas (chi-cuadrado = 9288; $gl = x$ (valores de la variable - 1); $p = .026$). Estas diferencias las encontramos al comparar el grupo de más de 15 años con el de entre 1 y 5 años de experiencia ($p = .018$), así como el grupo entre 6 y 10 años con el de entre 1 y 5 ($p = .034$). Son los docentes entre 1 y 5 años los que establecen que están más de acuerdo con la afirmación de que son menos capaces de atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro alumno ($X = 2.29$; $DT = .880$).

Respecto a los Orientadores, atendiendo al sexo ($p = .120$), el tipo de centro trabajo ($p = .244$), la edad ($p = .396$), los años de experiencia docente ($p = .354$) y a la titularidad ($p = .054$), podemos determinar que son variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas al considerarse menos capacitados para atender a estos alumnos.

A continuación, en la Figura 70 abarcamos el porcentaje en función a los diferentes especialistas sobre la percepción que tienen sobre su capacitación profesional para atender a estos alumnos.

Figura 70

Percepción que tienen los TAR, el Equipo docente y los Orientadores sobre su capacidad profesional



Respecto a, si el alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia, podemos determinar que el 19.6% de los *Tutores del aula abierta* está totalmente de acuerdo que se ve favorecido, el 54% está de acuerdo, el 23% en desacuerdo y el 3.4% está totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 69.

Tabla 69

Percepción que tienen los TAA sobre los beneficios que produce esta medida de escolarización en el aprendizaje

	El alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia						
	N	%				M	D
		TD	ED	DA	TA		
TAA	87	3.4	23	54	19.6	2.9	.748

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .098$), la titularidad ($p = .263$), la edad ($p = .589$), los años de experiencia en un centro de educación especial ($p = .101$), la experiencia en aula abierta ($p = .729$), el número de cursos en el centro ($p = .487$), el número de cursos como PT ($p = .386$) y los años con

el grupo ($p = .258$), manifiesta que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al planteamiento de que el aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado, el 16.1% de los Tutores del aula abierta está totalmente de acuerdo que el centro dispone de los recursos, el 55.32% está de acuerdo, el 23% manifiesta que está en de acuerdo y el 5.7% que está totalmente en desacuerdo como puede apreciarse en la Tabla 70.

Tabla 70

Percepción que tienen los TAA sobre los recursos y las ayudas técnicas del aula abierta.

	El aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado						
	N	%		M	D		
		TD	ED	DA	TA		
TAA	87	5.7	23	55.2	16.1	2.82	.771

El análisis inferencial realizado determina que solo existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable titularidad ($U = 4047$; $p = .044$), siendo los docentes de los colegios concertados los que realizan una mayor valoración ($X = 3.03$; $DT = .706$). Sin embargo, la variable género ($p = .131$), el rango de edad ($p = .279$), los años de experiencia en centros de educación especial ($p = .280$), la experiencia en aulas abiertas ($p = .438$), el número de cursos en el centro ($p = .132$), el número de cursos como PT ($p = .582$) y los años con el grupo actual ($p = .060$), no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si el alumno manifiesta rechazo y discriminación ante sus compañeros del aula abierta, el 99.1% de los Tutores del aula de referencia establece que no frente al 0.9% que sí. Respecto a si el alumnado muestra una actitud positiva al desarrollar actividades con el alumnado del aula abierta, el 6.6% establece que no y el 93.4% que sí. En cuanto a si existen vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y sus compañeros, el 33.3% establece que no y el 66.7% establece que sí como se puede apreciar en la Tabla 71.

Tabla 71

Relación del alumnado del aula de referencia con sus compañeros del aula abierta

	N	%		M	D
		Sí	No		
Discriminación	107	0.9	99.1	1.01	.097
Actitud positiva	108	93.4	6.6	1.93	.250
Vínculo amistad	108	66.7	33.3	1.67	.474

El análisis inferencial realizado respecto a variables como el género ($p = .514$), la edad ($p = .446$), la titularidad ($p = .467$), la especialidad ($p = 1000$), la experiencia docente ($p = .151$) y el número de cursos en el centro ($p = .542$), determina que no existen diferencias estadísticamente significativas sobre la percepción si existen actitudes de discriminación hacia los alumnos escolarizados en el aula abierta.

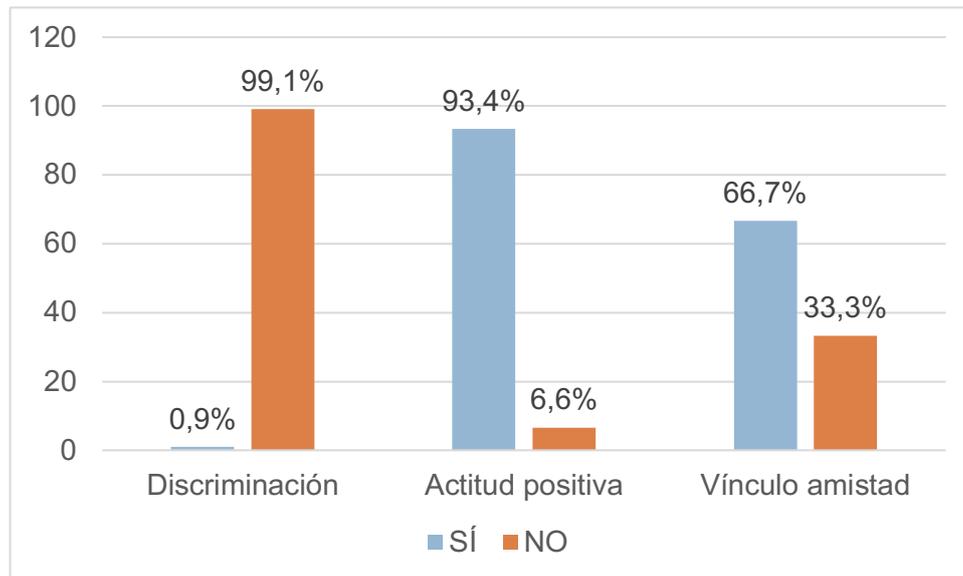
Asimismo, el género ($p = .110$), la edad ($p = .639$), la especialidad ($p = .941$), la experiencia docente ($p = .626$) y el número de cursos en el centro ($p = .813$), no presentan diferencias estadísticamente significativas respecto al establecimiento de actitudes positivas entre compañeros. En cambio, la titularidad sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 3981$; $p = .046$), siendo los docentes de los centros concertados los que realizan una mayor valoración en cuanto al establecimiento de una actitud positiva ($X = 2.00$; $DT = .000$).

En cuanto a los vínculos de amistad, atendiendo a la titularidad ($p = .115$), la edad ($p = .718$), la especialidad ($p = .868$), la experiencia docente ($p = .743$) y el número de cursos en el centro ($p = .904$), podemos establecer que no presentan diferencias estadísticamente significativas en la consideración si el aula abierta favorece la inclusión. En cambio, el sexo sí que presenta diferencias estadísticamente significativas ($U = 9067$; $p = .003$), realizando una mayor valoración las mujeres ($X = 1.76$; $DT = .432$).

A continuación, en la Figura 71 se recoge el porcentaje de la relación que se establece entre los alumnos del aula de referencia y los compañeros del aula abierta respecto a los Tutores del aula de referencia.

Figura 71

Relación del alumnado del aula de referencia con sus compañeros del aula abierta



CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A veces decimos hay que motivarle. Pero de hecho ya tiene su propia motivación. Lo importante es que la escuela y la actividad en sí estén planteadas de tal manera que conecten con sus intereses y permitan que estos afloren.

(Loli Anaut)

INTRODUCCIÓN

Tras el análisis de los datos realizado en el capítulo anterior a partir de la estadística descriptiva e inferencial, a continuación, se muestra la discusión de los resultados en función a cada uno de los objetivos específicos establecidos. Para ello, se tendrán en cuenta los diferentes estudios recogidos en los tres capítulos que engloban el marco teórico para contrastar los resultados obtenidos en este estudio con otras investigaciones llevadas a cabo anteriormente.

Después de la discusión de los resultados, se establecen las conclusiones generales de nuestro estudio derivadas del análisis de los cuatro objetivos específicos, las limitaciones que presentan la realización de este trabajo, así como futuras líneas de investigación que se desprenden de su análisis.

6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se recoge la discusión de los resultados obtenidos respecto a cada uno de los objetivos específicos, con la finalidad de dar respuesta al objetivo general del estudio.

6.1.1. DISCUSIÓN OBJETIVO 1. IDENTIFICAR LA FORMACIÓN ESPECÍFICA QUE TIENE EL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS.

La discusión de los resultados obtenidos relacionados con este objetivo, van a ser divididos en dos vertientes, en primer lugar, se someterán a discusión los datos obtenidos en cuanto a la formación inicial y, en segundo lugar, nos centraremos en debatir los datos arrojados sobre la formación permanente en relación con los estudios contemplados en el marco teórico.

Respecto a la formación inicial, es fundamental diferenciar entre los tres colectivos objetos de estudio, ya que la percepción sobre la idoneidad de la formación inicial recibida varía según el grupo de referencia (Tutor aula abierta, Tutor aula de referencia y Equipo docente). En este sentido, el porcentaje de Tutores del Aula Abierta que considera que su formación inicial es adecuada para atender a la diversidad, es

mayor que el arrojado por los *Tutores del aula de referencia* y del *Equipo docente*. Es importante resaltar que solo el 25% de los Tutores del aula de referencia considera que su formación inicial sí es adecuada frente al 67% de los Tutores del aula abierta. Del mismo modo, el 40.4% del Equipo docente considera que su formación inicial es mucho o bastante adecuada, no llegando ni a la mitad los que consideran que han recibido una formación inicial suficiente para atender a las necesidades individuales de los alumnos desde los principios que engloba la inclusión educativa.

Estos resultados están en concordancia con los establecidos por González-Gil et al. (2016) donde se resaltó que los profesores con la titulación de educación especial se sienten más preparados y competentes para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y, por tanto, contribuye en mayor medida a desarrollar prácticas más inclusivas que el resto de los docentes. En esta línea, Lozano-Martínez et al. (2021) resaltaron que los docentes con la especialidad de educación especial se consideran más preparados para dar respuesta al conjunto de necesidades y estilos cognitivos que encontramos en las aulas y, más concretamente, a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Asimismo, el profesorado sin mención en educación especial considera que el especialista de apoyo es el responsable del desarrollo de la atención a la diversidad, ya que ellos se consideran menos preparados para llevar a cabo una respuesta a las diferencias individuales y, esta inseguridad se agrava, cuando se trata de atender a alumnos con necesidades educativas especiales. En esta línea, Collado-Sanchis et al. (2020) destacaron que los docentes tienen una actitud favorable para atender a la diversidad, sin embargo, no se encuentran preparados para realizar esta función considerando que el especialista en educación especial presenta un campo competencial más específico para atender a estos alumnos. Estos autores destacan como barreras la ausencia de formación docente en prácticas inclusivas, destacando que los docentes quieren atender a la diversidad, pero no se encuentran preparados.

En nuestra investigación se pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la titularidad del centro, siendo los profesores de los colegios concertados los que consideran que su formación es más adecuada para atender a la diversidad, frente a los públicos. Asimismo, respecto al Equipo docente, son los especialistas en atención a la diversidad los que consideran que tienen una mejor formación. Estos datos se han puesto de manifiesto en la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez et al. (2021) corroborando que, existen diferencias estadísticamente significativas según la titularidad del centro, el perfil profesional y la experiencia en el

centro educativo actual, siendo los docentes con la titulación de educación especial los que se consideran más competentes para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Son varios los estudios que evidencian una falta de formación inicial en materia de atención a la diversidad (Aguaded et al., 2012; Bravo, 2013; Carballo et al., 2020; Cejudo et al., 2016; Colmenero, 2006; García-García et al., 2020; García-Segura y Ruiz, 2020; Granada et al., 2023; Manso y Garrido-Martos, 2021; Sánchez-Serrano et al., 2021). Así, tal y como destaca Sapon-Shevin (2013) es fundamental que las Universidades adopten en la formación inicial títulos de maestros inclusivos no diferenciando entre maestros generalistas y de educación especial, ya que la inclusión es una tarea de todos. En un estudio llevado a cabo por Gortazar y Zubillaga (2019) se resaltó que los docentes entrevistados ponen de manifiesto la falta de coordinación entre la universidad y los centros educativos para planificar los cursos de formación inicial.

García-Prieto et al. (2020) establece que en las aulas universitarias deben ser ejemplos del desarrollo de prácticas inclusivas y, para ello, deben incorporar estrategias metodológicas que nos permitan atender a la diversidad del alumnado que encontramos en las aulas ya que, en general, los estudiantes resaltan que no se emplean estrategias para atender a las diferencias individuales desde estas instituciones educativas, ya que más del 80% de los futuros docentes sostiene que no se lleva a cabo una enseñanza personalizada e individualizada, partiendo de una enseñanza arraigada en el modelo tradicional (Soler et al., 2018).

Vélez-Calvo et al. (2016) y Muntaner-Guasp et al. (2021) tras realizar un análisis del número de materias que se imparte en todas las especialidades de magisterio, determinaron que el Plan Bolonia ha tenido poca repercusión en la inclusión de créditos sobre atención a la diversidad en la formación inicial de los futuros docentes. Asimismo, Sánchez-Serrano et al. (2021) pusieron de manifiesto que los futuros docentes de grado de primaria cursan pocas materias en atención a la diversidad.

Del mismo modo, un alto porcentaje de profesores de los colegios concertados también resaltó que el centro favorece su formación frente a los colegios públicos que consideran que el apoyo prestado por el centro es menor. Asimismo, atendiendo al perfil son los docentes no contratados de los centros concertados los que hacen una valoración mayor. Estos datos, están en contraposición con los aportados por de Haro et al. (2019) ya que resaltaron como una de las principales barreras con las que se encontraban los centros era la ausencia de proyectos de formación conjunta entre el

profesorado, siendo fundamental para el desarrollo de escuelas inclusivas favorecer proyectos de formación a nivel de centro, para que todos los miembros de la comunidad educativa se encuentren implicados en los procesos de mejora.

Respecto a la formación permanente, los resultados también varían atendiendo a los diferentes colectivos. Así, en cuanto a la realización de cursos o actividades formativas en el ámbito de las necesidades educativas especiales es mayor el porcentaje de los Tutores del aula abierta que ha realizado o está realizando cursos. Así encontramos que el 96.6% ha realizado cursos de formación frente al 48.1% de los Tutores del aula de referencia que han seguido formándose. Asimismo, si atendemos a la realización de cursos en la actualidad, también es mayor el porcentaje de los Tutores del aula abierta que están desarrollando alguna actividad formativa. En cuanto al equipo docente, el cuestionario no diferencia entre la realización de cursos realizados a lo largo de su carrera profesional y en la actualidad, siendo el 51.8% los que destacan que se han seguido formando. No obstante, es importante tener en cuenta que este porcentaje es relativamente menor si lo comparamos con el de los Tutores del aula abierta especializada.

Las investigaciones ponen de manifiesto la relación directa que existen entre la eficacia escolar y la formación del profesorado. En esta línea, Azpillaga et al. (2021) establecieron que los centros con una alta tasa de eficacia escolar tendían a participar en mayor medida en actividades de formación que los centros considerados de baja eficacia escolar. Jiménez-Hernández et al. (2021) establecen que los docentes consideran importante seguir formándose, en concreto, sobre metodologías activas, siendo las jornadas, cursos o talleres las acciones pedagógicas formativas que se habían demandado en mayor medida. En este sentido, el profesorado con menos experiencia y edad manifiestan la necesidad de seguir formándose, así como una escasez de ofertas formativas en las universidades siendo, además las mujeres las que manifiestan una actitud más favorable en realización de actividades formativas resaltan la necesidad de seguir formándose para mejorar su práctica educativa.

El número de cursos realizado a lo largo de la formación permanente también es diferente, siendo el porcentaje mayor de los Tutores del aula de referencia y el Equipo docente los que no han realizado ningún curso de formación. En cambio, este porcentaje disminuye si atendemos a los Tutores del aula abierta, ya que son muy pocos los que apuntan que no han llevado a cabo ningún curso o actividad de formación permanente en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Bravo (2013) estableció que todos los docentes consideran que debe mejorar la planificación de las actividades de

formación permanente de tal manera que los ponentes tengan experiencia en atención a la diversidad y formen en problemas reales que surgen en las aulas. En esta misma línea, Sancho-Gil et al. (2020) establece que la formación docente, tanto inicial como permanente, no está en sintonía con los problemas reales, ya que los contenidos que se abarcan en la formación están desligados del contexto social y se siguen transmitiendo contenidos puramente disciplinares lo que fomenta que los docentes, en general, perciban que están poco preparados para atender a la diversidad.

Por tanto, en cuanto al número de cursos realizados, son los Tutores del Aula abierta los que realizan más. El número de cursos realizados también se ve influenciado por la titularidad, siendo los profesionales de los centros concertados los que consideran que han realizado están cursando más cursos de formación. Atendiendo a los Tutores del aula abierta son los docentes que están entre 6–10 años de experiencia los que tienen más cursos con respecto a los docentes con menos años de experiencia. Del mismo modo, los mayores de 50 años consideran que tienen más cursos de formación. Asimismo, los años de experiencia en las aulas abiertas también influye en los cursos realizados, teniendo más actividades de formación realizadas los que tienen entre 6-10 años de experiencia que los que no tienen experiencia en aulas abiertas. Sin embargo, en la actualidad sí que están realizando más cursos los profesionales que non han trabajado. Torres y Fernández (2015) llevaron a cabo un estudio en el que entrevistaron a 436 docentes de la etapa de Educación Primaria, estableciendo que más de la mitad no había realizado ningún curso en materia de atención a la diversidad.

Respecto al Equipo docente, cursan más cursos de formación los que se encuentran con una dedicación parcial o trabajan en colegios concertados. Asimismo, el análisis llevado a cabo de la variable perfil también evidencia que los interinos son los que realizan más cursos de formación. En este sentido, en el estudio llevado a cabo por Granada et al. (2013) se destacó la falta de capacitación permanente por parte del profesorado del aula ordinaria como un aspecto prioritario para contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas, destacando que los cursos o actividades formativas planteadas deben ir dirigidas a desarrollar las competencias para saber, hacer y ser en el desarrollo de la práctica docente. Así, Gortazar y Zubillaga (2019) pusieron de manifiesto que los docentes entrevistados están muy en desacuerdo o en desacuerdo con la formación permanente recibida en el centro.

Si queremos crear escuelas inclusivas es fundamental potenciar, desde los centros educativos la formación permanente, ya que sin el apoyo del profesorado los objetivos que tiene el paradigma de la inclusión se quedarían en una lista de deseos sin

cumplir (Echeita y Simón, 2020). En este sentido, Lozano-Martínez et al. (2021) establecieron que los docentes resaltan la importancia de formarse en educación inclusiva, de tal forma que las actividades de formación permanente deben ir dirigidas a profundizar en aspectos como el aprendizaje cooperativo, el conocimiento de métodos para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, así como para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al trabajo en el aula, aspectos que están en la base del desarrollo de escuelas inclusivas.

6.1.2. DISCUSIÓN OBJETIVO 2. VALORAR EL NIVEL DE COORDINACIÓN QUE TIENEN LOS DOCENTES EN LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE OTORGA AL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS.

Entre los principios que fundamentan el desarrollo de escuelas inclusivas, se establece la importancia de cauces de coordinación entre toda la comunidad educativa y, especialmente, entre el profesorado (Ainscow, 2001; Ainscow et al., 2014; Belavi y Murillo, 2020; Blanco, 2008b; Carballo et al., 2021; Castillo-Escareño, 2020; Escribano y Martínez, 2020; Fernández, 2013; Mañas-Olmo et al., 2020; Sandoval et al., 2019; Stainback et al., 1999). A continuación, se expone la discusión de datos referidos a este objetivo a partir de la muestra objeto de estudio.

El equipo docente entrevistado resalta que lleva a cabo una coordinación con el resto de los docentes, siendo el perfil de otros maestros con los que consideran que llevan a cabo menos actividades de coordinación. Asimismo, los docentes con dedicación a tiempo parcial también resaltan llevar a cabo mayores actividades de coordinación que los destinados a tiempo completo. Esta coordinación se centra, mayoritariamente, cuando nos referimos al Equipo docente al intercambio informal de información que llevan a cabo con los tutores. No obstante, son varias las investigaciones que sostienen la falta de coordinación en la organización y funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas por parte de todos los especialistas, ya que se desarrollan prácticas educativas centradas en el modelo del déficit (Arnaiz-Sánchez, Escarbajal y Alcaraz, 2021; Caballero et al., 2021). Asimismo, es fundamental desligar la coordinación únicamente entre profesores y centrarlo en otras instituciones (Arnaiz et al., 2018; Martínez et al., 2010; Martínez-Orbegozo, 2019; Porto y Alcaraz, 2020).

En relación con el número de reuniones llevadas a cabo por los Tutores del Aula Abierta con el resto de los especialistas, se puede determinar cómo en general, estos se reúnen en mayor medida con el especialista de Audición y Lenguaje y el Auxiliar Técnico Educativo, ya que en ambos casos el 79.3% considera que lleva a cabo más de 3 reuniones por trimestre. Asimismo, el porcentaje se establece cerca del 50% cuando nos referimos a la coordinación entre estos y el orientador, ya que el 43.7% considera que se reúne más de 3 veces al trimestre con el orientador. En cambio, el número de reuniones llevadas a cabo disminuye cuando nos referimos a la coordinación entre los Tutores del aula abierta y otros especialistas, poniéndose de manifiesto como estos tutores mantienen mayor nivel de coordinación con los especialistas que intervienen de forma directa en el Aula Abierta Especializada (especialistas en AL y ATE). Pérez-Justo y García-Prieto (2021) resaltan la falta de coordinación existente entre el PT y los tutores de los alumnos considerando que el nivel de coordinación entre estos profesionales es poca o inexistente, aspecto que justifica la percepción de los PT cuando establecen que desarrollan su tarea en solitario. Asimismo, Pascale et al. (2019) resaltan la falta de coordinación entre el profesorado de apoyo y el resto de los docentes.

El número de reuniones llevadas a cabo por los Tutores del Aula abierta no se ve influenciado, en la mayoría de las ocasiones, por las variables objeto de estudio. Solo encontramos que el número de reuniones entre estos especialistas y el maestro de AL se ve influenciado por la titularidad, siendo los centros públicos los que llevan a cabo más reuniones en comparación con los centros concertados. Asimismo, las reuniones de los Tutores del aula abierta con el Equipo docente se ven influenciadas por la titularidad siendo en este caso los colegios concertados los que manifiestan llevar a cabo más reuniones.

Si atendemos al número de reuniones que el Equipo docente lleva a cabo con el resto de especialistas que intervienen en el proceso educativo de los alumnos, podemos apreciar como estas disminuyen con relación a los Tutores del aula abierta, ya que con ninguno de los especialistas manifiesta la mitad o más de la mitad llevar a cabo más de 3 reuniones por trimestre ya que, más concretamente, el 21.1% manifiesta que lleva a cabo más de tres reuniones con el equipo docente del aula abierta, considerando la realización de una reunión por trimestre la más especificada por los entrevistados. Asimismo, también es destacable que el 66.6% considera que no lleva a cabo ninguna reunión con el fisioterapeuta, el 33.1% con el equipo de apoyo a la diversidad y el 36.6% con el orientador del centro. Por tanto, estos datos nos arrojan la evidencia de la falta de cauces de coordinación en los centros educativos.

Estos datos también son puestos de manifiesto al comparar el número de reuniones que llevan a cabo los Tutores del aula de referencia con el resto de profesionales, ya que en todos ellos el mayor porcentaje de respuestas se sitúa entre ninguna o 1-2 reuniones al trimestre, encontrándose la mayoría de diferencias entre la titularidad, siendo los centros concertados los que manifiestan llevar más reuniones que los centros públicos en cuanto a las reuniones con el ATE y el equipo de apoyo a la diversidad. Asimismo, encontramos diferencias significativas en cuanto a la especialidad siendo los maestros/diplomados los que manifiestan realizar más cursos de formación frente a los licenciados/graduados atendiendo al número de reuniones llevadas a cabo con el equipo de apoyo a la diversidad, el especialista en AL y el fisioterapeuta.

Las reuniones del Equipo docente con los especialistas en AL presentan diferencias atendiendo a los años de experiencia en centros de educación especial, siendo los docentes con más de 15 años de experiencia en estos centros los que se reúnen más que los que llevan menos de 15 años, concretamente entre 11-15 años. Del mismo modo, las reuniones entre este colectivo y los fisioterapeutas también presentan diferencias en cuanto al perfil de los entrevistados, siendo los especialistas en AL los que manifiestan llevar más reuniones en comparación al especialista en artística y al de religión o atención educativa. Asimismo, los entrevistados a tiempo parcial también consideran que llevan a cabo más reuniones de coordinación que los que ejercen a tiempo completo.

En cuanto a las reuniones llevadas a cabo entre el Equipo docente y el equipo de apoyo a la diversidad, también encontramos diferencias en cuanto al perfil siendo los especialistas de AL los que más reuniones manifiestan llevar a cabo; la titularidad siendo los centros concertados los que manifiestan tener más índices de coordinación; la situación administrativa, siendo los funcionarios en expectativas los que llevan menos reuniones que el interino, el contratado y el no funcionario de los centros concertados, asimismo el no contratado de los centros concertados también manifiesta llevar a cabo más reuniones que el funcionario de los centros públicos. El género, el perfil, el tiempo de dedicación y los rangos de horas también son variable que presentan diferencias cuando nos referimos al número de reuniones llevadas a cabo por el equipo docente y el ATE, así encontramos que las mujeres, los especialistas en AL, los docentes a tiempo parcial y los que están contratados entre 11-20 en comparación con los contratados de 21 a 30 horas manifiestan llevar más reuniones entre ellos. Asimismo, el perfil, la titularidad y el tiempo de dedicación también son puestas de relieve entre el número de reuniones llevadas a cabo con el orientador presentando mayor número de reuniones

los fisioterapeutas y los AL en comparación al resto, los centros concertados sobre los públicos y los destinados a tiempo parcial con los que están a tiempo completo.

Respecto a la coordinación con las familias, podemos apreciar como esta varía en función al perfil de los entrevistados, así la mayoría de los Tutores del aula abierta, concretamente el 68.2% establece que lleva a cabo entre 1-2 reuniones al trimestre y el 20.5 más de tres, no considerando ningún entrevistado no llevar a cabo ninguna reunión con la familia al trimestre. Sin embargo, si atendemos al Equipo docente podemos establecer como el 49.7% pone de manifiesto que no lleva a cabo ninguna reunión, lo que constata que los Tutores del aula abierta tienen más coordinación con las familias. Asimismo, estos datos se ven reflejados en el número de reuniones llevadas a cabo por los Tutores del aula de referencia. Asimismo, en la convocatoria de reuniones con padres, los especialistas de Educación Física la realizan menos que los de AL y fisioterapeutas; el ATE menos que el AL y el fisioterapeuta; y el de religión menos que el fisioterapeuta, siendo los docentes a tiempo parcial, los contratados a 11 a 20 horas, los que manifiestan llevar a cabo más coordinación con las familias, que los contratados a tiempo completo o los que están a más de 30 horas de dedicación o de 21 a 30 horas.

En este sentido, encontramos diferencias significativas entre los Tutores del aula abierta que llevan 1-5 años de experiencia con los que no tienen ningún año de experiencia, siendo estos últimos los que manifiestan llevar a cabo más reuniones que los otros. Encontramos también, entre los entrevistados del equipo docente que los especialistas en AL y fisioterapeutas llevan más reuniones de coordinación que el resto, así como los que están a tiempo parcial sobre los contratados a tiempo completo.

García-Ruiz (2020) sostiene que los docentes establecen que el nivel de colaboración con las familias es realmente continuo, aspecto que facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así son varios los estudios los que aluden a una falta de coordinación con la familia y resaltan la importancia de establecer línea de coordinación (Calvo et al., 2016; Crisol y Romero, 2020; De Harto, et al., 2020; Simón et al., 2016).

Respecto a las asociaciones, la mayoría de los entrevistados considera llevar a cabo entre 1-2 reuniones al trimestre (63.2%). Sin embargo, el 61.4% de los entrevistados del equipo docente considera que no lleva a cabo ninguna reunión con las asociaciones, lo que indica una vez más, que los Tutores del aula abierta, en general, presentan mayor coordinación con otras instituciones educativas, siendo las mujeres, los docentes de 41-50 años frente a los de 20-30 años y los de 31-40 años, así como

los centros concertados los que manifiestan llevar a cabo mayores índices de coordinación. Asimismo, el 68.4% de los Tutores del aula abierta considera que no realiza ninguna reunión con las asociaciones. Estos datos son puestos de manifiesto en el estudio de Crisol (2019) ya que estableció una falta de coordinación con todos los agentes en el proceso educativo, demandando una involucración de todos los implicados, incluidas las asociaciones sin ánimo de lucro.

En cuanto a la realización de reuniones informativas dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta, a las familias de los alumnos escolarizados en el aula abierta y de las otras familias del centro, los resultados ponen de manifiesto que en todos los casos más del 50% del equipo directivo considera que se han llevado a cabo reuniones dirigidas a los sectores, siendo el mayor porcentaje destinados a las familias de los alumnos escolarizados en el aula abierta, encontrándose que los centros concertados y los que disponen de aula abierta específica llevan a cabo más reuniones con las familias de los alumnos del aula abierta que los centros públicos o los que disponen de aula genérica. Fernández-Batarero y Benitez (2016) establecen que las familias consideran que participan en la dinámica escolar, pero aluden a una falta de información sobre el proceso educativo de sus hijos.

El 61.5% de los Tutores del aula abierta considera que participa junto al Tutor del aula de referencia en la adaptación de actividades. Este dato pone de manifiesto que la mayoría lleva a cabo una tarea de coordinación, sin embargo, para desarrollar escuelas inclusivas es deseable que el porcentaje de coordinación aumente, ya que aún disponemos de un porcentaje significativo que establece que no se coordina en un aspecto tan esencial como es la respuesta educativa. Este dato es puesto de manifiesto por Sandoval et al. (2012) destacando que el especialista en PT debe asesorar al resto de docentes en la adaptación de actividades, ya que los estudios arrojan una falta de asesoramiento por parte de estos profesionales.

Asimismo, la coordinación va disminuyendo cuando nos referimos a la adaptación de recursos materiales que llevan a cabo los Tutores del aula abierta junto a los Tutores del aula de referencia, considerando un 54.5% que sí lleva a cabo esta tarea porcentaje, que, aunque supera la mitad, es muy escaso. Las diferencias podemos establecerlas en relación con el número de cursos que trabaja como PT siendo los docentes que llevan entre 1-5 años y 6-10 los que consideran que llevan a cabo más adaptaciones que los que llevan ningún año como PT. Sin embargo, el 86.4% considera que asesora en relación con la adopción de metodologías específicas. El 80.8% del Equipo docente considera que participa en la preparación y coordinación del material

encontrando diferentes entre el perfil, siendo la categoría de otros maestros los que consideran que participan menos en la adaptación de materiales y el especialista de educación física frente a los especialistas en AL. Asimismo, el Equipo docente de los centros concertados considera que lleva a cabo esta actividad de preparación en mayor medida frente al profesorado de los centros públicos.

El 60.9% considera que lleva a cabo una coordinación con el centro específico, siendo los docentes de 6-10 años en el aula abierta los que consideran que han recibido más ayuda frente a los que llevan 1-5 años o ninguno. Así, un porcentaje significativo de los participantes encuestados considera que esta ayuda le ha sido útil y demandan una ayuda más continua. En este sentido, atendiendo a Rojas y Olmos (2016) es fundamental que los centros de educación especial se conviertan en centros de recursos para dar respuesta a las diferentes necesidades que se plantean en los centros educativos.

La coordinación también se pone de manifiesto en cuanto a la planificación previa de actividades en el aula de referencia, destacando el 76.4% que sí lleva a cabo dicha planificación. Asimismo, el 64.2% de los Tutores del aula de referencia considera que lleva a cabo una coordinación con el Tutor del aula abierta. Estos datos fueron puestos de manifiesto en la investigación de Haro y Porto (2021) de tal manera que tanto los Tutores del aula abierta como los Tutores del aula de referencia resaltaban llevar a cabo esta planificación previa, no encontrando diferencias entre las etapas educativas.

En cuanto al Equipo docente, el 61% resalta que no participa en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta; sin embargo, el 61.1% sí que establece que participa en la elaboración de los PTI, actualmente denominados Plan de Actuación Personalizado. Tanto en la participación de la Programación docente como en los PTI encontramos diferencias en cuanto al perfil, siendo los especialistas en AL los que consideran que participan más en la elaboración de la Programación docente, así como los de Educación Física frente al fisio, los de AL y el fisio frente a otros profesores en la elaboración del PTI. La edad también es una variable a tener en cuenta en la elaboración de los PTI, siendo los mayores de 50 años los que participan menos que los de 31-40 años y los de 20-30. Asimismo, la elaboración de los PTI también se ve condicionada por las horas de dedicación, siendo los que están contratados más de 30 horas los que participan menos que los que están contratados entre 11 a 20 horas. Asimismo, el 59.9% resalta que toma decisiones sobre la elaboración del PTI y la elaboración de adaptaciones curriculares, siendo el especialista en AL el que establece que influye más en estas decisiones frente al ATE y a otros profesores.

En el estudio llevado a cabo por Lozano-Martínez et al. (2021) se estableció que el 65% de los profesionales encuestados resaltan que las programaciones individuales que se llevan a cabo con determinados alumnos están íntimamente relacionadas con las programaciones de aula. Así, cuando nos referimos a las opiniones de los especialistas de apoyo, un 51.8% resalta que las programaciones con las adaptaciones individuales las lleva a cabo el especialista de apoyo frente al 39.68% que establecen que las lleva a cabo el especialista de la materia. En cambio, si reflejamos los datos obtenidos referidos a los docentes de las diversas materias, tenemos que el 43.67% resalta que las programaciones del aula las lleva a cabo el profesor de apoyo y el 46.38% establecen que las realizan todos los docentes.

En cuanto a la elaboración de unidades formativas, el 66.1% del equipo docente resalta que no participa en esta tarea encontrando diferencias en el perfil, siendo los especialistas de educación física frente a los fisioterapeutas, los especialistas en AL frente a los ATE y los de Educación Física frente al ATE, los que manifiestan participar en su elaboración en mayor medida. Del mismo modo, el 52.4% considera que no participa en el desarrollo de Unidades Formativas, siendo los de Educación Física y los de AL los que consideran que contribuyen en mayor medida a su desarrollo frente a los fisioterapeutas, así como los docentes con 1-5 años de experiencia que los de 6-10 años. En este sentido, Sandoval et al. (2019) establece que hay una coordinación entre el especialista de apoyo y los demás docentes para establecer una planificación de la respuesta educativa que se le debe ofrecer a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sin embargo, este nivel de coordinación no se mantiene para el intercambio de información sobre el seguimiento de las sesiones de apoyo.

6.1.3. DISCUSIÓN OBJETIVO 3. EXAMINAR LA PLANIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y CURRICULARES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

En cuanto a la respuesta educativa, para la discusión de datos, nos hemos centrado en la información otorgada por los Tutores del aula abierta, los Tutores del aula de referencia y el Equipo directivo en relación con los diferentes elementos que engloban la práctica docente. Así, los Tutores del aula abierta destacaron como documentos de referencia para la evaluación de los PTI, la Programación docente y los informes psicopedagógicos.

En este sentido, en relación con la utilización de espacios que faciliten la presencia de los alumnos en el centro educativo, los Tutores del aula abierta establecen que sí han realizado actividades fuera del aula abierta con la intención de facilitar la participación del alumnado en la dinámica del centro. En la investigación de Haro y Porto (2021) se resalta que se utilizan distintos espacios al aula abierta para la realización de actividades como el pabellón, la sala de psicomotricidad, el aula de plástica o música. Asimismo, se pone de manifiesto que se ha incluido en el PTI la adopción de metodologías específicas. Sandoval et al. (2019) establece que los docentes destacan que las sesiones de apoyo se siguen realizando fuera del centro o que dificulta el desarrollo de escuelas inclusivas, no obstante, la mayoría sostiene que lleva a cabo la elaboración de material para dar respuesta a la diversidad.

En cuanto a los especialistas que intervienen en la respuesta educativa de estos alumnos, los Tutores del aula abierta pusieron de manifiesto que reciben docencia por parte del especialista de educación física, el profesor en educación plástica, el profesor de religión o valores y del especialista de música. Arnaiz y Caballero (2020) recogieron que los alumnos participan en mayor medida en la materia de Educación Física, siendo su participación menor en la materia de Religión o valores éticos.

Respecto a los instrumentos de evaluación, la observación directa y sistemática, el análisis de las producciones de los alumnos fueron las técnicas más utilizadas, así como la agenda o diario fueron las técnicas más utilizadas. Escribano y Martínez (2013) destacan la importancia de utilizar técnicas que nos permitan llevar a cabo una evaluación continua siendo, la observación directa y sistemática una excelente herramienta para su desarrollo.

Los Tutores del aula de referencia establecen que sí han llevado a cabo la adaptación de actividades para los alumnos del aula abierta. Asimismo, el porcentaje es similar en relación con los encuestados que consideran que llevan a cabo adaptaciones en la metodología y un poco menor respecto a los que consideran que llevan a cabo el diseño de materiales adaptados. En esta línea Carballo et al. (2021) establece que para favorecer una respuesta inclusiva debemos adoptar como estrategias metodológicas en las aulas el aprendizaje cooperativo. Escribano y Martínez (2013) manifiesta que la selección de la metodología debe incorporar estrategias que faciliten el aprendizaje autónomo para la vida. La tutoría entre iguales también es recogida como principio que fundamenta el desarrollo de escuelas inclusivas (Colmenero et al., 2015; Sanahuja et al., 2020)

Asimismo, los porcentajes son similares cuando hacemos referencia al número de Tutores del aula de referencia que llevan a cabo actividades a través de dinámicas de grupo para facilitar la participación de los alumnos, la adopción de metodologías específicas y sesiones informativas al resto de alumnos del aula de referencia para conocer a los alumnos del aula abierta. En este sentido, en cuanto al planteamiento de dinámicas grupales encontramos diferencias en cuanto al género siendo las mujeres las que establecen que plantean más actividades grupales para facilitar la participación del alumnado. Del mismo modo, encontramos diferencias en cuanto al género en relación con la adopción de metodologías específicas, siendo las mujeres las que establecen adoptar estas medidas en mayor medida, así como los centros concertados frente a los públicos.

En cuanto al Equipo directivo, un poco más de la mitad establece que se han adoptado mecanismos para facilitar la coordinación del profesorado en el PAD, encontrando diferencias en los años del cargo, siendo los docentes de más de 15 años en el cargo, los que manifiestan incluir más medidas de coordinación en el PAD que los que llevan de 1-5 años. Estos datos fueron puestos de manifiesto en un estudio llevado a cabo por De Haro y Porto (2021) donde se resaltó que un poco más de la mitad de los equipos directivos consideraba que incluir en el PAD de su centro mecanismos de coordinación encontrándose diferencias entre la etapa educativa, la titularidad del centro y el número de años en el cargo, siendo los docentes de la etapa de educación primaria, los centros concertados y los que más años llevan en el cargo los que consideran que incorporan dichos procedimientos de coordinación en mayor medida.

También, se resaltó de los entrevistados puso de manifiesto que en el PAD de su centro se recogieron procedimientos para facilitar la participación del alumnado en la realización de actividades complementarias, presentando diferencias en cuanto a los años en el cargo, siendo los docentes 1-5 años en comparación con los que llevan en el cargo más de 15 o entre 11-15 años los que manifiestan en mayor medida que en su centro no se han recogido procedimientos para facilitar la participación del alumnado en el desarrollo de actividades complementarias. El porcentaje hallado en la investigación de Haro y Porto (49.5%) fue muy similar, estableciendo como criterios de participación el nivel de concreción de las actividades, así como la coordinación en la toma de decisiones.

Asimismo, el 60.7% establece que se han adoptado procedimientos para la compartición de espacios y tiempos comunes en el PAD, encontrándose diferencias en cuanto a la especialidad, siendo los docentes con una titulación que no tiene relación

con la atención a la diversidad los que consideran en mayor medida la introducción en el PAD de su centro de mecanismos para facilitar la compartición de espacios y tiempos por parte del alumno del aula abierta con el del aula de referencia. Estos datos se pusieron de manifiesto en un estudio llevado a cabo por de Haro y Porto (2021) en el que se resaltó que el 60.7% de los entrevistados del equipo directivo de ambas etapas educativas puso en evidencia que incluyeron en su PAD criterios para la selección de espacios y tiempos comunes, encontrándose diferencias entre la etapa educativa y el número de años de experiencia. Así, los equipos directivos resaltaron cuatro criterios principalmente: normativos, curriculares (concreción de áreas, actividades, espacios y tiempos), organizativos (recursos) y criterios sobre la finalidad a conseguir en dichos espacios, que van encaminada a lograr la máxima participación del alumnado en la vida del centro. Las investigaciones llevadas a cabo resaltan que hay una serie de medidas ordinarias que se incluyen en mayor medida en el PAD de los centros como es la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, los proyectos de trabajo y la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación al trabajo en el aula (Calatayud, 2018; Escarbajal y Pascual, 2014; Lozano et al., 2012).

En cuanto a la frecuencia semanal que el alumno del aula abierta acude al aula de referencia, el 49.5% del Equipo directivo entrevistado establece que más de 4 veces por semana. Este porcentaje, es similar, al aportado en la investigación de Haro y Porto (2021) en el que se resaltó que el 48.6% de los entrevistados consideraba que los alumnos del aula abierta compartían espacio y tiempo con los compañeros del aula de referencia más de 4 veces por semana.

Asimismo, el 50% considera que el alumno del centro participa más de 4 veces en las actividades complementarias que se desarrollan en el centro educativo, encontrándose diferencias significativas en cuanto a la especialidad, siendo los docentes con titulación no relacionada con atención a la diversidad los que consideran que el alumnado participa en mayor medida en los espacios comunes del centro, así como en la realización de actividades complementarias. Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por de Haro y Porto (2021) no se encontraron estas diferencias en cuanto a la especialidad.

6.1.4. DISCUSIÓN OBJETIVO 4. CONOCER LA VALORACIÓN QUE LOS PROFESIONALES OTORGAN A LAS AULAS ABIERTAS COMO MEDIDA ESPECÍFICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La finalidad de las aulas abiertas es facilitar la inclusión del alumnado, por tanto, a partir de la discusión de este objetivo se determinó en qué medida los docentes y no docentes consideran que esta medida cumple con su meta de partida. Es importante destacar que existe una relación directa entre la percepción que tienen los docentes hacia la inclusión y el desarrollo de prácticas en los centros, de tal manera que una percepción favorable hacia la atención a la diversidad contribuye al desarrollo de prácticas más inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Granada et al., 2013; Urbina et al, 2011).

En cuanto a si esta medida de escolarización favorece la inclusión, encontramos que todos los grupos entrevistados están de acuerdo en resaltar que sí que facilita este principio, ya que el 83.9% de los Tutores del aula abierta, el 89.8% de los Tutores del aula de referencia, el 93.8% del Equipo docente, el 93% de los orientadores y el 94.4% del Equipo directivo considera que esta medida favorece bastante o mucho la inclusión educativa de los alumnos. En este sentido, encontramos diferencias en cuanto a la titularidad en los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y el Equipo directivo, siendo los docentes de los centros concertados los que manifiestan en mayor porcentaje que esta medida de escolarización facilita el aprendizaje. Del mismo modo, en cuanto al Equipo docente la situación administrativa también varía, siendo los no funcionarios de los centros concertados los que manifiestan que esta medida de escolarización facilita la inclusión frente a los interinos y los funcionarios definitivos de los centros públicos.

Estos resultados están en concordancia con los estudios llevado a cabo por Arnaiz-Sánchez, de Haro y Alcaraz (2021) en el que el 91.6% de los entrevistados manifestó que el aula abierta favorece mucho (49.5%) y bastante (42.1%) la inclusión del alumnado en todas las áreas del currículum. Sin embargo, en el análisis que llevaron a cabo estos autores a nivel cualitativo, los docentes manifestaron que determinados perfiles de alumnos como un trastorno grave de la conducta o mayores dificultades para el aprendizaje, no reciben una respuesta inclusiva desde la escolarización en el aula ordinaria. En este estudio se encontraron que el equipo directivo hacia una valoración más positiva hacia la diversidad, así como los centros de titularidad concertada frente a los públicos.

Arnaiz y Caballero (2002) también pusieron de manifiesto que el 94.5% de los docentes entrevistados consideraba que esta medida de escolarización facilita la inclusión, recibiendo mayores puntuaciones los centros concertados. Sin embargo, encontramos investigaciones que resaltan que las aulas abiertas por sí solas no favorecen la inclusión, ya que todas las medidas alejadas del aula ordinaria son excluyentes por sí mismas (Alemán, 2008; Artilles et al, 2008; Waitoller, 2020). En este sentido, Arnaiz-Sánchez, Escarbajal y Alcaraz (2021) establecen que las Aulas Abiertas Especializadas deben mejorar su organización y funcionamiento, ya que son consideradas como aulas desligadas del centro educativo. Por tanto, es fundamental considerarlas como unidades de transición hacia la plena inclusión en el aula de referencia (Caballero, Soto y Garrido, 2021).

El mayor porcentaje de Tutores del aula abierta, Tutores del aula de referencia, el Equipo docente, los orientadores y el Equipo directivo consideran que esta medida de escolarización favorece mucho o bastante al centro educativo. Así, en cuanto a los Tutores del aula abierta las diferencias las encontramos en la titularidad, siendo los docentes de los centros concertados los que consideran en mayor medida que facilita al centro educativo. Asimismo, la titularidad también es una variable que presenta diferencias en el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo, siendo los centros concertados los que consideran en estos grupos que favorece al centro en mayor medida que los trabajadores de las escuelas públicas. Estos datos son corroborados en el estudio llevado a cabo por Sánchez-Arnaiz, de Haro et al. (2021) en el que se resaltó que el 94% de los entrevistados consideraba que esta medida de escolarización enriquece mucho o bastante al centro educativo, siendo los tutores del aula abierta los que manifiestan mayor valoración frente al tutor del aula de referencia y el orientador. En esta línea, Arnaiz y Caballero (2020) pusieron de manifiesto que los profesionales consideraban que, en mayor medida, concretamente el 94.5% que esta medida de escolarización beneficia al centro educativo.

Asimismo, todos los grupos entrevistados destacan que la presencia de estos alumnos en el aula de referencia no disminuye el rendimiento académico del resto de alumnos, ya que la mayoría considera que el rendimiento se ve influenciado nada o poco, concretamente, el 95.4% de los Tutores del aula abierta, el 90.8% de los Tutores del aula de referencia, el 94.9% del equipo docente, el 95.9% de los orientadores y el 94.4% del equipo directivo. Con relación a los Tutores del aula de referencia atendiendo a la titularidad son los docentes de los centros públicos los que consideran que están poco de acuerdo con esta afirmación. El perfil también presenta diferencias en el Equipo

docente, así comparando las aportaciones del ATE y el especialista de AL con el de Educación Física podemos comprobar como este último considera que disminuye el rendimiento. Asimismo, los especialistas a tiempo completo y los que tienen entre 1-5 años de experiencia en centros de educación especial, consideran que el rendimiento se ve más influenciado con la presencia de estos alumnos, frente a los que trabajan a tiempo parcial o tienen más de 15 años de experiencia en centros de educación especial.

La relación entre la repercusión que la escolarización de los alumnos tiene en el rendimiento del resto de compañeros, también fue puesta de manifiesto en el estudio llevado a cabo por Arnaiz-Sánchez, de Haro y Alcaraz (2021) estableciendo que la mayoría considera que no disminuye el rendimiento, siendo este porcentaje menor en comparación a los docentes que consideran que esta medida favorece la inclusión o enriquece al centro educativo, encontrándose diferencias en el perfil profesional así como en los años de experiencia laboral, siendo los docentes con más años de experiencia los que consideran en menor medida que la presencia en el aula ordinaria del alumnado del aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto en comparación con los docentes que tienen menos experiencia laboral. Asimismo, los docentes de la etapa de educación secundaria consideran que sí se produce una influencia en el rendimiento frente a los docentes de la etapa de educación primaria.

Del mismo modo, el 79.8% de los Tutores del aula de referencia, el 84.3% del Equipo docente y el 92.9% destacan que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo que la presencia de estos alumnos en el aula de referencia hace que el progreso de los demás alumnos sea más lento, siendo los Tutores del aula abierta de los centros públicos los que determinan que el progreso sea más lento. Asimismo, en cuanto al Equipo docente, atendiendo al perfil los especialistas de educación física consideran que el progreso se hace más lento frente a la valoración que realizan los fisioterapeutas. La edad también es otra variable para destacar y el tiempo de dedicación del Equipo docente, ya que los que tienen entre 20-30 años y los que ejercen a tiempo parcial están en desacuerdo con que esta medida de escolarización hace que el progreso de los demás alumnos sea más lento.

En cuanto a si consideran que se encuentran menos capaces de atender a estos alumnos, el 66.7% de los Tutores del aula de referencia, el 35.7% del Equipo docente y el 29.2% de los orientadores determinan que están totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. Por tanto, se establece que los Tutores del aula de referencia se consideran menos capaces que el resto, encontrando que los de 20-30 años se

consideran menos preparados que los que tienen más de 50 años. Asimismo, atendiendo al perfil del equipo docente, el fisioterapeuta, el especialista en AL y el ATE manifiestan encontrarse más capaz de atender a estos alumnos que los especialistas de educación física, el especialista en educación artística, religión o valores y otros maestros. El equipo docente a tiempo parcial y los destinados más de 30 horas se consideran más capaces de atender a estos alumnos que los que se dedican a tiempo completo o entre 21-30 horas. Asimismo, el Equipo docente que trabaja en centros de educación especial en torno a 1-5 años se encuentra en desacuerdo con la afirmación de que se considera menos capaz de atender a las necesidades de estos alumnos frente a los que tienen más de 15 años o entre 6-10 años de experiencia.

En relación con los diferentes colectivos, todos están de acuerdo en resaltar que esta medida de escolarización facilita el aprendizaje, ya que el 89.6% de los Tutores del aula abierta, el 95.4% de los Tutores del aula de referencia, el 97.4% del Equipo docente y el 100% de los orientadores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que esta medida de escolarización facilita el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Así, atendiendo a los Tutores del aula abierta encuestados, podemos establecer que las mujeres consideran en mayor índole que esta medida de escolarización facilita el aprendizaje, así como el número de cursos en el centro, siendo los docentes que llevan entre 1-5 años los que realizan más valoración que los que se encuentran entre 11-15 años. Asimismo, los Tutores del aula de referencia de los centros concertados también consideran que se facilita el aprendizaje a través de esta medida, así como los docentes que tienen entre 6-10 años de experiencia frente a los que está 11-15 años y más de 15. El Equipo docente de los centros concertados, así como los no funcionarios de los centros concertados también tienen una mayor valoración frente a los del colegio público y los funcionarios.

En cuanto a si estos alumnos se benefician de la socialización en el aula de referencia, el 87.3% de los Tutores del aula abierta, el 94.4% de los Tutores del aula de referencia, el 96.9% del Equipo docente y el 94.4% de los Orientadores establece que está totalmente de acuerdo o de acuerdo que esta medida de escolarización facilita la socialización del alumno al compartir espacios y tiempos con los alumnos del aula de referencia. Tanto los Tutores del aula de referencia como el Equipo docente de los centros concertados hace una valoración mayor que los docentes de los centros públicos. Asimismo, los Tutores del aula de referencia de 20-30 años consideran que esta medida facilita la socialización en mayor medida que los docentes de 31-40 años. En relación con el equipo docente, los que están entre 1-5 años en el centro realizando

una menor valoración que los que se encuentran entre 11-15 años, así como los que están 1-5 años con el grupo actual tienen una apreciación menos positiva hacia la socialización de esta medida que se los que tienen 6-10 años o 11-15 años.

Del mismo modo, el 93.1% de los Tutores del aula abierta, el 97.4% del Equipo docente y el 97.3% de los orientadores está totalmente de acuerdo o de acuerdo en considerar que el alumno escolarizado en el aula abierta se beneficia a nivel social de los tiempos comunes con el resto de alumnos del aula de referencia, encontrando que el equipo docente de los centros concertados así como los docentes de 1-5 años frente a los de más de 11-15 años manifiestan en menor índole que esta medida de escolarización facilita el aprendizaje.

En este sentido, el 99.1% de los Tutores del aula de referencia establece que en las aulas de referencia no se producen actitudes de rechazo o discriminación hacia los alumnos escolarizados en el aula abierta; el 93.4% resalta que el aula predomina el establecimiento de relaciones positivas siendo los centros públicos los que destacan este establecimiento frente a los concertados; así como el 66.7% manifiesta que existen entre los alumnos del aula abierta y los alumnos del aula de referencia vínculos de amistad estableciendo diferencias en cuanto al género, ya que son las mujeres las que resaltan en mayor medida el establecimiento de estos vínculos. Estos resultados se pusieron de manifiesto en las investigaciones llevadas a cabo por Arnaiz y Caballero (2020) en el que se destacó que al 94.5% de los alumnos del aula abierta le gustaba ir al aula de referencia, así como el 90.9% mostraba satisfacción en la compartición de espacios y tiempos. Sin embargo, si atendemos a la información aportado por los alumnos del aula de referencia podemos establecer como no se produce el establecimiento de vínculos de amistad, ya que el solo el 21.4% considera que a veces le gusta que el compañero del aula abierta asista al aula ordinaria y un 36.6% confirma que solo se relaciona con estos alumnos a veces.

Respecto a si consideran que el aprendizaje se ve más favorecido en un centro específico, el 72.3% de los Tutores del aula abierta, el 78.1% del Equipo docente y el 84.6% de los orientadores consideran que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo. En relación con los Tutores del aula abierta, son las mujeres las que consideran estar totalmente en desacuerdo en mayor medida, así como el equipo docente de los centros públicos considera que sí se beneficia en un centro específico frente al colegio concertado. Los años de experiencia también son indicadores de la valoración de los centros específicos, así el equipo docente con 1-5 años de experiencia son los que están totalmente en desacuerdo con la afirmación frente a los

que tienen 11-15 años y 6-10 años de experiencia en centros de educación especial. Asimismo, todos están de acuerdo en establecer que el aprendizaje de estos alumnos no se vería totalmente beneficiado en el aula ordinaria a tiempo completo, ya que el 94.5% de los Tutores del aula abierta, el 94.3% del Equipo docente y el 97.2% de los orientadores consideran que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que el aprendizaje de estos alumnos se ve más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.

Son numerosos los estudios que consideran beneficioso la escolarización del alumnado en el aula ordinaria, ya que resaltan que cualquier forma de escolarización alejada de un centro ordinario es una práctica segregadora (Arnaiz y Alcaraz, 2020; Davis y Florian, 2004; Huete et al., 2019; Lewis, 2005; Manzano-Soto, et al., 2021). Sin embargo, estos datos son opuestos a los establecidos en la investigación por Arnaiz-Sánchez, de Haro y Alcaraz (2021) en el que se determinó en la parte cualitativa de su estudio que, la mayoría de los docentes destacaba que algunos alumnos es mejor que están escolarizados en centros de educación especial, ya que la atención a sus potencialidades y capacidades podría mejorar. Asimismo, la investigación llevada a cabo por Byrne y Lundy (2020) destacó que los alumnos que se encontraban más tiempo escolarizados en el aula ordinaria presentaban un mejor rendimiento académico.

En cuanto a si el alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica del aula de referencia, el 44.5% de los Tutores del aula de referencia, el 43% del Equipo docente y el 44.5% de los orientadores establecen que están de acuerdo o totalmente de acuerdo que la presencia de estos alumnos requiere de modificaciones sustanciales. Son los docentes del equipo docente de los centros públicos los que consideran que sí se requiere de modificaciones en la dinámica del aula para dar respuesta a estos alumnos, asimismo respecto al ATE frente al especialista de educación artística y el ATE frente al especialista de educación física, es el primero en ambos casos el que establece que la presencia de estos alumnos en las aulas ordinarias no implica modificaciones sustanciales.

Respecto a la ratio alumno/maestro, el 76.9% de los Tutores del aula de referencia, el 80.4% del Equipo docente y el 59.7% de los orientadores establecen que están totalmente de acuerdo o de acuerdo que la ratio alumno/maestro dificulta la atención de calidad de los alumnos, siendo el especialista en PT, AL y ATE los que consideran en menor medida que el resto que la ratio dificulta la atención educativa de los alumnos. En este sentido, son varios los estudios que reflejan que la ratio maestro/alumno como barrera para el desarrollo del principio de atención a la diversidad

(Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2021; García-Segura y Ruiz, 2020; Pérez-Justo y García-Prieto, 2021).

Asimismo, el 71.3% establece que dispone en el aula de la suficiente oferta de recursos y ayudas técnicas para la atención de estos alumnos, siendo los docentes de las escuelas públicas los que consideran que tienen mayores recursos y ayudas en comparación a los centros concertados. No obstante, en diversos estudios se evidenció como limitación para contribuir al desarrollo del principio de inclusión desde esta medida de escolarización, la falta de recursos personales y materiales (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Alcaraz y Caballero, 2021; Arnaiz-Sánchez, de Haro y Alcaraz, 2021; Arnaiz-Sánchez, Garrido y Soto, 2021; Bravo, 2013; Carballo et al., 2021; Collado-Sanchis et al., 2020; Colmenero, 2006; González-Gil et al., 2019; Granada et al., 2013; Jiménez et al., 2019; Navarro-Montaña et al., 2021; Pérez-Justo y García-Prieto, 2021; Sanahuja, et al., 2020). La oferta de recursos amplia y ajustada es un ingrediente necesario para el desarrollo de escuelas inclusivas (Sanahuja et al., 2020).

6.2. CONCLUSIONES

Tras la discusión de los resultados, a continuación, se muestran las conclusiones generales del estudio derivadas de cada uno de los objetivos específicos establecidos.

En este sentido, en relación con el primer objetivo centrado en describir la formación inicial y permanente del profesorado, podemos establecer como en general los Tutores del aula abierta consideran que su formación inicial ha sido más adecuada para atender al conjunto de necesidades educativas que encontramos en el aula en comparación, con los Tutores del aula de referencia y el Equipo docente. Este dato resalta que, en general, se encuentren más capacitados para atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, ya que los Tutores del aula de referencia manifiestan que se encuentran menos capacitados para atender a estos alumnos que al resto de compañeros presentes en el aula.

En cuanto a la formación permanente, es mayor el porcentaje de Tutores del aula abierta que están desarrollando o han desarrollado cursos en el ámbito de la atención a la diversidad frente al Equipo docente y a los Tutores del aula de referencia. Asimismo, el número de cursos varía también en función al perfil profesional de tal manera que los Tutores del aula abierta establecen que han realizado o están realizando más cursos, lo que nos permite establecer que el nivel de formación, en materia de atención a la

diversidad es mayor, ya que aunque en general los docentes presentan una actitud favorable hacia la diversidad, sigue predominando en las aulas una concepción por parte del profesorado que esta tarea es competencia exclusiva del especialista en Pedagogía Terapéutica.

Tanto los Tutores del aula abierta como los Tutores del aula de referencia y el Equipo docente sostienen que el centro apoya el desarrollo de actividades formativas, sin embargo, la percepción de los Tutores del aula abierta sobre el beneficio del centro en la formación es mayor. El establecimiento de líneas de trabajo conjunto es esencial para que las actividades formativas tengan éxito, por tanto, es fundamental apostar por proyectos formativos de centro, en el que todos los agentes se vean implicados.

Respecto al segundo objetivo, centrado en analizar los cauces de coordinación podemos establecer que en general, los Tutores del aula abierta consideran llevar a cabo más reuniones de coordinación en comparación con el resto de entrevistados. La mayoría, establece que se reúne con mayor frecuencia con el especialista en AL, el ATE y el orientador que con el resto. Así, esta coordinación disminuye cuando nos referimos al resto de profesionales, ya que tanto el Tutor del aula de referencia y el Equipo docente consideran, en su mayoría, que no llevan a cabo reuniones de coordinación con el especialista de AL, Equipo docente, fisioterapeuta, orientador, equipo de apoyo a la diversidad, Tutores del aula de referencia y asociaciones. Sin embargo, los Tutores del aula de referencia destacan llevar a cabo más reuniones con los Tutores del aula abierta, y el Equipo docente se reúne en mayor medida con el ATE, ya que en ocasiones tienden a compartir tiempo y espacios en los Centros, lo que facilita su coordinación.

En cuanto al coordinación con las familias, el equipo directivo manifiesta llevar a cabo más reuniones informativas con las familias de los alumnos escolarizados en el aula abierta que con las familias del aula de referencia, aspecto que nos debería llevar a analizar, ya que planteando reuniones diferenciadas para ambas familias contribuimos a marcar como criterio la exclusión social. Así, son los Tutores del aula abierta los que consideran que llevan a cabo más reuniones con las familias, ya que la mayoría del Equipo docente y los Tutores del aula de referencia establecen que no llevan a cabo reuniones informativas con las familias. En este sentido, debemos tener en cuenta que sí queremos contribuir al desarrollo de verdaderas escuelas inclusivas debemos incorporar a las familias en la dinámica escolar, así como fomentar el intercambio de información entre todos los agentes educativos y, en este sentido, nuestro estudio pone en evidencia la falta de coordinación que existe entre todos ellos.

Asimismo, un poco más de la mitad de los Tutores del aula abierta está llevando a cabo adaptaciones en los recursos materiales y en las actividades junto al tutor del aula de referencia. Para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial llevar a cabo una selección de actividades globalizadas en situaciones de aprendizaje, así como de materiales que nos permitan llevar a cabo una respuesta educativa personalizada atendiendo a las diferencias individuales. Por tanto, si queremos contribuir al desarrollo del principio de atención a la diversidad en las escuelas, debemos partir por favorecer una planificación previa de los elementos curriculares que engloban la respuesta educativa. Sin embargo, la mayoría de los Tutores del aula de referencia, sí que destaca la adopción de una planificación previa de actividades en el aula de referencia para evitar improvisaciones y ofrecer una respuesta ajustada a todos los alumnos.

Para la selección de materiales y actividades es fundamental la coordinación que se establece entre el centro y el centro específico como centro de recursos. Sin embargo, en nuestra investigación se pone de manifiesto que la mayoría de los Tutores del aula abierta entrevistados establece que es necesario un apoyo más continuado entre el centro de recursos, ya que esta ayuda se produce en menor medida y es útil para la adopción de medidas que den respuesta educativa a las necesidades del alumnado.

En materia de coordinación, no solo es importante el número de reuniones establecidas, sino que es fundamental contemplar la coordinación en los documentos curriculares del centro. En este sentido, es relevante resaltar que la mayoría del Equipo docente sostiene que no ha participado en la elaboración de la Programación docente, ni en la elaboración de las unidades formativas destinadas a los estudiantes. Sin embargo, la mayoría sostiene que participa en la elaboración de los PTI, así como en el desarrollo de la planificación de esa unidad formativa, contemplando el desarrollo de adaptaciones curriculares. Es fundamental tener en cuenta, que la educación se caracteriza por ser una tarea intencionada y, por tanto, debemos planificar previamente todos los elementos curriculares haciendo partícipes de este proceso de concreción curricular a todos los agentes implicados en el desarrollo de la práctica docente.

No obstante, es relevante establecer que casi la totalidad del Equipo docente encuestado resalta que sí que se coordina con el resto de los profesores, y que además colabora con el Tutor del aula de abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de los programas específicos que se desarrollan con alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, sostiene que lleva a cabo el intercambio de información entre el

tutor y el resto del equipo docente sobre la respuesta educativa individualizada que está desarrollando con cada alumno. Sin embargo, en la información aportada en cuanto al número de reuniones establecidas estos datos no fueron puestos de manifiesto.

Respecto al tercer objetivo, centrado en analizar la respuesta educativa que se ofrece al alumnado escolarizado en el aula abierta, podemos determinar como la mayoría de los Tutores del aula abierta considera que utiliza espacios diferente al aula abierta, aspecto necesario si queremos facilitar la participación y presencia del alumnado en la dinámica escolar, dos ingredientes necesarios para que produzca el desarrollo de escuelas inclusivas. Asimismo, todos ellos destacan el empleo de metodologías específicas en el desarrollo de sus prácticas diarias para dar respuesta a la diversidad.

La legislación considera que los alumnos del aula abierta deben cursar el mayor número de materias posibles en el grupo de referencia. En este sentido, los Tutores del aula abierta entrevistados sostienen que acuden a las materias de Educación Física, Educación Plástica, Religión o valores y música, participando en mayor medida en la materia de Educación Física y con menor frecuencia en la materia de Religión. Estos índices deberían ser mayores, ya que debemos intentar que las aulas abiertas se conviertan en un puente hacia el aula ordinaria, organizando los recursos personales y materiales existentes, para que los alumnos pasen el mayor tiempo posible con los alumnos del grupo de referencia con el objetivo de facilitar su socialización.

Así, también se destaca un alto nivel de participación del alumnado del aula abierta en el aula de referencia, ya que la mayoría de los Tutores del aula abierta, consideran que los alumnos comparten espacios con los compañeros del aula de referencia más de cuatro veces por semana, asimismo presentan un nivel alto en cuanto a la participación en el desarrollo de actividades complementarias.

Asimismo, los Tutores del aula abierta destacan como instrumentos y técnicas de evaluación, la observación directa y sistemática y el análisis a las producciones de los alumnos, en este sentido es fundamental emplear técnicas de evaluación apartadas de la realización de controles escritos, siendo estas dos técnicas dos ingredientes esenciales para contribuir al proceso de reflexión y crítica constructiva que pueden emplear los docentes y los propios alumnos sobre el análisis del nivel de logro educativo alcanzado.

La adaptación de actividades y recursos, así como la adopción de metodologías específicas son ingredientes esenciales para el desarrollo de una atención

personalizada. En este sentido, encontramos una división entre los Tutores del aula de referencia que contemplan estas adaptaciones en sus programaciones de aulas en comparación con los que no las contemplan. El ajuste de estos elementos para contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas es esencial.

El Plan de Atención a la Diversidad, es un documento esencial para atender a todos los alumnos y, especialmente, a los que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, aproximadamente un poco más de la mitad del Equipo directivo considera que en su centro se incorpora en dicho documento mecanismos de coordinación, así como procedimientos para la compartición de espacios y tiempos, siendo los docentes con más años en el cargo los que consideran que recogen, en mayor medida, estas medidas. Sin embargo, casi la mitad considera que incorpora mecanismos para facilitar la participación de estos alumnos en la realización de actividades complementarias.

Respecto al cuarto objetivo orientado a analizar la percepción que los entrevistados tiene acerca de la eficacia de esta medida de escolarización, podemos establecer como los Tutores del aula abierta, los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente, los Orientadores y el Equipo directivo manifiestan un consenso generalizado en considerar que las aulas abiertas especializadas favorecen la inclusión, enriquecen al centro educativo y no produce una disminución en rendimiento del resto de compañeros. En este sentido, es importante destacar que la diversidad es un elemento que enriquece nuestras prácticas, por tanto, la presencia de estos alumnos en el Centro puede producir beneficio siempre y cuando se llevan a cabo actividades conjuntas que favorezcan verdaderamente la participación y aprendizaje, para aquellos alumnos que no pueden recibir respuesta ajustada a sus necesidades desde el aula de referencia. En este sentido, el progreso de los alumnos no se ve influenciado por la presencia de estos alumnos, siendo los orientadores los que consideran en mayor medida que la presencia de estos alumnos no dificulta el desarrollo académico del resto de compañeros.

Asimismo, tanto los Tutores del aula abierta, los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y los Orientadores, establecen que esta medida de escolarización favorece el proceso de aprendizaje del alumno. La diversidad de ritmos en el aula no es un elemento que obstaculice el desarrollo de los alumnos con mayor capacidad o motivación hacia el aprendizaje, sino que beneficia el desarrollo de todos al relacionarse entre ellos como instructores de enseñanza, por tanto, facilita la progresión de los aprendizajes adquiridos a través de la tutoría entre iguales.

Los Tutores del aula abierta, los Tutores del aula de referencia, el Equipo docente y el Orientador consideran que el aula abierta favorece la socialización en el aula de referencia. En este sentido, es fundamental tener en cuenta que la presencia de estos alumnos en las aulas no es un criterio por sí solo para establecer que son espacios que facilitan la socialización, sino que es necesario que esta presencia y participación sea plena y, para ello, es fundamental plantear dinámicas de cooperación entre compañeros. En esta línea, los Tutores del aula de referencia consideran que los alumnos del aula abierta no sufren ningún rechazo por los alumnos del aula de referencia, sino que en el aula predomina el establecimiento de actitudes positivas y, aunque en menor medida, el establecimiento de vínculos de amistad. Así, según los Tutores del aula abierta, el Equipo docente y los orientadores los alumnos se benefician a nivel social de los tiempos comunes que comparten con el resto de los alumnos.

En relación a la conclusión anterior, los Tutores del aula abierta, el Equipo docente y los orientadores establecen que están mejor escolarizados en esta modalidad de escolarización que en un centro específico, ya que esta medida contribuye a mejorar su nivel socialización y habilidades emocionales, habilidades que están en la base del desarrollo integral del alumnado, ya que el objetivo del sistema educativo actual es contribuir a desarrollar individuos que puedan desenvolverse con éxito en los diferentes ámbitos de la sociedad. Asimismo, los tres perfiles anteriormente recogidos también están de acuerdo en establecer que están mejor escolarizados en el aula abierta que en un aula ordinaria a tiempo completo, ya que hay alumnos que curricularmente se apartan significativamente del nivel de competencia curricular que le corresponde por edad cronológica, pero, sin embargo, a nivel social pueden beneficiarse de las actividades establecidas por el resto del grupo.

Asimismo, tanto los Tutores del aula de referencia, como el Equipo docente y los orientadores, consideran que la presencia de estos alumnos en las aulas no implica modificaciones sustancialmente significativas. En este sentido, es importante considerar que, si seleccionamos correctamente las medidas ordinarias, las actuaciones generales y las medidas específicas del Plan de Atención a la Diversidad, tendremos que realizar pequeños ajustes metodológicos, ya que todas las medidas ordinarias nos permiten dar respuesta al conjunto de necesidades presentes en las aulas. No obstante, entre los tres colectivos, es el Equipo docente el que establece que tienen que llevar a cabo modificaciones más sustanciales para ajustar la respuesta educativa a todos los alumnos.

La ratio alumno/docente es una limitación que se recogió en el marco teórico para el desarrollo de escuelas inclusivas. La falta de recursos personales es un aspecto que destacar en la organización de esta medida de escolarización. En esta línea, tanto los Tutores del aula de referencia como el Equipo docente y los orientadores consideran que la ratio debe mejorar para poder ofrecer una respuesta ajustada a los diferentes ritmos que encontramos en el aula, aunque comparando los tres colectivos, son los orientadores los que establecen en menor medida que están a favor de la dificultad que supone en los centros la ratio alumno/docente. La ratio alumno/docente ha sido resaltada en nuestro estudio como una limitación, aunque los Tutores del aula abierta, especialmente de los centros públicos, establecen que cuentan con los suficientes recursos y ayudas para atender a estos alumnos.

Entre los entrevistados, son los Tutores del aula de referencia los que consideran que se encuentran menos preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales que al resto de alumnos. Esta afirmación está en concordancia con las conclusiones obtenidas en el primer objetivo objeto de estudio, en el que se estableció que los docentes del Equipo docente se consideraban menos preparados en cuanto su formación para dar respuesta a la diversidad de características individuales que encontramos en el aula.

Llegado a este punto, podemos establecer como conclusiones de este estudio las siguientes:

- Los Tutores del aula abierta establecen que se encuentran más preparados, en cuanto a su formación inicial, para atender a la diversidad que los Tutores del aula de referencia y el Equipo docente.
- Los Tutores del aula abierta están realizando o realizan más cursos en el ámbito de la atención a la diversidad que el resto de entrevistados.
- El intercambio de información con las familias se lleva a cabo en mayor medida con el Tutor de aula abierta.
- El número de reuniones llevadas a cabo por los Tutores de aula abierta es mayor que el resto de los profesionales, coordinándose en mayor medida con el ATE, AL y orientador. El Tutor del aula de referencia considera que se coordina en mayor medida con el Tutor del aula abierta y el Equipo docente con el ATE.

- El Equipo docente establece que lleva a cabo líneas de coordinación con el resto de los profesionales, informando a los tutores de la intervención educativa que adopta con estos alumnos.
- Los alumnos reciben enseñanzas de las materias de Educación Física, Religión o valores, Música y Educación Artística, asistiendo en mayor medida a la materia de Educación y en menor proporción a la de Religión o valores.
- El Equipo directivo, en cuanto a la organización de las aulas abiertas, sostiene que los alumnos asisten más de cuatro veces a la semana al aula de referencia.
- Los Tutores del aula abierta, el Tutor del aula de referencia, el Equipo docente, los orientadores y el Equipo directivo consideran que las aulas abiertas enriquecen al centro educativo, favorecen la inclusión sin repercutir en una disminución del rendimiento del resto de alumnos.
- Esta medida de escolarización facilita el aprendizaje, la socialización en el aula de referencia, considerando los Tutores del aula de referencia que se establecen actitudes positivas entre los alumnos sin discriminación alguna.
- Los encuestados se decantan a favor de la escolarización en esta medida que en un centro específico o en un aula ordinaria a tiempo completo para determinados perfiles de alumnos.
- Se resalta como barrera la ratio alumno/profesor para favorecer una respuesta educativa más ajustada a las diferencias individuales.
- El Tutor del aula abierta considera que cuenta con recursos y ayudas para atender a estos alumnos.

Las aulas abiertas han sido creadas con la intención de facilitar la inclusión. Desde nuestro estudio los profesionales encuestados están a favor de la implantación de esta medida de escolarización considerando que produce beneficio a nivel social para determinados alumnos, sin embargo es importante tener en cuenta que estas aulas deben articularse como espacios de unión entre el centro y el aula regular, de tal manera que la presencia, participación y el aprendizaje de los estudiantes se desarrollen en su máxima expresión para contribuir al desarrollo de verdaderas escuelas inclusivas.

6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras reflejar las conclusiones que se derivan de esta investigación, es importante establecer las limitaciones de nuestro estudio, así como posibles líneas de investigación que se derivan de los objetivos de estudio planteados.

En cuanto a las limitaciones encontradas, destacamos la selección de la muestra de estudio, ya que esta investigación se centró en escuchar las voces del profesorado. En este sentido, hubiese sido relevante incluir otros agentes implicados en el proceso educativo como los alumnos y las familias. Escuchar las voces de todos estos agentes, en futuras investigaciones, nos permitirá contrastar la información y tener una visión más integral y holística sobre la realidad del funcionamiento y organización de las aulas abiertas especializadas. Asimismo, es importante tener en cuenta que esta media de escolarización no se organiza desde la misma vertiente en todas las Comunidades Autónomas, por lo que los resultados obtenidos no pueden generalizarse en mayor medida. Sería aconsejable para futuras investigaciones llevar a cabo investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas para obtener una visión más holística y comparativa de la atención a la diversidad en el territorio nacional.

La muestra también podría haber sido ampliada incorporando a los especialistas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que introducir a docentes de esta etapa nos hubiese aportado información sobre la continuidad de la respuesta educativa que se ofrece desde esta medida a lo largo del sistema educativo, así como conocer sus necesidades formativas como aspecto necesario para favorecer el desarrollo de escuelas inclusivas.

La selección de la metodología empleada ha sido otra limitación de nuestro estudio. Para el desarrollo de esta investigación, se diseñó una metodología exclusivamente cuantitativa centradas en la recogida de datos a través de la cumplimentación de cuestionarios. Incorporar un análisis cualitativo de los datos nos hubiese ayudado a contrastar y enriquecer los datos obtenidos a través del empleo de entrevistas a los profesionales implicados. Asimismo, el empleo de la observación directa en el campo objeto de estudio nos hubiese aportado una información más globalizada sobre la respuesta educativa que se está llevando a cabo con estos alumnos.

Asimismo, en el desarrollo de nuestra investigación también nos hemos encontrado como limitación el análisis de la información recogida en los cuestionarios, ya que las cuestiones, aunque valoraban la misma dimensión, no presentaban la misma

escala de respuesta en todos los colectivos. En este sentido, sería fundamental que en próximas investigaciones los ítems de los cuestionarios referidos a la misma dimensión contemplen la misma escala de valoración para luego contrastar de forma más enriquecida los datos obtenidos en función a cada uno de los colectivos.

Las Aulas Abiertas Especializadas fueron creadas con el propósito de desarrollar prácticas más inclusivas en un contexto normalizado; sin embargo, los estudios evidencian que se han convertido en una vía paralela a las aulas ordinarias, ya que aunque los alumnos escolarizados en esta media de escolarización comparten espacios y tiempos con el resto de alumnos del aula ordinaria, en estos encuentros no se garantiza el criterio de participación plena que defiende el modelo de educación inclusiva. La inclusión educativa es un derecho humano que todo el alumnado tiene. Las escuelas deben respetar este derecho existente y avanzar hacia el camino de la verdadera inclusión, alejándose de los senderos que refuercen prácticas segregadoras y excluyentes.

REFERENCIAS

- Abellán, J., Alcaraz, S., y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo para una escuela inclusiva desde la perspectiva del profesorado especialista. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31152>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 61-80. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178969_spa
- Aguaded, E. M., De la Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19472>
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Aguilera, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 13-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455552>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246084>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). De la exclusión a la inclusión: Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8169>

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsor.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). The schooling of students with special educational needs in Spain: A longitudinal study. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299-320. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-39162020000100299&lng=en&nrm=iso
- Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2021). La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 23-58). Octaedro
- Alemán, D. (2008). Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/3174>
- Amber, D. y Suárez, C. I. (2022). Tendencias en la formación de pedagogos en España: un análisis comparativo. *Publicaciones*, 52(1), 209-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8597159>
- Amer, J., Vives, M. y Pascual, B. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 75, 171-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7544370>
- Anaya, D., Suárez, J. M. y Pérez-González, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 413-425. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94481>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200233
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos. La educación inclusiva. *Educación en el 2000: Revista de formación del profesorado*, 5, 15-20. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/87914?show=full&locale-attribute=es>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734292>

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz, P. (2019a). *La Educación Inclusiva en el Siglo XXI. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-51. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf>
- Arnaiz, P. y Azorín, (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, 67, 227-245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009564>
- Arnaiz, P. y Ballester, F. (1999). La formación del profesorado de Educación Secundaria y la Atención a la Diversidad, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195361>
- Arnaiz, P. y Caballero, C. M. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(1), 191-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398153>
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva, *Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66361>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas Abiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (2021). *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas*. Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P., de Haro, R. y Alcaraz, S. (2021). Aulas abiertas especializadas: ¿cómo valoran los profesionales esta medida específica de atención a la diversidad? En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 59-94). Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A. y Alcaraz, S. (2021). Propuestas de cambio y mejora para la transformación de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 203-226). Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-2.html>

- Arnaiz-Sánchez, P., Garrido, C. F. y Soto, F. J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-120). Dykinson.
- Arnaiz, P., Guirao, J.M. y Garrido, C.F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Espacios, agrupamientos y horarios flexibles para la inclusión educativa. En A. B. Mirete, M. Chamseddine y M. C. Hernández (Eds.), *propuestas de intervención en Educación Infantil* (pp. 87-91). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8304121>
- Arribas, J. M., Carabias, D., y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214003>
- Arró, M., Bel, M. C., Cuartero, M., Gutiérrez, M. D. y Peña, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Fòrum de Recerca*, 10, 1-12. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf
- Arroyo, M. J., Pinedo, R. y De La Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado en Educación Primaria e Infantil, *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117. https://www.researchgate.net/publication/335842266_Coordinacion_docente_e_interdisciplinariedad_para_la_adquisicion_de_competencias_en_el_Grado_de_Educacion Primaria_e_Infantil_Percepciones_de_alumnado_y_profesorado_Teaching_and_interdisciplinary_coor
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios, *MENDIVE*, 16(4), 651-664. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6622584>
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A. e Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-6.html>
- Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social*. Prentice-Hall.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas. Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020_18_3_001

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429700>
- Berrocal, E., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez, S. y Peña, P. (2023). La acreditación del profesorado universitario en España: situación y perspectivas futuras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37), 33-54. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/98164>
- Blanco, R. (2008a). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Blanco, R. (2008b). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres* Centro Internacional de Conferencias. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671304>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Bozu, Z. y Aránega Español, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58056>
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Bravo, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Buendía, L. (2001). La investigación por encuesta. En F. Hernández-Pina (Ed.), *Bases metodológicas de la investigación educativa* (pp. 119-155). DM
- Burns, T. y Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity: OECD (Ed.), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (pp. 19-40). OECD Publishing.
- Byrne, B. (2019). How Inclusive is the Right to Inclusive Education? An Assessment of the Un Convention on the Rights of Persons with Disabilities' Concluding Observations. *International Journal of Inclusive Education*, version digital.

- https://www.researchgate.net/publication/335019951_How_inclusive_is_the_right_to_inclusive_education_An_assessment_of_the_UN_convention_on_the_rights_of_persons_with_disabilities%27_concluding_observations
- Byrne, B. y Lundy, L. (2020). Derechos y opiniones de los niños con discapacidad. En P. Arnaiz. y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas Abiertas a la inclusión* (pp. 55-72). Dykinson.
- Caballero, C. M., Soto, F. J. y Garrido, C. F. (2021). Estudio sobre las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 59-94). Octaedro.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. https://www.researchgate.net/publication/262643125_Teacher_Competence_Frameworks_in_Europe_policy-as-discourse_and_policy-as-practice
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.32.001>
- Calderón-Almendros, I., Calderón-Almendros, J.M. y Rascón, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20162814560>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006
- Camarero-Figuerola, M., Tierno García, J. M., Barrios-Arós, C. e Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, 388, 167-192. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2020/388/388-7.html>
- Campos, B. (2020). La unidad didáctica (integrada) documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 38(1), 147-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7672956>
- Cantón, I. y Cañón, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias pedagógicas*, 18, 153-172. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1991>
- Carballo, R., Cotán, A. y Spinola-Elias, Y. (2021). An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21-41. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022219884281>

- Casado, R. (2012). Educación Inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas institucionales, *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/239>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes, *Participación Educativa*, 18, 8-24. https://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2011/11/revista_casanova-1.pdf
- Casanova, M. A. (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7-20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2714>
- Castillo-Escañero, J. D. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/64/59>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13912>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez- González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-29. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580>
- Cernadas, F., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283328062016.pdf>
- Chapman, C. y Ainscow, M. (2019). Using research to promote equity within education systems: Possibilities and barriers, *British Educational Research Journal*, 45(5), pp. 899-917. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3544>
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (Tesis de doctorado, Universidad de Alicante). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences, *Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Cobano-Delgado, V. C., Llorent-Bedmar, V y Navarro-Granados, M. (2020). La formación inicial de los profesionales de la educación infantil en Inglaterra, Francia y España. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 436-460. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14091>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

- Colás, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 291-313. <https://core.ac.uk/download/pdf/51388239.pdf>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/372408>
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: su incidencia en la formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42090>
- Colmenero, M.J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2013). 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. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121583/42616-77813-2-PB.pdf?sequence=1>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo para Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Agenda Europea. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/improving-the-quality-of-teacher-education.html>
- Convención de los derechos del niño (1989). UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Constitución Española. (BOE de 29 de diciembre).
- Costa, P., Martínez, J. P., Ruiz, C. y Méndez, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 175-191. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/373701>
- Covelli, A. y De Anna, L. (2020). The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special education needs. *Alter-European Journal of Disability Research*, 14(3), 175-188.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/414871>
- Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

- Davis, P. y Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00029.x>
- De Haro, R., Ayala, A. y Del Rey, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/63381>
- De Haro, R., Maquilón, J. J. y Zabala, M. I. (2015). Los rincones de trabajo como herramienta para promover el desarrollo de una escuela inclusiva. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds). *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 179-190). Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8288070>
- De Haro, R., Martínez, R. y Maldonado, R. M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 171-186). Dykinson.
- De Haro, R. y Porto, M. (2021). Presencia y participación en el aula de referencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 151-178). Octaedro
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC de 28 de noviembre de 1997).
- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (BOD de 29 de agosto de 2005).
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 3 de noviembre).
- Decreto 39/2011, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos (BOIB de 5 de mayo de 2011)
- Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 6 de septiembre de 2013)
- Díaz-Elejalde, L., Flórez-Valencia, L., Lozada-Reyna, V., Ordoñez-Mora, L. T. y Gómez-Ramírez, E. (2016). Procesos de inclusión escolar mediados por fisioterapia en niños de 0 a 16 años con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 126-136. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18111>
- Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 259-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1340944>
- Donders, E. (1999). Formez le formateur. *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 50-54.

- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100011
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa* (versión electrónica), 153-154. <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Durán, D. Ribosa, J. y Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm Reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299-312. https://www.researchgate.net/publication/338942042_Peer_tutoring_for_improvement_in_rhythm_reading_fluency_and_comprehension
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://scholar.google.es>
- Echeita, G. y Simón, C. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de caso: Newhan (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.cedid.es/es/documentacion/catalogo/Record/556203>
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2005). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1182420>

- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Elizondo, C. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3 (1). doi: 10.1344/joned.v3i1
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez-Gualdo, A. (2016). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49423>
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Escarbajal, A. y Guirao, J. M. (2021). La orientación educativa como favorecedera de la inclusión en el sistema educativo. En: P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 95-118). Dykinson.
- Escarbajal, A. y Navarro, J., López-Barrancos, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, 7. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/11443>
- Escarbajal, A. y Pascual, A. (2014). Estudio comparado de las medidas ordinarias de atención a la diversidad en centros educativos de infantil y primaria de la Región de Murcia. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil*, 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876019>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo.* Narcea Ediciones.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <http://www.rieoei.org/index.php>
- Escudero, J.M. (2012). La escuela inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <http://scholar.google.es>
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 97-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447584>
- Escudero, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado: ampliando miradas, decisiones y prácticas coherentes. *Innovación Educativa*, 32, 1-15. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/8719/12215>

- Espada, R. M. y Moreno, R. (2016). Adaptaciones curriculares: Bases y Estructuración Desde la Experiencia Universitaria, 5, 126-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163743>
- Etxeberria, X. (2011). La convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: La perspectiva ética. *Siglo Cero*, 42(1), 33-46. <https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART19124/237-4%20Seoane.pdf>
- European Commission. (2015). Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. *Education & Training 2020-Schools Policy*. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/NJUQA988>
- Feito, R. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie>
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12(2), 42-69. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART3.pdf>
- Fernández-Batanero, J. M. y Benítez, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante al alumnado con síndrome de down: percepciones familiares y docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946016.pdf>
- Fernández-Blázquez, M. L. y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fernández de la Iglesia, C. J., Fiuza, M. J. y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 172-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736001>
- Fernández, I. y Madinabeitia, E. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 28-52. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/92206>
- Fernández, Z., Murillo, L. E. y Colcha, F. (2017). Las adaptaciones curriculares inclusivas como eje del aprendizaje de educación general básica elemental. En M. R. Tolozano y R. Arteaga (Eds.), *Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 2128-2137). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210540>
- Flem, A., Moen, T. y Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10885625032000167160>
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos: ¿una apuesta pendiente?, *Avances en supervisión educativa*, 33, 35-56. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/682>

- Gallego-Echeverri, M. P. y González-Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista De Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- García, M., Cotrina, M., Gutiérrez, C., Serón, J.M. y Porras, R. (2010). Diálogos sobre educación, inclusión educativa y personas con discapacidad: Una evaluación de prácticas educativas en Ecuador. *Siglo Cero*, 41(235), 79-96. <http://dialnet.unirioja.es/>
- García, M., García, D., Biencinto, M.C. y Asensio, I.I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-078
- García-García, M. y López-Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091950>
- García-García, F.J., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 270-293. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14085>
- García-Ruiz, M.R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- García-Prieto, F. J., Pozuelos, F. J. y Delgado-García, M. (2020). Aprender desde la diversidad para enseñar en la diversidad: estrategias en la formación inicial del profesorado. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Claves para la inclusión en educación superior* (pp. 115-146). Síntesis.
- García-Segura, S., y Ruiz (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, *Voces De La Educación*, 5(10), 3-12. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/172>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. y Gegenfutner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Open Journal for Educational Research*, 7(7), 129-146. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11493/pdf/JERO_2015_2_Gebhardt_et_al_General_and_special_education.pdf
- George, C. y Wood, J. (2019). Educating pre-service teachers on fathers' involvement in raising children with disabilities. *International Journal of Special Education*, 34(1), 51-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237142.pdf>

- Gil-Jaurena, I. (2012). Análisis de Recursos Educativos en Primaria desde una Perspectiva Intercultural, 5(3), 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594096>
- Gómez Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6884>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11985>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942018000200200&lng=es&nrm=is
- González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fae I*. Universidad de Deusto.
- Gortazar, L. y Zubillaga, A. (2019). Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa. En J. Manso y J. Moya (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 47-60). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689423>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Grané, P. y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 51-70. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8394>
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273-295. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Guillén, J. (2016). Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica. *Agapea*

- Guirao, J. M., Escarbajal, A. y Alcaraz, S. (2020). La inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* 26, 39-51. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20726>
- Hernández-Pina, F. (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa. PPU.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández-Pina, J. Maquilón, J. D. Cuesta y T. Izquierdo (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales* (pp. 11-34). Compobell.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Ibáñez, C. (2006). Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. La Muralla.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado en Investigación. *La Escuela*, 43, 57-66. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7670>
- Imbernón, F. y Cole, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2106>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXVI, 1, 287-297. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Jiménez, A, Huete, A. y Arias, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7172_d_OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD.pdf
- Jiménez-Hernández, D., Sancho-Requena, P. y Sánchez-Fuentes, S. (2021). Estudio acerca de las opiniones del profesorado universitario en la Región de Murcia sobre la formación de métodos activos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 113-124. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/444381>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Jordan, V. y Prideaux, R. (2018). Access to quality education for children with special educational needs. *European Platform for Investing in Children (EPIC)*. https://www.rand.org/pubs/external_publications/EP67778.html
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal os Inclusive Education*, 24(12), pp. 1340-1356. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Krischesky, G. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820. <https://psycnet.apa.org/record/2013-14501-001>
- Landon-Hays, M., Peterson-Ahmad, M. B. y Dawn, A. (2020). Learning to Teach: How a simulated learning environment can connect theory to Practice in General and Special Education Educator Preparation Programs. *Education Sciences*, 10(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci10070184>
- Larraceleta, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/393811>
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. <http://scholar.google.es>
- Lewis, M. (2005). Incorporating Strategic Consumer Behavior into Customer Valuation. *Journal of Marketing*, 69, 230-238. <https://doi.org/10.1509/jmkg.2005.69.4.230>
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE de 30 de abril).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30 de diciembre).
- Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/173>

- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4729>
- Lleixá, T., Puigdemívol, I. y Ríos, M. (2020). Hacia una inclusión sin límites en educación física. En T. Lleixá, Z. Bozu y A. Aneas (Eds.), *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 85-90). IRE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7662231>
- López, M. (2007). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Sinéctica*, 29, 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>
- López-García, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 98-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773184>
- López-Gómez, E. y Pérez-Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/955>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, *Innovación Educativa*, 21, pp. 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734298>
- López-Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI: modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones, *Revista de Educación*, 393, pp. 69-96. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89652>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Lotito, F. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: un desafío para la inclusión. *Revista de arquitectura, urbanismo y sostenibilidad*, 1(9), 10-13. <https://www.redalyc.org/pdf/2817/281722876003.pdf>
- Lozano Martínez, J. (2013). La educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 41-420. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187841>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria, *Aula Abierta*, 40(1), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791455>
- Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G. y Castillo-Reche, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/468941>
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). Plan de atención a la diversidad. Alianza.

- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Maldonado, R. M. (2017). Aulas abiertas especializadas: Aspectos a tener en cuenta para promover una educación inclusiva. En P. Arnaiz, M. D. García y F. J. Soto (Eds.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp. 1-9). Consejería de educación, Juventud y Deportes. <https://es.scribd.com/document/399370399/c12>
- Manso y Garrido-Martos (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-11.html>
- Manzano-Soto, N., Hernández, J. M., De la Torre, B. y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC.AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/avanzando-hacia-una-educacion-inclusiva-la-atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-en-las-cc-aa-a-traves-de-la-revision-de-la-normativa/equidad-educativa-necesidades-educativas-especiales/24840>
- Mañas-Olmo, M., González-Alba, B. y Cortés, P. (2020). Historias de vida con personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- Martínez, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2019). Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. FARESO. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Martínez-Ocaña, B. E. (2017). La diversidad: el reto de la educación inclusiva. *Revista Champ Okoko*, 10, 107-116. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/15>
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero201950389120>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171-192. <https://rieoei.org/RIE/article/view/613>

- Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente, *Revista de Educación*, 393, 97-128. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-4.html>
- Martínez-Orbegozo, E. F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *ICE: Revista de economía*, 910, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7136352>
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Mera, M. A. y Espín, A. D. (2019). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Inclusiones*, 6(número especial), 11-24. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1958>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3602>
- Mirete, A. B., de Haro, R. y Caballero, C. M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 187-203). Dykinson.
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/187286>
- Moliner, O. y Díaz, S. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva. Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/69092>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5360>
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94051>
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2016). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior? El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Iberoamericana de estudios em educacao*, 10, 599-614. <https://idus.us.es/handle/11441/66185>

- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149141>
- Moya, J., Zubillaga, A., Luengo, F., Manso, J., Costa, M., Gortázar, L., Moreno, J.M., Fernández, M., Varela, M. y Reina, M. (2019). Líneas de actuación dirigidas a la definición de un modelo profesional docente. En: J. Manso y J. Moya (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 61-76). Red por el Diálogo Educativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689431>
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista y Currículum y Formación del Profesorado*, 4 (1), pp.1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249717>
- Muntaner, J. (2009). Escuela y discapacidad intelectual. Eduforma.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Reyes, C. (2012). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Aportaciones de la investigación*, 4(1), 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener las mejoras de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- Murillo, F. J. y Martínez, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educación y Sociedad*, 38(140), 727-750. <https://www.scielo.br/j/es/a/Wg7mK345N7ZDWzQXjv6f7wz/?format=pdf&lang=es>
- Navarro, J. (2002). La atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Educar en el 2000*, 4-14.
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(1), 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11606>
- Navas, P., Verdugo, M. A., Martínez, S., Sainz, F. y Aza, A. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero*, 48(4), 7-66. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2017484766>
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department, *Journal of research in special educational needs*, 10(1), 185-196. <https://www.semanticscholar.org/paper/From-Discrete-to-Transformed-Developing-Inclusive-a-Naukkarinen/5b64e1e2f808630092a42ad082b56d7156b33c15>

- OCDE (2007). *Panorama de la Educación*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39316684.pdf>
- OCDE (2019). *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE*. OCDE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2019-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol-version-preliminar/educacion-estadisticas-union-europea/23108>
- ONU (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BORM de 23 de febrero).
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual (BOA de 6 de julio de 2001).
- Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales (DOG de 30 de enero de 2003).
- Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 8 de marzo).
- Orden Floral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Floral de Navarra (BON de 30 de julio de 2008).
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 13 de agosto de 2010).
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE de 6 de abril de 2010).
- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 3 de junio de 2010).

- Orden de 4 de junio 2010, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (BORM de 17 de junio).
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC de 22 de diciembre de 2010).
- Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 12 de mayo de 2011).
- Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento (DOE de 18 de julio de 2012).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado, *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13705>
- Parra, C. (2010). Escuela inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES*, 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2005). Criterios para una formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:069c189a-9d96-4743-aed8-5fafc5a3444e/re33923-pdf.pdf>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(89), 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129226>
- Pascale, L., Fernández, M. M. y Carrión, J. J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 27-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279617>
- Pastor, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.

- Paz-Perea, M. E. (2020). Estudio documental sobre innovación educativa. Nuevos retos y perspectivas. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(12), 465-487. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042586>
- Pérez-García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes sobre la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367. <https://shs.hal.science/halshs-01534642/document>
- Pérez-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25500>
- Pérez-López, M., Belmonte, M. L. y Galián, B. (2017). Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 147-160. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/273>
- Pérez, D., Pérez, A.I. y Sánchez, D.R. (2012). Innovación docente: De la pedagogía diferencial a la inclusión educativa. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 5, 26-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817928>
- Pérez-Justo, B. y García-Prieto, F. J. (2021). La atención a la diversidad desde el aula de apoyo a la integración, un campo por explorar. Análisis intercasos. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 96-113. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/639>
- Pérez, D. y Vigo, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos*, 29, 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Peters, M. A., Cowie, B. y Menter, I. (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer.
- Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 35-54). Dykinson.
- Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Porto, M. y Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 117-132). Dykinson.
- Porto, M., Caballero, C. M. y Soto, F. J. (2021). Estudio sobre el éxito y la mejora escolar del alumnado de las aulas abiertas especializadas. En: P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Eds.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 179-202). Octaedro.
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.

- https://www.researchgate.net/publication/223531919_A_framework_for_conducting_research_on_collaborative_teacher_education
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial? Temas para la Educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7182.pdf>
- Ramírez, A. y Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322861012.pdf>
- Ramos, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: el plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3539199>
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE de 2 de junio).
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE de 3 de diciembre).
- Resolución de 14 de septiembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las condiciones de permanencia extraordinaria del alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial, o en aulas sustitutorias, que haya cumplido los veinte años de edad (BOPA de 8 de octubre de 2001).
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente, 116 (BOE de 16 de mayo) pp. 67979-68026.
- Resolución de 3 de octubre de 2022, de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (BORM de 3 de octubre).
- Rodrigo-Moriche, M. P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. y Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/512851>

- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11410>
- Rodríguez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2017/376/376-9.html>
- Rodríguez-Esteban, A., González-Rodríguez, D. y González-Mayorga, H. (2021). Idiomas y TIC: competencias docentes para el siglo XXI. Un análisis comparativo con otras profesiones. *Revista de Educación*, 393, 379-405. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2021/393/393-14.html>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2017/376/376-9.html>
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una educación inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 323-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567739>
- Romera, A.M. y Ruiz, E.M. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338254890003.pdf>
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13. <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46/>
- Ruiz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación*, 8. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Ruiz, M. C. y Mérida, R. (2015). Educar para la diversidad a través de los Proyectos de Trabajo en las aulas infantiles. Un estudio de caso. *Investigación en la escuela*, 86, 89-102. <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/86/R86-7.pdf>
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4583>
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet-Gil, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.006>

- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/65774>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 2, 169-178. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200010
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie>
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/393/393-12.html>
- Sancho-Gil, J. M., Correa, J. M., Ochoa-Aizpurua, B. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 144-166. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9050>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11412>
- Sandoval, M., Simón, R. 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. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57266>
- Santos, M.A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Barba (Ed.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 33-56). Consejería de Educación Formación y Empleo. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

- Seoane, J.A. (2011). La convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: perspectiva jurídica. *Siglo Cero*, 42(1), 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618010>
- Sepúlveda, C. y Murillo, F.J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 6-24. <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/porta/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13027>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación inclusiva y Educación para la Justicia Social. *¿Llevan todos los caminos a la misma meta?* *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C. y Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus*, 17, 25-38. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315067>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J. y Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/397841>
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In: *Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and challenges*. París: OCDE (pp. 205-217). https://www.researchgate.net/publication/284512301_Sliwka_A_2010_From_homogeneity_to_diversity_in_German_education_in_Effective_Teacher_Education_for_Diversity_Strategies_and_Challenges_Paris_OECD_S_205-217
- Soler, C., Quintanilla, V. A. y Aguilar, D. (2018). La formación inicial del profesorado. Un proceso democrático. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(92), 107-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627821>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-35). Narcea.

- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25974>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos (2010). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y de la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426210>
- Talavera, P. y Gértrudix, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 257-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362084>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Torres, J.A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: Nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos*, 12, 31-56. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/610>
- Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>
- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214391>
- Traver, A. y Sanahuja, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/779>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

- UNESCO (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20sustainable%20development%20goals%20report%202016_spanish.pdf
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. https://d3j4pzt8k2yqfj.cloudfront.net/s3fs-public/2021-11/Guia_para_la_inclusion_y%20la%20equidad_en%20educacion-min.pdf
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urbina, C., Simón, C y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo Teachers'. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625795>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200047
- Vallespir-Soler, J. & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An análisis of research on inclusive education: a systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1482012?journalCode=tied20>
- Vega, A. y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva, *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 13, 104-120. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77125288005.pdf>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>
- Verdugo, M.A. (2011). La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. En J. Barba (Ed.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 10-23). Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales*. Ministerio de Educación. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf
- Verger, S., Chover, L. y Roselló, M. R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13846>

- Vigo, M. B., Soriano, J. y Julve, M. C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad. Potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 69, 147-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361196>
- Waitoller, F. R. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas Abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.
- Yadarola, M. E. (2008). Competencias de los profesionales de apoyo a la educación inclusiva. *Revista el Eco*, 2. <https://dialnet.unirioja.es>

APÉNDICES

APÉNDICE I. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO



EVABIMUR: Cuestionario equipos directivos

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

No ()

Sí ()

A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario

Código de centro:

1. Cargo actual:

- () Director
- () Jefe de estudios
- () Jefe de estudios adjunto
- () Secretario

2. Sexo:

- () Hombre
- () Mujer

3. Edad:

4. Años de experiencia docente:

- () Entre 1-5 años
- () Entre 6-10 años
- () Entre 11-15 años
- () Más de 15 años

5. Años en el cargo:

6. Título universitario:

- () Diplomado/Maestro
- () Licenciado/Graduado
- () Máster
- () Doctorado

7. Especialidad:

B. Información relativa a las aulas abiertas especializadas

8. Nº de aulas abiertas que están en funcionamiento en el centro:

8.1. Especifique el tipo de aula y enseñanzas que se imparten en cada aula abierta (añadir una fila por aula):

Posibles respuestas: Columna 1 (Tipo de Aula): A[Genérica]; B[Específica autismo/TGD]; C[Específica auditivos]

Columna 2 (Etapa educativa que en la que imparte cada aula abierta): P[Infantil y Primaria]; S[Secundaria]

	Tipo de aula	Etapa Educativa del Aula
Aula 1		
Aula 2		
Aula 3		
Aula 4		
Aula 5		
Aula 6		
Aula 7		
Aula 8		

9. ¿Desde qué curso cuenta el centro con un aula abierta?

10. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

11. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

12. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

C. Información relativa a la organización y el funcionamiento del aula abierta

13. ¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado a un aula de referencia?

- () Jefe de Estudios
- () Jefe de Estudios adjunto
- () Tutor del aula abierta
- () Tutor aula de referencia
- () Resto del equipo docente del aula abierta
- () EOEP de Sector
- () EOEP Específicos
- () Departamento/unidad de orientación
- () Padres/tutores legales
- () Otros (especificar)

Especifique qué otras personas participan en la toma de decisiones:

14. Enumere, por orden de prioridad, los criterios que se han tenido en cuenta en la adscripción del alumnado del aula abierta a un grupo de referencia:

	1	2	3	4	5
Edad cronológica	()	()	()	()	()
Actitud docente del tutor del aula de referencia	()	()	()	()	()
Posibilidad de integración social con el grupo de referencia	()	()	()	()	()
Nivel de competencia curricular	()	()	()	()	()
Cuestiones de índole organizativa	()	()	()	()	()
Otros	()	()	()	()	()

15. ¿Se han establecido procedimientos en el Plan de Atención a la Diversidad referidos a la coordinación de las actividades que el alumnado del aula abierta realiza en las aulas de referencia?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

16. ¿Se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de compañeros del centro?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

17. Por favor, conteste a las siguientes preguntas:

	Nunca	1-2 veces por semana	3-4 veces por semana	Más de 4 veces por semana
¿Con qué frecuencia semanal el alumnado del aula abierta comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia?	()	()	()	()
¿Con qué frecuencia participa el alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que el centro organiza?	()	()	()	()

18. ¿Se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

19. ¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta?

- () Sí
() No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

20. ¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas a las familias del alumnado del aula abierta?

- () Sí
- () No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

21. ¿Se han realizado durante el último curso actividades dirigidas al resto de familias del centro en relación al aula abierta?

- () Sí
- () No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

22. ¿Se han realizado durante el último curso actividades con el alumnado de las aulas de referencia en relación a las necesidades y características del alumnado del aula abierta?

- () Sí
- () No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

APÉNDICE II. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ORIENTADORES



EVABIMUR: Cuestionario orientadores

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

No ()

Sí ()

A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario

Código del centro con aula abierta:

1. Servicio de orientación en el que desarrolla su trabajo:

- () Orientador del EOEP que atiende al centro
 () Orientador del Departamento/Unidad de Orientación en centro educativo

2. Sexo:

- () Hombre
 () Mujer

3. Edad:**4. Años de experiencia como orientador:**

- () Entre 1-5 años
 () Entre 6-10 años
 () Entre 11-15 años
 () Más de 15 años

B. Valoración

5. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.	()	()	()	()
El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia.	()	()	()	()
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y	()	()	()	()

espacios que comparte con el alumnado del centro.				
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula.	()	()	()	()
La ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta.	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento.	()	()	()	()
Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos.	()	()	()	()
Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta.	()	()	()	()

6. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

APÉNDICE III. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA ABIERTA



EVABIMUR: Cuestionario tutor aula abierta

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

No ()

Sí ()

A. Datos identificativos del tutor. Experiencia y formación.

Código de centro:

Sexo:

- () Hombre
() Mujer

Edad:

1. Cursos académicos de experiencia docente como maestro especialista en pedagogía terapéutica en centros de educación especial:

- () Ninguno
() Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

2. Cursos académicos de experiencia docente como maestro especialista en pedagogía terapéutica en otras aulas abiertas especializadas:

- () Ninguno
() Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

3. Cursos académicos que lleva trabajando en este centro:

- () Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

4. Cursos académicos que ha ejercido docencia en un centro como PT en integración:

- () Ninguno
() Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

5. Cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual de alumnos del aula abierta:

- () Ninguno
() Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

6. ¿Recibe el alumnado del aula abierta una respuesta educativa acorde a sus características en un ambiente normalizado e inclusivo?:

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

7. En relación a su formación:

	Sí	No
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades de su alumnado	()	()
Su formación inicial ha sido adecuada para desarrollar las funciones de tutor de un aula abierta especializada.	()	()

8. ¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

() Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado:

() Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta
() Otras

Por favor, especifique la temática de los otros cursos/actividades que ha realizado:

9. ¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

() Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que está realizando en la actualidad:

() Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta

() Otras

Por favor, especifique la temática de los otros cursos/actividades que está realizando:

10. Valore el uso que realiza de las siguientes metodologías específicas:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Método TEACCH	()	()	()	()
Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación	()	()	()	()
Estimulación multisensorial	()	()	()	()
Entornos educativamente significativos	()	()	()	()
Lectura emergente	()	()	()	()
Estructuración espacio-temporal	()	()	()	()

B. Planificación y desarrollo de la intervención

11. ¿Qué profesionales han participado en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta?

- () Usted
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Auxiliar Técnico Educativo
- () Profesor/Maestro en audición y lenguaje
- () Otros

Especifique qué otros profesionales han participado en la elaboración de la Programación Docente:

12. Las necesidades educativas especiales del alumno contempladas en su informe psicopedagógico, ¿facilita la selección y secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Plan de Trabajo Individualizado (PTI)?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

13. ¿Qué profesionales han participado en la elaboración del PTI de cada alumno?

- () Usted
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Auxiliar técnico educativo
- () Profesor/Maestro en audición y lenguaje
- () Otros

Especifique qué otros profesionales han participado en la elaboración del PTI:

14. ¿Qué documentos se han tenido en consideración a la hora de elaborar el PTI?

	Marque con una X
La programación docente de aula abierta	()
El informe psicopedagógico	()
El informe de aprendizaje	()
Otros (indíquelos):	

15a. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Educación Física?

- () Sí
- () No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Educación Física?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15b. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

- () Sí
() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del Profesor/maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15c. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Religión o Valores Éticos?

- () Sí
() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Religión o Valores Éticos?

	Marque con una X

Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15d. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Música?

- () Sí
() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Música?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

16. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza más?

	Marque con una X
Observación directa y sistémica	()
Análisis de producciones y tareas de los alumnos	()
Agenda y diario de clase	()
Escalas de observación	()

Hojas de registro	()
Pruebas escritas	()
Pruebas orales	()
Otros (especifique cuáles)	

17. Por favor, responda a las siguientes preguntas:

	Sí	No
¿Se contempla en el PTI el uso de metodologías específicas?	()	()
¿Conoce la publicación Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA) publicada por la Consejería de Educación?	()	()
En caso afirmativo, ¿dichas orientaciones le han servido de ayuda a la hora de diseñar la respuesta educativa del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de las actividades que el alumno realiza en el aula de referencia?	()	()
¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de los recursos materiales?	()	()
¿Orienta y asesora al tutor del aula de referencia y al		

resto del equipo docente en el uso de las metodologías específicas más adecuadas según las características del alumnado?	()	()
--	-----	-----

18. ¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 o 2 veces por trimestre	3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Maestro en Audición y Lenguaje	()	()	()	()
Resto del equipo docente del aula Abierta	()	()	()	()
Técnico educativo	()	()	()	()
Fisioterapeuta	()	()	()	()
Tutor/es del aula abierta	()	()	()	()
Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()

Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

19. ¿Realiza, de manera regular, actividades con el alumnado en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo?

- () Sí
() No

¿En qué dependencias y espacios?

C. Valoración

20. Indique su grado de conformidad con cada uno de los siguientes enunciados:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización en el aula abierta favorece el proceso de aprendizaje del alumnado	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula	()	()	()	()

ordinaria a tiempo completo				
El aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado	()	()	()	()
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro	()	()	()	()
El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()
El alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia	()	()	()	()

21. ¿Recibe o ha recibido ayuda del centro de recursos del centro específico de educación especial que corresponde al aula abierta?

- () Sí
- () No

En caso afirmativo...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Considera que esa ayuda es o ha sido útil?	()	()	()	()
¿Considera necesario un apoyo más continuado del	()	()	()	()

centro de recursos?				
---------------------	--	--	--	--

22. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

23. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

24. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

APÉNDICE IV. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS TUTORES DEL AULA DE REFERENCIA



EVABIMUR: Cuestionario tutor del aula de referencia

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

A. Datos identificativos del tutor/a o profesor/a del aula de referencia. Experiencia y formación.

Código de centro:

Sexo:

- () Hombre
() Mujer

Edad:

1. Indique el curso y etapa del aula de referencia del que es profesor/a o tutor/a:

- () Educación Infantil - 3 años
() Educación Infantil - 4 años
() Educación Infantil - 5 años
() 1º de Educación Primaria
() 2º de Educación Primaria
() 3º de Educación Primaria
() 4º de Educación Primaria
() 5º de Educación Primaria
() 6º de Educación Primaria
() 1º de Educación Secundaria Obligatoria
() 2º de Educación Secundaria Obligatoria
() 3º de Educación Secundaria Obligatoria
() 4º de Educación Secundaria Obligatoria
() Otro

Por favor, especifique otro curso y etapa:

2. Su especialidad docente es:

- () Diplomado maestro
() Licenciado/Graduado
() Máster
() Doctorado

3. Cursos académicos que lleva ejerciendo la docencia:

- () Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

4. Cursos académicos que lleva trabajando en este centro educativo:

- () Entre 1-5 años
() Entre 6-10 años
() Entre 11-15 años
() Más de 15 años

5. En relación a su formación:

	Sí	No
Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con NEE graves y permanentes.	()	()
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado adscrito a su aula.	()	()

6. ¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- () Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado:

- () Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta
() Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que ha realizado:

7. ¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- () Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que está realizando en la actualidad:

- () Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
 () TIC para la diversidad
 () Trastornos graves de conducta
 () Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que está realizando:

B. Planificación y desarrollo de la intervención

8. Número de alumnos que conforman el grupo del que es tutor o profesor (incluidos los alumnos que asisten del aula abierta):

9. ¿En qué áreas y durante cuántas horas semanales asiste el alumno del aula abierta a su aula? (Añada cuantas filas estime oportunas para otras áreas).

	Área/Asignatura	Nº de horas semanales
1	Música	
2	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	
3	Educación Física	
4	Religión o Valores Éticos	
5		
6		
7		
8		
9		
10		

10. ¿Qué profesionales deciden las actividades de las área/s en las que se integra el alumnado del aula abierta? (Puede marcar más de una casilla):

- () Usted

- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Auxiliar Técnico Educativo (ATE)
- () Profesor/Maestro de Audición y Lenguaje (AL)
- () Profesor/Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)
- () Otros

Especifique qué otros profesionales deciden las actividades de área:

11. ¿Hay una planificación previa de actividades cuando el alumno del aula abierta asiste al aula de referencia?

- () Sí
- () No

¿Qué profesionales lo han decidido?:

	Marque con una X
Usted	()
Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	()
Maestro en audición y lenguaje (AL)	()
Orientador	()
Auxiliar Técnico educativo (ATE)	()
Fisioterapeuta	()
Otro profesional (indíquelos)	

¿En qué consiste dicha planificación?:

	Marque con una X
Diseño y adaptación de actividades	()
Diseño y adaptación de materiales	()
Otros (especifique)	

12. ¿Qué criterios se tienen en cuenta para que el alumnado del aula abierta comparta determinadas áreas/actividades con el resto del grupo?:

	Marque con una X
Posibilidad de participación	()
Utilidad y significatividad de los aprendizajes	()
Desarrollo de la socialización	()
Preferencias e intereses del alumnado	()
Fomento de la integración	()
Adaptación curricular del alumno	()
Otros (especifique)	

13. El alumnado del aula abierta, cuando va al aula de referencia, ¿suele estar acompañado por uno de los profesionales adscritos al aula abierta?:

- () Sí
() No

¿Qué profesional/es le acompañan de manera regular al aula de referencia?:

	Marque con una X
Tutor del aula abierta	()
Profesor/Maestro de audición y lenguaje (AL)	()
Profesor/Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	()
Auxiliar Técnico Educativo (ATE)	()
Otros (indíquelos)	

14. Por favor, responda a las siguientes cuestiones:

	Sí	No
¿Diseña actividades adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Diseña metodologías adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Diseña materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿El tutor del aula abierta colabora con usted en el diseño y adaptación de las actividades y materiales?	()	()
¿Planifica y desarrolla dinámicas y actividades grupales en el aula que		

faciliten la participación del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Muestra el alumnado del grupo una actitud positiva al desarrollar actividades con el alumnado del aula abierta?	()	()
¿Existen vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y sus compañeros?	()	()
¿Utiliza metodologías específicas (TEACCH, PEANA, SAAC...) con el alumnado del aula abierta?	()	()

15. ¿Qué tipo de actividades realiza el alumno del aula abierta cuando está con los compañeros en su aula de referencia?

16. ¿Qué tipo de medidas favorecen la participación del alumno del aula abierta cuando está en su aula de referencia?

C. Colaboración y valoración

17. ¿Manifiesta el alumnado del grupo actitudes de rechazo y discriminación ante sus compañeros del aula abierta?:

- () Sí
() No

¿Qué tipo de medidas ha tomado al respecto?

18. ¿Ha realizado actividades informativas y formativas con el grupo en relación a las necesidades y características de sus compañeros del aula abierta?

- () Sí
() No

Número de actividades que ha realizado:

¿Qué temáticas se han abordado?

19. ¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 o 2 veces por trimestre	3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Maestro en Audición y Lenguaje	()	()	()	()
Resto del equipo docente del aula Abierta	()	()	()	()
Técnico educativo	()	()	()	()
Fisioterapeuta	()	()	()	()
Tutor del aula abierta	()	()	()	()
Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()
Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()
Tutor aula referencia	()	()	()	()

--	--	--	--	--

20. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se le presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	()	()	()	()
El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()
El aula cuenta con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula	()	()	()	()
La ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento	()	()	()	()
Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las	()	()	()	()

demandas de cualquier otro tipo de alumnos				
Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta	()	()	()	()
Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta	()	()	()	()

21. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

22. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

23. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

APÉNDICE V. EVABIMUR: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DOCENTE Y OTROS PROFESIONALES DEL AULA ABIERTA



EVABIMUR: Cuestionario equipo docente y otros profesionales del aula abierta DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

No ()

Sí ()

A. Datos identificativos del tutor. Experiencia y formación.

Código de centro:

1. Perfil profesional y datos de identificación:

- () Profesor/Maestro de Audición y Lenguaje
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Auxiliar Técnico Educativo
- () Fisioterapeuta
- () Otros (Especifique):

Sexo:

- () Hombre
- () Mujer

Edad:

2. Situación administrativa en la que está en el centro:

- () Funcionario definitivo
- () Funcionario en expectativa-provisional
- () Funcionario en prácticas
- () Interino
- () Contratado
- () No funcionario: Centro Concertado
- () No funcionario: Centro Privado
- () Comisión de Servicios por Programas
- () Comisión de Servicios Humanitaria
- () Comisión de Servicios con carácter docente
- () Otras situaciones

Dedicación en el centro:

- () Tiempo completo - () Tiempo parcial

Nº de horas de dedicación en el centro:

3. Experiencia docente en centros de Educación Especial u otras Aulas Abiertas:

- () Entre 1-5 años
- () Entre 6-10 años
- () Entre 11-15 años
- () Más de 15 años

4. Experiencia docente en el centro actual:

- Entre 1-5 años
 Entre 6-10 años
 Entre 11-15 años
 Más de 15 años

5. Cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual de alumnos del aula abierta:

- Entre 1-5 años
 Entre 6-10 años
 Entre 11-15 años
 Más de 15 años

6. En relación a su formación...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes	()	()	()	()
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado destinatario del aula abierta	()	()	()	()
Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta	()	()	()	()

7. ¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- Sí
 No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado o está realizando:

- Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
 TIC para la diversidad
 Trastornos graves de conducta
 Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que ha realizado o está realizando:

B. Planificación y desarrollo de la intervención

8. ¿Ha participado en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta?

- () Sí
() No

¿Cuál ha sido su aportación en la Programación Docente?

9. ¿Ha participado en la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizados (PTI) de cada uno de los alumnos del aula abierta?

- () Sí
() No

¿Cuál ha sido su aportación en el PTI?

10. ¿Ha participado en la elaboración de las Unidades Formativas?

- () Sí
() No

¿Cuál ha sido su aportación en las Unidades Formativas?:

11. ¿Participa en el desarrollo de las Unidades Formativas?

- () Sí
() No

¿Qué tipo de actuaciones ha realizado en el desarrollo de las Unidades Formativas?

12. En relación a sus funciones en el centro educativo...

	Sí	No
Mantiene una coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta	()	()
Colabora con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de		

programas específicos que implementa	()	()
Colabora en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta	()	()
Colabora en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta	()	()
Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado	()	()
Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (con conocimiento y de acuerdo con el tutor del aula)	()	()

13. ¿Aproximadamente cuántas veces se reúne (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 vez por trimestre	2 o 3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Resto del equipo docente del aula abierta (profesor/maestro de educación física, profesor/maestro de educación Plástica, Visual y Audiovisual, profesor/maestro de Música y profesor/maestro de Religión o Valores Éticos)	()	()	()	()

Fisioterapeuta	()	()	()	()
Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()
Auxiliar Técnico educativo	()	()	()	()
Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()

C. Valoración

14. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se presentan a continuación.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este	()	()	()	()

alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo				
El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula	()	()	()	()
La ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento	()	()	()	()
Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas	()	()	()	()

de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos				
Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta	()	()	()	()

15. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

16. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

17. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

APÉNDICE VI. ESCALA DE VALORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

ESCALA DE VALORACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO

EXPERTOS EN LA TEMÁTICA

Valore el CONTENIDO de la parte introductoria del cuestionario			
¿Considera clara y precisa la información contenida en el recuadro referida a la finalidad del cuestionario?	SÍ	NO	
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría de esta primera parte?			
Valore el CONTENIDO de la parte A del cuestionario atendiendo a los siguientes seis criterios, escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar:			
<p>(1) Se encuentra implícita en otras</p> <p>(2) Demasiado específica</p> <p>(3) Convendría concretar más el enunciado</p> <p>(4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta</p> <p>(5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta</p> <p>(6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta</p>			
Pregunta 1 _____	Pregunta 2 _____	Pregunta 3 _____	Pregunta 4 _____
Pregunta 5 _____			
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría?			
Valore el CONTENIDO de la parte B del cuestionario atendiendo a los siguientes seis criterios, escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar:			
<p>(1) Se encuentra implícita en otras</p> <p>(2) Demasiado específica</p> <p>(3) Convendría concretar más el enunciado</p> <p>(4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta</p> <p>(5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta</p> <p>(6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta</p>			
Pregunta 6 _____	Pregunta 7 _____	Pregunta 8 _____	Pregunta 9 _____
Pregunta 10 _____	Pregunta 11 _____	Pregunta 12 _____	Pregunta 13 _____
Pregunta 14 _____	Pregunta 15 _____	Pregunta 16 _____	Pregunta 17 _____
Pregunta 18 _____	Pregunta 19 _____	Pregunta 20 _____	Pregunta 21 _____
Pregunta 22 _____	Pregunta 23 _____		
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría?			

EXPERTOS EN METODOLOGÍA

Valoración sobre la PRESENTACIÓN del cuestionario					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/ Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.El cuestionario está subdividido en varias partes de forma clara	1	2	3	4	5
2.La presentación del instrumento es clara y concisa en relación a la temática que se propone evaluar	1	2	3	4	5
3.Los objetivos que se pretenden conseguir con la cumplimentación del cuestionario son claros y precisos	1	2	3	4	5
4.Considera oportuna la inclusión de agradecimientos en la presentación del instrumento	1	2	3	4	5
Otras observaciones a considerar:					
Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/ Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.Existe coherencia entre la temática del cuestionario y el contenido de los ítems	1	2	3	4	5
2.Existe coherencia entre la formulación de las preguntas y el contenido de las mismas	1	2	3	4	5
3.El número de ítems es el adecuado	1	2	3	4	5
Otras observaciones a considerar:					
Valoración sobre el CONTENIDO Y REDACCIÓN de las preguntas					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/ Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.Es un instrumento sencillo para cumplimentar	1	2	3	4	5

2.Los ítems utilizan un vocabulario sencillo y fácilmente entendible para el encuestado	1	2	3	4	5
3.La formulación de los ítems es adecuada	1	2	3	4	5
4.Existe coherencia entre los ítems y las opciones de respuesta presentadas	1	2	3	4	5
5.La longitud del instrumento es adecuada para cubrir el objetivo que se pretende en el mismo	1	2	3	4	5
Otras observaciones a considerar:					

A continuación, se ofrece una **Escala de Valoración y Adecuación General** del Cuestionario a los especialistas en audición y lenguaje. “Por favor, evalúe el mismo del 1 al 10”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cualquier otra consideración que entienda que deba considerarse en este proceso de evaluación y validación del cuestionario, rogamos la explique en las siguientes líneas:
