



# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA  
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA  
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2º TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 137-161

RECIBIDO: 5/2/2021 – ACEPTADO: 16/3/2021

## ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS: APORTACIONES AL CENTRO, AL PROFESORADO Y AL ALUMNADO

QUALITATIVE STUDY ON SPECIALIZED OPEN  
CLASSROOMS: CONTRIBUTIONS TO THE CENTER,  
TEACHERS AND STUDENTS

---

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ / [PARNAIZ@UM.ES](mailto:PARNAIZ@UM.ES)

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA / [CARMENMARIA.CABALLERO2@UM.ES](mailto:CARMENMARIA.CABALLERO2@UM.ES)

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS / [ANDRESES@UM.ES](mailto:ANDRESES@UM.ES)

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

MONICA PORTO CURRÁS / [MONICAPC@UM.ES](mailto:MONICAPC@UM.ES)

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación titulado «Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia» (EDU2016-78102-R), subvencionado por el Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad.



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

Las medidas de atención a la diversidad tienen la finalidad de garantizar una educación inclusiva y de calidad, aunque en la práctica no siempre lo consiguen. Entre estas medidas se encuentran las Aulas Abiertas Especializadas (AAE), dirigidas al alumnado que precisa apoyos extensos y generalizados. El objetivo del artículo es analizar las aportaciones de esta medida a los centros ordinarios en los que existen AAE. Se empleó un diseño cualitativo, no experimental-descriptivo, utilizándose el programa ATLAS.ti (V.9.). Los y las participantes de este estudio han sido 27 (Equipos Directivos, Docentes, Familias y Miembros de la Consejería de Educación y Cultura). Los resultados obtenidos muestran que las AAE presentan fortalezas y debilidades en el entorno donde se ubican, diferenciándose tres categorías: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. Como fortalezas de la medida específica, destaca la satisfacción del profesorado hacia el progreso del alumnado, la aplicación de diferentes metodologías y programas específicos y el fomento de valores inclusivos. Como debilidades, un exceso de trabajo y presión para los y las docentes especialistas y una falta de presencia y participación del alumnado de las AAE en las aulas ordinarias de referencia, lo que supone una importante barrera de la medida hacia el proceso de inclusión.

## PALABRAS CLAVE

*Aulas Abiertas Especializadas; Inclusión; Medidas de Atención a la Diversidad; Equipos Directivos; Docentes; Familias; Miembros de la administración.*

## ABSTRACT

The specific measures for attention to diversity are intended to guarantee inclusive and quality education, although in practice they are not always successful. Among these measures we find the Specialized Open Classrooms (SOCs), aimed at students who require extensive and generalized support. The aim of the article is to analyze the contributions of this measure to ordinary centers with SOC. A qualitative, non-experimental-descriptive design was used, using the ATLAS.ti Program (V.9.). The participants in this study have been 27 (Management Teams, Teachers, Families and members of administration). The results obtained show that the SOC present strengths and weaknesses in the environment where they are located, differentiating three categories: contributions to the center, teachers and students. As strengths of the specific measure we highlight the satisfaction of the teaching staff towards the progress of the student, the application of different methodologies and specific programs and the promotion of inclusive values. As weaknesses, an excess of work and pressure for specialist teachers and a lack of presence and participation of SOC's students in the ordinary classrooms, which represents an important barrier to the measure towards the inclusion process.

## KEYWORDS

*Specialized Open Classrooms; Inclusion; Measures for attention to diversity; Management Teams; Teachers; Families; Administration members.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Garantizar el derecho universal a la educación, no como un servicio que el Estado o las Administraciones educativas deben ofertar, sino como un derecho que toda la ciudadanía debería disfrutar en condiciones de equidad y justicia social, es el gran reto que los sistemas educativos, en general, y los centros educativos, en particular, afrontan con diversidad de perspectivas, posibilidades y recursos. «La garantía efectiva del derecho universal a la educación es ciertamente una cuestión compleja, difícil y problemática» (Escudero Muñoz, 2018, p.17). Y, sobre todo, cuando focalizamos el derecho del alumnado con discapacidad a participar activamente y a expresar sus opiniones de la forma que le resulte más accesible (Byrne y Lundy, 2020). Se trata, en definitiva, de crear espacios que reconozcan la diversidad del alumnado y sus necesidades individuales (Cols-Clotet y Fernández-Quiles, 2019; D'Angelo, 2017; Vázquez *et al.*, 2017), de reconocer la diversidad como valor y riqueza, como un logro de una sociedad con valores inclusivos y democráticos (Arnaiz y Caballero, 2020; D'Alonzo, 2020; Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2019; Escarbajal, 2015; Langørgen y Magnus 2018; Moriña *et al.*, 2020; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Este reto se recoge también en la declaración de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por los 117 países miembros de Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Concretamente, el ODS 4 versa sobre la *Educación de Calidad, con el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos siendo la educación uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible.*

En España, como en otros países europeos, asumir este reto ha significado la proliferación de múltiples medidas, programas y actuaciones específicas para atender a la diversidad del alumnado, buscando responder de la forma más adecuada a sus características diferenciales (Alcáraz y Arnaiz, 2020). Sin embargo, segregar al alumnado considerado «especial» en centros, aulas o programas separados, como forma de responder a estas necesidades, no es la mejor forma de responder a ese derecho universal a la educación en condiciones de equidad. De hecho, Waitoller (2020) considera que cuando las medidas de respuesta a la escolarización del alumnado con necesidades educativas graves y permanentes son más inclusivas que los centros educativos especiales o las instituciones terapéuticas, pero separan a los estudiantes en aulas diferenciadas, se crea una paradoja para la educación inclusiva ya que se incluye y excluye. El autor denomina a este fenómeno inclusión selectiva.

La escolarización y atención educativa de personas con discapacidades graves sigue siendo especialmente controvertida, tal como se ha podido comprobar en los últimos meses con el debate y aprobación de la LOMLOE (2020). Esta nueva Ley de Educación ha vuelto a abrir una brecha en la comunidad escolar respecto a cuál debería ser la respuesta educativa más eficaz para escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Parrilla, 2020). No olvidemos que las aulas especializadas se crean en algunas Comunidades autónomas españolas con el fin de dar una respuesta más normalizada a la escolarización del alumnado que precisa apoyos extensos y generalizados, así como adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo. Generalmente, alumnado con trastornos del espectro autista u otras diversidades funcionales (Maldonado, 2017). Por tanto, las aulas

abiertas especializadas pueden actuar como espacio de participación transitorio en los centros educativos ordinarios para el alumnado con necesidades educativas especiales y que, por su atención individualizada, han sido escolarizados, a lo largo del tiempo, en los centros segregados de Educación Especial. Así se indica en el artículo 3 de la Orden del 24 de mayo de 2010 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas abiertas en la Región de Murcia (BORM, 2010):

*La escolarización de este alumnado en un aula abierta se llevará a cabo cuando requiera una atención individualizada, con adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos o cuando se hayan agotado todas las medidas organizativas, metodológicas y curriculares posibles en el aula ordinaria (p. 29335).*

Es cierto que estar escolarizado en un centro ordinario debería favorecer la inclusión de todo el alumnado, sus relaciones sociales y su participación en la sociedad (Arnaiz y Martínez, 2018; Pegalajar y Colmenero, 2017). Sin embargo, que exista un aula abierta especializada en el centro ordinario no supone que las prácticas que se lleven a cabo en la misma sean inclusivas (Arnaiz y Caballero, 2020; Bolourian *et al.*, 2020; López Torrijo, 2009). En este sentido, son ya numerosas las voces que desde hace algún tiempo plantean que la atención educativa en el seno de unidades «especializadas» conlleva la exclusión y la segregación del alumnado asignado a ellas (Ainscow, 2012; Davis y Florian, 2004; Escudero *et al.*, 2011; Norwich y Lewis, 2005).

Por el contrario, los y las tutores y tutoras de las mismas, especialistas en Pedagogía Terapéutica, suelen estar satisfechos/as de la labor docente que se lleva a cabo en estas aulas y de los resultados que obtienen, al ver progresar al alumnado escolarizado en las mismas (Ruiz-Quiles *et al.*, 2015). No obstante, diversos estudios manifiestan el gran esfuerzo que realizan en muchos casos estos y estas profesionales para atender adecuadamente a las características y necesidades educativas tan variadas del alumnado escolarizado en ellas, lo que es motivo de estrés y problemas de salud en algunos casos (Embse *et al.*, 2019; Guerrero-Barona *et al.*, 2018; Malander, 2016).

Si se pone el foco en las familias, los estudios realizados por De Haro *et al.* (2020) y Mañas-Olmo *et al.* (2020), indican que prefieren que sus hijos e hijas sean escolarizados en aulas especializadas en lugar de en centros de educación especial. Consideran que así se encuentran en ambientes normalizados y seguros, lo que es más beneficioso y satisfactorio para ellos y ellas. Los hallazgos citados, unidos a la satisfacción personal del docente ante el progreso y éxito del alumnado (Ruiz-Quiles *et al.*, 2015), hacen que esta medida específica aporte para ellos y ellas mucho más de lo que en principio pensaban.

En la Comunidad Autónoma de Murcia, la normativa actual permite la posibilidad (que no el cumplimiento) de que el alumnado del aula abierta especializada reciba ciertos contenidos curriculares en un aula ordinaria de referencia con apoyos, adaptaciones curriculares y uso de metodologías que favorezcan su aprendizaje (BORM, 2014). Por ello, se considera esta medida específica en un nivel transitorio o intermedio entre la modalidad de escolarización en centros de Educación Especial. Sin embargo, la escasez de estudios realizados sobre este particular impide conocer si el alumnado de las aulas abiertas llega a asistir a sus aulas ordinarias

de referencia en las materias indicadas en el currículo como son: Educación Física, Plástica, Música y Religión o Alternativa. Y, en caso de que asistan, no se conoce cómo es su participación en ellas, cuál es su aprovechamiento, la relación con sus compañeros, o si la falta de recursos o de formación de los docentes no especialistas sobre las metodologías específicas y necesarias para atender a este alumnado, con necesidades educativas graves y permanentes, favorece su inclusión educativa o implica que se realicen actividades diferenciadas (Pieri, 2020). Se desconoce si se están desarrollando metodologías específicas dirigidas a ofrecer una respuesta educativa adecuada a aquellos/as estudiantes que requieren de una atención más extensa, específica o individualizada (Bolourian *et al.*, 2020; Norwich y Lewis, 2005).

Por consiguiente, ante la duda de que la escuela ordinaria pueda cumplir con los principios de presencia, participación y aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de su condición individual, en los contextos educativos comunes y ordinarios, cabe preguntarse cuáles son las principales aportaciones de estas aulas y si realmente favorecen o no la inclusión de su alumnado. En una investigación reciente (Echeita y Simón, 2020), en la que se analizan casos de los sistemas educativos de Newham en el Reino Unido, New Brunswick en Canadá, así como casos en Portugal y en Italia, se concluye que estos países focalizan sus prácticas en la construcción de un currículum abierto, flexible y personalizado, que tiene presente el Diseño Universal de Aprendizaje, la diferenciación curricular y la convivencia de todos/as los y las estudiantes en una misma aula (cada cual con su nivel de competencias). Se consiguen, así, aulas donde todo el alumnado participa, convive y aprende junto, y donde el profesorado se esfuerza por buscar las mejores estrategias didácticas para conseguir un currículum que no discrimine.

Según el Consejo Escolar del Estado (2019), en España existen 1.704 centros ordinarios con unidades especializadas, en cambio, apenas existen investigaciones sobre ellas. Por este motivo, el Grupo Educación Inclusiva: una escuela para todos de la Universidad Murcia (Grupo EDUIN) está llevando a cabo el Proyecto de Investigación I+D+i titulado «Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia» (EDU2016-78102-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, con el fin de abordar esta realidad hasta ahora no estudiada. En concreto, el artículo que aquí se presenta se centra en el estudio de estas unidades en la Región de Murcia con más de 25 años de funcionamiento y sin que apenas se haya estudiado lo que acontece en ellas. Concretamente, este trabajo analiza las aportaciones de esta medida específica de atención a la diversidad a los centros educativos ordinarios en los que está implantada, a su profesorado y a su alumnado, con el objetivo de valorar si garantiza una educación inclusiva.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

### 2.1. OBJETO FORMAL

El objetivo general de este artículo es analizar las aportaciones de las aulas abiertas especializadas a los centros educativos, al profesorado y al alumnado, desde la valoración de equipos directivos, docentes, familias y miembros de la Consejería de Educación y Cultura. Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo son:

1. Examinar las aportaciones de las aulas abiertas al centro educativo.

2. Valorar las contribuciones de las aulas abiertas al profesorado.
3. Estudiar los beneficios que proporcionan las aulas abiertas al alumnado.

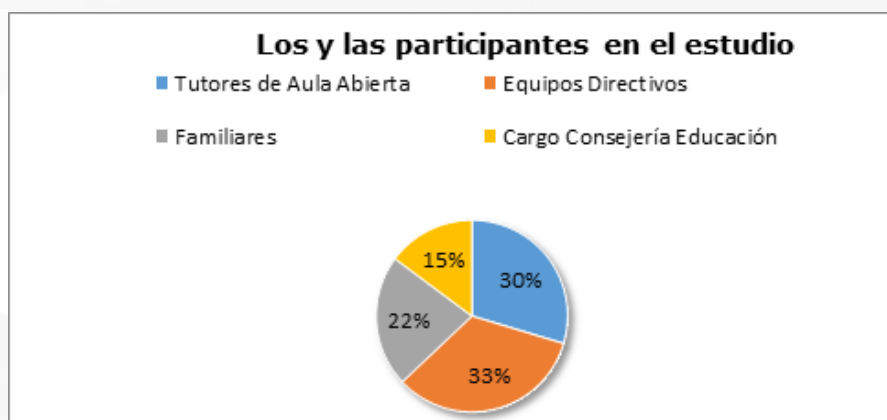
## 2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado desde un diseño cualitativo, no experimental y descriptivo. Se ha seleccionado un diseño cualitativo ya que éste ofrece la oportunidad de establecer un marco en el que se produce una relación dialógica entre los diversos actores sociales que participan en el estudio; equipo de investigadores y participantes. De este modo, se lleva a cabo una mejor comprensión de las experiencias y vivencias, de la situación personal y de las percepciones hacia los diversos aspectos objeto de estudio.

## 2.3. PARTICIPANTES

La muestra participante del presente estudio ha estado conformada por un total de 27 personas involucradas de forma directa en el desarrollo y funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de los cuales: 9 (33,0%) forman parte de los Equipos Directivos de centros con Aula Abierta; 8 (30,0%) son maestros y maestras tutores/as de Aula Abierta; 6 (22,0%) son padres y madres de alumnado escolarizado en estas aulas; y 4 (15,0%) ocupan un cargo de gestión en la Consejería de Educación y Cultura (Figura 1).

**Figura 1. Grupos de los y las participantes en el estudio**



**Fuente: Elaboración propia**

Los y las participantes en los grupos focales y en las entrevistas fueron invitados personalmente a participar en el estudio, por lo que se trató de una selección intencionada de la muestra. Para ello, se mandó una carta de invitación personal a cada uno/a de ellos/as usando la vía del correo electrónico y se contactó con ellos/as telefónicamente por parte diferentes miembros del equipo investigador. Se procuró contar con la participación de personas que, aunque pertenecieran a un mismo colectivo, presentasen características heterogéneas en relación a: la titularidad del centro, la etapa educativa, el género y la procedencia geográfica. De este modo, se posibilitó la obtención de información según las diferentes realidades vividas en las aulas abiertas de la Región de Murcia.

## 2.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Las técnicas empleadas para la recogida de la información sobre las aportaciones de las aulas abiertas fueron dos: grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar, se realizaron dos grupos focales: uno de ellos dirigido a los maestros y maestras tutores/as de las aulas abiertas especializadas (8 participantes) y otro a las familias del alumnado escolarizado en las mismas (6 participantes). Para la realización de los grupos focales se diseñó una guía en la que se recogió información referida a: 1) instrucciones y contextualización del estudio; 2) datos sociodemográficos de los participantes; y 3) tópicos de interés sobre la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas. Para la formulación de las preguntas se siguieron las pautas planteadas por Mella (2000):

- Se clarificó el proyecto y los temas objeto del estudio: la investigadora principal, junto al resto de miembros del equipo de investigación, clarificó el tema que se iba a tratar, de manera que todos/as los/as involucrados/as –investigadores/as y los y las participantes– entendieran de la misma manera el tema de investigación.
- A pesar de haber desarrollado en el grupo de investigación un guión con las preguntas generales, se realizó una lluvia de ideas con los y las participantes para conocer posibles preguntas no contempladas con antelación que pudieran ser de interés para la investigación. De igual forma, se cuidó el uso correcto de las palabras y de los términos de las preguntas, así como la claridad en la formulación de las preguntas. Para ello, las preguntas fueron revisadas por un grupo de personas pertenecientes a un ambiente similar al de los y las participantes.

En segundo lugar, se llevó a cabo la realización de entrevistas con los y las miembros de los equipos directivos de centros educativos con aula abierta (9 participantes) y con personas que poseen un cargo de gestión en la administración educativa -en una sección relacionada con la atención a la diversidad- (4 participantes). Las entrevistas realizadas fueron de tipo semiestructuradas, incorporando una serie de preguntas relacionadas con los distintos aspectos de interés para el estudio.

## 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

### 3.1. PASOS SEGUIDOS DURANTE LA RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de los datos del presente estudio se llevaron a cabo las siguientes fases:

1ª Fase. Contacto con los y las participantes: se envió un correo electrónico con una carta de invitación a los y las posibles participantes en el estudio a través de la dirección de los centros educativos. En dicho correo, se incluyó información referida al mismo, a cómo sería el procedimiento y al objetivo de la investigación. A su vez, se contactó telefónicamente con cada uno/a de los/las participantes para aclarar todas las cuestiones que consideraron oportunas. Esta fase comenzó a principio del año 2019, con una duración de tres meses.

2ª Fase. Entrevistas y grupos focales: se realizaron las entrevistas con los y las miembros representantes de los Equipos Directivos de centros en los que se ubicaban las aulas abiertas y con los y las profesionales de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de

Murcia relacionados/as con la atención a la diversidad del alumnado. También se llevaron a cabo los dos grupos focales con los y las docentes tutores/as de aulas abiertas especializadas y con las familias del alumnado de dichas aulas. Esta fase comenzó en el mes de marzo de 2019, con una duración de cuatro meses.

3ª Fase. Transcripción de la información: se realizó la transcripción literal de la información recabada en las entrevistas y en los grupos focales. Esta fase comenzó en septiembre de 2019, con una duración de dos meses.

4ª Fase. Análisis de la información: en esta fase se recopiló toda la información transcrita en una única unidad de análisis dentro del programa cualitativo ATLAS.ti (Unidad Hermenéutica) y se procedió al análisis del contenido, estableciendo categorías y códigos de análisis. Esta fase comenzó en noviembre de 2019, con una duración de dos meses.

### 3.2. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se realizó una transcripción literal de la información recabada en las entrevistas y grupos focales procediendo, a continuación, a un análisis de su contenido. Para ello se utilizó el software de apoyo estadístico cualitativo ATLAS.ti (The Qualitative Data Analysis and Research Software, versión 8 para Windows).

El análisis de contenido se ha llevado a cabo siguiendo un modelo inductivo, en el que se han establecido las categorías de análisis y los códigos para la clasificación de la información (citas textuales). Cabe indicar que las categorías alcanzadas aluden a tres ámbitos diferenciados: a) aportaciones al centro, b) aportaciones al profesorado, y c) aportaciones al alumnado.

A continuación, se expone el libro de categorías y sus códigos empleados en el proceso de reducción de datos y clasificación de la información (Tabla 1):

**Tabla 1. Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información**

<b>Categoría 1: Aportaciones al centro (Apor_cent)</b>	
	Apor_cent1: Aplicación de programas específicos
Códigos	Apor_cent2: Sensibilización de las familias
	Apor_cent3: Valores y riqueza
	Apor_cent4: Inclusión en el aula de referencia no siempre posible
	Apor_cent5: No aporta nada positivo
<b>Categoría 2: Aportaciones al profesorado (Apor_prof)</b>	
	Apor_prof1: Satisfacción ante el progreso del alumnado del Aula Abierta
Códigos	Apor_prof2: Satisfacción personal
	Apor_prof3: Aplicación de diferentes metodologías en el aula de referencia
	Apor_prof4: Mucho trabajo y presión al profesorado
<b>Categoría 3: Aportaciones al alumnado (Apor_alum)</b>	
	Apor_alum1: Convivir con la diversidad
Códigos	Apor_alum2: Apoyo entre iguales
	Apor_alum3: Mayor socialización
	Apor_alum4: Habilidades específicas y contenidos curriculares
	Apor_alum5: Seguridad al niño/a y a las familias
	Apor_alum6: Mayor autonomía y preparación para la vida
	Apor_alum7: Participación en el aula de referencia

Fuente: Elaboración propia

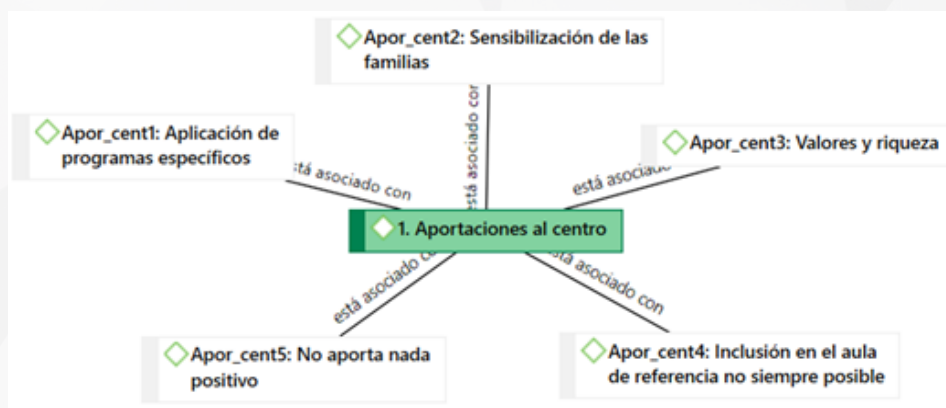


## 4. RESULTADOS

### 4.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1. EXAMINAR LAS APORTACIONES DE LAS AULAS ABIERTAS AL CENTRO EDUCATIVO

Las 37 citas obtenidas, referidas a las aportaciones de las aulas abiertas al centro educativo, se han clasificado en cinco códigos de análisis (Figura 2).

Figura 2. Códigos de la categoría «Aportaciones al centro»



Fuente: Elaboración propia

Como se expone en la Tabla 2, el código en el que se ha clasificado un mayor número de citas es «Apor\_cent3: Valores y riqueza» con un total de 20 citas (54,0%). El siguiente código con más citas ha sido «Apor\_cent1: Aplicación de programas específicos» con un total de 13 citas lo que supone un 35,1% sobre el total. Los códigos con que han obtenido un menor número de citas son «Apor\_cent2: Sensibilización de las familias» y «Apor\_cent5: No aporta nada positivo» con 1 cita (2,7%) cada uno de ellos.

Tabla 2. Códigos de análisis para la categoría «Aportaciones al centro»

CÓDIGOS	Número de citas y porcentajes				TOTAL
	Equipo Directivo	Docentes de aula abierta	Familias	Miembros Consejería	
<b>Apor_cent1</b>	6 (16,2%)	0 (0%)	7 (18,9%)	0 (0%)	13 (35,1%)
<b>Apor_cent2</b>	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,7%)	0 (0%)	1 (2,7%)
<b>Apor_cent3</b>	11 (29,7%)	0 (0%)	5 (13,5%)	4 (10,8%)	20 (54,0%)
<b>Apor_cent4</b>	1 (2,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,7%)	2 (5,4%)
<b>Apor_cent5</b>	1 (2,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,7%)
<b>TOTAL</b>	19 (51,3%)	0 (0%)	13 (35,1%)	5 (13,5%)	37 (100%)

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exponen las citas textuales más relevantes en relación a las aportaciones de la medida específica de las aulas abiertas a los centros educativos.

Una mayoría de los y las participantes (N= 20, 54,0%) afirman que las aulas especializadas aportan un gran valor y una riqueza al centro ordinario:

*Yo creo que el aula abierta aporta al centro educativo la riqueza de la diversidad que hay en la sociedad, en las familias, en los barrios, en las calles, etc. La riqueza de reconocer que, aunque todos seamos iguales, todos somos diferentes, y hay que atender a todo el alumnado por igual. Aporta la realidad de la sociedad: el tener que normalizar (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*El aula abierta aporta mayor cooperación y fomenta la capacidad de la empatía. Estos son valores humanos que están presentes en todas las sociedades y, si alguna sociedad se puede considerar civilizada, es porque hace prevalecer esos valores de compasión y de comunidad (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*La presencia de los chicos y chicas del aula abierta en el instituto nos aporta un espíritu de superación, de ilusión, un espíritu que impregna toda la comunidad educativa: al alumnado, profesorado y familias de nuestro centro (Equipo Directivo, Secundaria).*

*El aula abierta aporta valores: la tolerancia, el respeto hacia la diversidad, etc. Todo esto ya es algo para valorar la medida (Equipo Directivo, Primaria).*

A su vez, la medida de las aulas abiertas aporta al centro el desarrollo de programas y metodologías específicas para atender a la diversidad de todo el alumnado (N= 13, 35,1%).

*Tener un aula abierta en el centro posibilita el desarrollo de diversos programas específicos para la atención a la diversidad. Uno de ellos es, por ejemplo, el programa de los «Recreos Inclusivos» (Equipo Directivo, Primaria).*

*Gracias al aula abierta se desarrolla el «Proyecto de Intensificación de Apoyos». Se trata de un programa que estamos llevando a cabo en exclusiva con la Cátedra de Autismo. Con este proyecto la evolución de los niños ha sido tremendamente buena (Equipo Directivo, Primaria).*

*En el colegio tenemos dinámicas de patios inclusivos en los que participa el alumnado del aula abierta con necesidades educativas especiales [...] también participan estudiantes ordinarios que no se relacionan normalmente (Equipo Directivo, Primaria).*

Se alude también, en menor grado (N= 1, 2,7%), a que la medida específica del aula abierta fomenta una mayor sensibilización por parte de las familias:

*El aula abierta favorece la formación y educación de todos los niños, y también una mayor sensibilización de todos los padres (Familiar, Primaria).*

En cuanto a aspectos no tan positivos, una pequeña parte de la información ofrecida por los y las participantes en el estudio (N= 2, 5,4%) señala que la medida de las aulas abiertas no siempre garantiza la inclusión del alumnado escolarizado en las mismas dentro las aulas de referencia (aulas ordinarias). Así, destacan las siguientes citas:

*Un dilema encontrado es que, por ejemplo, el alumnado que tenga un trastorno muy grave de conducta o un trastorno grave con agresividad es muy difícil integrarlo en el aula ordinaria de referencia (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*La inclusión se puede hacer hasta donde se puede, no más. Porque las normas nos digan que tiene que haber inclusión en las aulas ordinarias... pues depende, a veces sí se puede y otras veces no se puede hacer (Equipo Directivo, Primaria).*

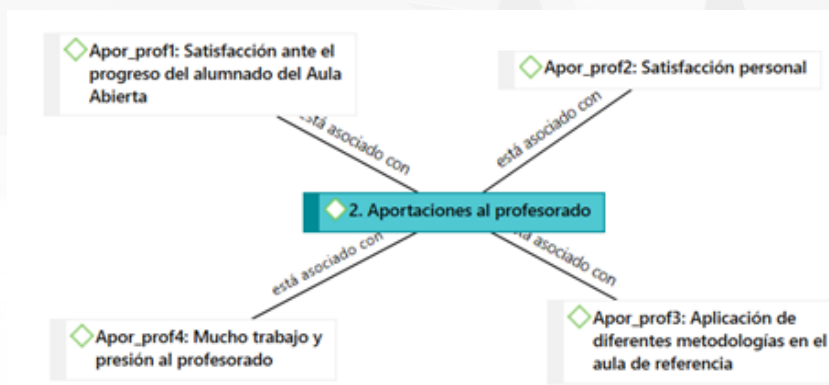
Y, por último, un mínimo porcentaje de la información recabada (N= 1, 2,7%) alude a que las aulas abiertas no aportan aspectos positivos al centro educativo pues, en realidad, la medida no asegura la plena inclusión de su alumnado. En este sentido, se expone la siguiente cita textual:

*La medida no garantiza realmente la inclusión de su alumnado. En realidad, la inclusión se consigue con los niños que tenemos de Educación Especial que están escolarizados en las aulas ordinarias (o sea, que no son niños de aula abierta) (Equipo Directivo, Primaria).*

#### **4.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2. VALORAR LAS CONTRIBUCIONES DE LAS AULAS ABIERTAS AL PROFESORADO**

Las 20 citas obtenidas referidas a las aportaciones de las aulas abiertas al profesorado implicado se agrupan en cuatro códigos de análisis (ver Figura 3).

**Figura 3. Códigos de la categoría «Aportaciones al profesorado»**



**Fuente: Elaboración propia**

Como se muestra en la Tabla 3, el código en el que se ha clasificado un mayor número de citas es «Apor\_prof4: Mucho trabajo y presión al profesorado» con un total de 9 citas (45,0%). Le siguen los códigos «Apor\_prof1: Satisfacción ante el progreso del alumnado del Aula Abierta» y «Apor\_prof2: Satisfacción personal» con un total de 5 citas (25,0%) cada uno de ellos. El código con un menor número de citas es el «Apor\_prof3: Aplicación de diferentes metodologías en el aula de referencia» con sólo 1 cita textual, lo que supone el 5%.

**Tabla 3. Códigos de análisis para la categoría «Aportaciones al profesorado»**

CÓDIGOS	Número de citas Y porcentajes				TOTAL
	Equipo Directivo	Docentes de aula abierta	Familias	Miembros Consejería	
<b>Apor_prof1</b>	2 (10,0%)	3 (15,0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25,0%)
<b>Apor_prof2</b>	0 (0%)	5 (25,0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25,0%)
<b>Apor_prof3</b>	1 (5,0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5,0%)
<b>Apor_prof4</b>	4 (20,0%)	4 (20,0%)	1 (5,0%)	0 (0%)	9 (45,0%)
<b>TOTAL</b>	7 (35,0%)	12 (60,0%)	1 (5,0%)	0 (0%)	20 (100%)

**Fuente: Elaboración propia**

La mayoría de las citas textuales muestra que esta medida específica de atención a la diversidad contribuye a la satisfacción del profesorado ante el progreso del alumnado escolarizado en la misma (N= 5, 25,0%). En este sentido, se resaltan estas citas:

*El aula abierta aporta la satisfacción del día a día, de ver cómo los estudiantes pueden ir progresando. Además, aunque sean progresos y avances pequeñitos, siempre son muy satisfactorios para los profesionales educativos (Equipo Directivo, Primaria).*

*Yo siento mucha satisfacción por cómo aprende el alumnado. Por ejemplo, una niña con Trastorno del Espectro Autista ha empezado a leer mediante el método global. Cómo veis, estoy que no me lo creo, estoy muy contento (Tutor Aula Abierta, Primaria).*

*Sientes satisfacción en el aula. Cuando hay un niño que comienza a leer dices: "¡Anda qué bien!". Son pequeñas cosas que te van motivando y te incentivan a seguir con tu trabajo (Tutor Aula Abierta, Primaria).*

Hay un mismo número de citas (N= 5, 25,0%) que se relacionan con un sentimiento de satisfacción personal por parte del profesorado involucrado en las aulas abiertas especializadas. Al respecto, se exponen las siguientes:

*Yo soy un apasionado del aula abierta y del trabajo con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Me encanta mi trabajo y no lo cambio por absolutamente nada (Tutor Aula Abierta, Primaria).*

*La verdad es que mi experiencia en el aula abierta es bastante buena, me gusta mucho (Tutor Aula Abierta, Primaria).*

*La verdad es que yo estoy muy a gusto en el aula abierta. Además, en el centro me apoyan muchísimo ya que la jefa de estudios antes era la maestra de pedagogía terapéutica del aula abierta. La verdad que el apoyo del centro ayuda mucho (Tutor Aula Abierta, Primaria).*

Una cita se vincula, directamente, con la aportación de la medida a la hora de llevar a cabo diferentes metodologías en las aulas ordinarias de referencia por parte del profesorado (N=1, 5,0%):

El aula abierta ofrece la posibilidad de trabajar, con todos los niños, a través de metodologías innovadoras que no se utilizarían si no estuviera presente en el aula ordinaria el niño del aula abierta (Equipo Directivo, Primaria).

Por último, y haciendo mención a las aportaciones no tan positivas que tiene la medida específica hacia el profesorado involucrado en la misma, cabe señalar que numerosas citas textuales (N=9, 45,0%) aluden al hecho de que las aulas abiertas suponen mucho trabajo y presión para los y las docentes.

*Trabajar en el aula abierta conlleva mucha presión. También llega un momento en el que dices: «Es que no puedo más, no puedo seguir» (Tutor de Aula Abierta, Público).*

*Yo no me encuentro capaz de incorporarme y volver a hacer frente a los siete niños del aula abierta, a esos catorce padres y a cincuenta compañeros del centro. En definitiva, no me veo volviendo, es que no puedo (Tutor de Aula Abierta, Primaria).*

*En el aula abierta tenemos siete niños, siete niños en un aula de tipo genérico (alumnado con condiciones diferentes). Esto supone que los recursos personales trabajen con mucha presión. Cuando los docentes llevan algunos años en el aula abierta, están cansados porque para ellos supone un esfuerzo muy grande, tanto físico como psíquico (Equipo Directivo, Primaria).*

*Las aulas abiertas para un centro y para sus profesores suponen mucho trabajo (Equipo Directivo, Primaria).*

*Efectivamente, cuando tienes que hacer frente a tantos problemas que hay en el aula abierta, psicológicamente, te ahogas por dentro (Tutor Aula Abierta, Secundaria).*

### 4.3. OBJETIVO ESPECÍFICO 3. ESTUDIAR LOS BENEFICIOS QUE LAS AULAS ABIERTAS PROPORCIONAN AL ALUMNADO

Las 54 citas obtenidas, referidas a las aportaciones de las aulas abiertas al alumnado, se han clasificado en cuatro códigos de análisis (ver Figura 4).

**Figura 4. Códigos de la categoría «Aportaciones al alumnado»**



**Fuente: Elaboración propia**

En relación a lo expuesto en la Tabla 4, el código con un mayor número de citas es «Apor\_alum1: Convivir con la diversidad» con un total de 16 citas textuales lo que supone un 29,6% sobre el total. El segundo código con más citas ha sido «Apor\_alum4: Habilidades específicas

y contenidos curriculares» con un total de 9 citas (16,7%). A continuación, se encuentra el código «Apor\_alum7: Participación en el aula de referencia» con 8 citas lo que supone un 14,8% sobre el total. El penúltimo código con menos citas es «Apor\_alum5: Seguridad al niño/a y a las familias» con 5 citas textuales (9,2%). El código en el que se han clasificado menos citas es «Apor\_alum6: Mayor autonomía y preparación para la vida» con 3 citas totales (5,6%).

**Tabla 4. Códigos de análisis para la categoría «Aportaciones al alumnado»**

CÓDIGOS	Número de citas				TOTAL
	Equipo Directivo	Docentes de aula abierta	Familias	Miembros Consejería	
<b>Apor_alum1</b>	5 (9,2%)	3 (5,6%)	5 (9,2%)	3 (5,6%)	16 (29,6%)
<b>Apor_alum2</b>	4 (7,4%)	0 (0%)	3 (5,6%)	0 (0%)	7 (13,0%)
<b>Apor_alum3</b>	3 (5,6%)	1 (1,8%)	0 (0%)	2 (3,7%)	6 (11,1%)
<b>Apor_alum4</b>	4 (7,4%)	0 (0%)	2 (3,7%)	3 (5,6%)	9 (16,7%)
<b>Apor_alum5</b>	1 (1,8%)	0 (0%)	4 (7,4%)	0 (0%)	5 (9,2%)
<b>Apor_alum6</b>	3 (5,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,6%)
<b>Apor_alum7</b>	0 (0%)	0 (0%)	8 (14,8%)	0 (0%)	8 (14,8%)
<b>TOTAL</b>	20 (37,0%)	4 (7,4%)	22 (40,7%)	8 (14,8%)	54 (100%)

**Fuente: Elaboración propia**

La principal aportación de las aulas abiertas al alumnado, según la opinión de los y las participantes, es la de aprender a vivir con la diversidad (N= 16, 29,6%). Al respecto, se exponen las siguientes citas:

*El aula abierta brinda la posibilidad a todo el alumnado de convivir con los demás, con personas que tienen capacidades diferentes a las tuyas (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*Todo el alumnado del aula ordinaria acoge, recoge y acompaña a todos nuestro alumnado del aula abierta, que son siete, y eso nosotros lo definimos como respeto. Además, los compañeros de referencia quieren con locura al alumnado del aula abierta [...], desarrollan compañerismo y protección hacia ellos. Yo creo que con el aula abierta se beneficia todo el alumnado, por las dos partes (Equipo Directivo, Primaria).*

*La principal aportación del aula abierta es a nivel de los compañeros ya que les da la posibilidad de interactuar (Equipo Directivo, Primaria).*

De igual forma, las aulas abiertas favorecen que su alumnado adquiera y desarrolle habilidades específicas y contenidos curriculares (N= 9, 16,7%).

*En el aula abierta el alumnado trabaja muchas habilidades específicas (Equipo Directivo, Primaria).*

*Desde el punto de vista académico, con los especialistas que tiene el aula abierta, o al menos esa es nuestra experiencia, ésta aporta fundamentalmente una buena formación.*

*No quiero decir que no la tuvieran en los centros específicos, pero desde aquí, la formación del alumnado es acertada (Equipo Directivo, Secundaria).*

*Las aulas abiertas especializadas tienen por objeto proporcionar, desde los principios de normalización e inclusión, una atención educativa para el alumnado con necesidades especiales graves y permanentes que precisan de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo. En ellas se trabajan, de forma generalizada, contenidos curriculares de las distintas áreas (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*Ahora mismo, a su aula abierta, mi hijo va sólo en momentos puntuales ya que necesita refuerzo específico en algunas materias como en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales (Familiar, Primaria).*

Los y las participantes señalan que esta medida posibilita la participación del alumnado de las aulas abiertas en las aulas ordinarias de referencia (N= 8, 14,8%).

*Mi niño va al aula de referencia con el apoyo del colegio (Familiar, Primaria).*

*Mi hijo siempre va al aula de referencia en: psicomotricidad, música y algunas tareas más, así como en otras actividades o en cualquier tipo de manualidad que se hace en el aula ordinaria (Familiar, Primaria).*

*Mi hijo va todos los días durante una hora al aula ordinaria (Familiar, Primaria).*

Aparecen diversas alusiones (N= 7, 13,0%) a que la medida de las aulas abiertas favorece el apoyo entre iguales:

*Esta medida ayuda a todo el alumnado a entender y a comprender hasta qué punto todos podemos necesitar, en un momento, la ayuda de los demás y el apoyo (Equipo Directivo, Secundaria).*

*En el aula abierta también se trabaja el sentido del humor. Se trabaja fuera del currículum y eso es muy enriquecedor para todos [...] Hablamos de la alegría que produce al resto del alumnado ayudar a los demás y de la alegría que estos niños aportan a las clases (Equipo Directivo, Secundaria).*

*En el aula abierta hay mucha riqueza: el cariño hacia el profesorado y hacia el propio alumnado, la implicación del alumnado de las aulas ordinarias para ayudar a sus compañeros de las aulas abiertas, cómo reconocen la suerte o las capacidades que ellos tienen y el valor de todo ello (Equipo Directivo, Primaria).*

En esta misma línea, los y las participantes afirman que las aulas abiertas fomentan el proceso de socialización entre todo el alumnado (N= 6, 11,1%). En referencia, se destacan las siguientes citas textuales:

*El alumnado de aula abierta tiene un aula de referencia a la que acude para socializar y compartir determinadas experiencias y determinados aprendizajes con sus compañeros sin necesidades educativas especiales. Evidentemente, esa parece ser la principal ventaja del aula abierta con respecto al centro de educación especial (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*La principal aportación de la medida al alumnado es la sociabilidad, el contacto humano. Que se sientan incluidos, acogidos, en el entorno ordinario (Miembro de la Consejería de Educación y Cultura).*

*A este alumnado lo más importante que le puede aportar el aula abierta es su socialización. Estar en un ámbito normalizado, relacionarse entre iguales, con compañeros de su edad, compartir experiencias y compartir ilusiones (Equipo Directivo, Secundaria).*

También se indica que las aulas abiertas ofrecen seguridad al alumnado escolarizado en ellas y a sus familias (N= 5, 9,2%).

*El aula abierta es un aula muy familiar que aporta al niño y a las familias confianza y seguridad, en el sentido de que están muy bien atendidos dentro de esa aula (Equipo Directivo, Primaria).*

Por último, aunque en menor medida (N= 3, 5,6%), se señala que las aulas abiertas desarrollan la autonomía del alumnado y su preparación para la vida diaria:

*El aula abierta aporta, sobre todo, el desarrollo autónomo de la persona (Equipo directivo, Secundaria).*

*Lo que trabaja mucho en el aula abierta son las cosas del día a día, los hábitos, las conductas, la autonomía personal (Equipo Directivo, Primaria).*

*Lo que se intenta es que el alumnado del aula abierta vaya a cualquier tipo de salida a la que puedan unirse. Ellos van a comprar al mercado los jueves, van a Murcia a ver un museo, cogen un tren... Están acostumbrados a hacer cosas que luego van a tener que hacer en su vida diaria (Equipo Directivo, Secundaria).*

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 5.1. DISCUSIÓN

Cabe indicar que la mayor aportación, que según los y las participantes en el estudio tiene la medida específica de las aulas abiertas especializadas para el centro educativo, es el fomento de valores esenciales -como el respeto hacia la diversidad, la inclusión, la tolerancia, el compañerismo, la compasión, etc.- por parte de toda la comunidad escolar, lo que supone una importante riqueza para todos y todas sus miembros (D'Alonzo, 2020; Echeita, 2017). En este sentido, el desarrollo de valores inclusivos y democráticos y el reconocimiento positivo hacia la diversidad se considera como uno de los elementos esenciales y el eslabón inicial para el avance y la consecución de una educación inclusiva y equitativa para todos y todas (Arnaiz, 2019; Escarbajal, 2015; Langørgen y Magnus, 2018; Moriña *et al.*, 2020). Este hecho se relaciona directamente con lo expuesto por Echeita *et al.* (2019), quienes ratifican la necesidad de impulsar en los centros educativos todas aquellas actitudes, creencias y valores que provoquen condiciones favorables hacia la inclusión, actuando como facilitadores para la eliminación de barreras que impidan articular con equidad los principios de presencia, participación y éxito escolar.

Con valoración positiva, también se han hallado diversas referencias textuales en las que se indica que las aulas abiertas especializadas permiten el desarrollo de programas y metodo-



logías específicas en el centro (Pieri, 2020) -algunas de ellas innovadoras- destinadas a una adecuada respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Entre estas metodologías, han sido diversas las voces participantes que han aludido al desarrollo del programa denominado «Patios Inclusivos» o, también, «Recreos Inclusivos», destinado a una mayor cohesión social de todo el alumnado fuera de las paredes de las aulas y durante los tiempos de recreo (D'Angelo, 2017; Vázquez *et al.*, 2017). Siguiendo las aportaciones de Cols-Clotet y Fernández-Quiles (2019), este proyecto pedagógico da a conocer las grandes oportunidades que ofrecen los patios de las escuelas ante la necesidad de crear espacios que reconozcan la diversidad del alumnado y sus necesidades individuales. Como apuntan los y las autores/as, se trataría de una ventana abierta para tratar con especial sensibilidad a la diferencia, evitando la masificación del alumnado durante los tiempos de recreo y atendiendo según las condiciones particulares de cada uno/a.

En este sentido, la medida de las aulas abiertas favorece que todo el alumnado, independientemente de que presente o no necesidades educativas especiales más o menos graves o permanentes, pueda enriquecerse con aquellas dinámicas o programas específicos que, por las realidades existentes en el centro escolar, puedan estar, en principio, dirigidas a brindar una respuesta adecuada al alumnado que requiere de una atención más extensa, específica o individualizada (Bolourian *et al.*, 2020; Norwich y Lewis, 2005). Por consiguiente, se aspira a ofrecer un diseño del aprendizaje que sea común y universal para todos y todas en los contextos ordinarios, pero que esté adaptado a las distintas características y necesidades del alumnado, asegurando todos aquellos apoyos, recursos y ayudas que algún discente pueda necesitar (Echeita y Simón, 2020)

Otra aportación de la medida específica al centro escolar se refiere a que la presencia del alumnado de las aulas abiertas en los centros ordinarios contribuye a una mayor sensibilización de las familias hacia el significado de la diversidad –incluidas aquellas del alumnado de aulas regulares- (De Haro *et al.*, 2020). En relación a ello, se destaca lo afirmado por Echeita (2017), cuando ratifica la importancia de extender a todos/as los y las miembros de la comunidad escolar la realización de una reflexión compartida hacia los «sistemas de prácticas» llevados a cabo, lo que contribuiría al establecimiento de una «cultura moral» de vital relevancia en la garantía del proceso de inclusión.

Por último, haciendo alusión a aquellas aportaciones no tan positivas de la medida específica de las aulas abiertas especializadas al centro educativo, cabe señalar las opiniones referidas a que no siempre es posible que el alumnado de las aulas abiertas participe en sus aulas ordinarias de referencia –en disonancia de lo establecido en la legislación educativa vigente-. Los y las participantes en la presente investigación señalan que esto se debe, principalmente, a la existencia de Trastornos Graves de Conducta (TGC) o a un exceso de agresividad que imposibilita que el alumnado del aula abierta pueda permanecer en el aula ordinaria de referencia. En este sentido, priman las barreras que se anteponen hacia el derecho de todo el alumnado a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad en las aulas ordinarias (Davis y Florian, 2004; Waitoller, 2020). Según lo manifestado en el ámbito de la inclusión, se debe cumplir con los principios de presencia, participación y aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de su condición individual, en los contextos educativos comunes y ordinarios (Arnaiz y Caballero, 2020; Echeita *et al.*, 2019).

Realizando una mayor reflexión ante la realidad de que no siempre se garantiza la participación del alumnado de las aulas abiertas en sus aulas ordinarias de referencia, los/as autores/as de este trabajo consideran que esta problemática podría solucionarse, en gran parte, si se contase con una mayor disponibilidad de recursos personales en los centros escolares, como un mayor número de Auxiliares Técnicos Educativos (ATEs), que sirviera de apoyo dentro de las aulas ordinarias durante aquellos momentos en los que esté presente alumnado que precise de una atención más individualizada debido a sus necesidades comportamentales (López-Torrijo, 2009). De esta forma, se aseguraría el derecho de todos/as los y las discentes a estar presentes y participar en las aulas ordinarias junto al resto de los y las compañeros y compañeras de referencia.

A continuación, haciendo mención a cuáles son las principales aportaciones de la medida específica de las aulas abiertas especializadas al profesorado involucrado, se considera que la mayor aportación se vincula con el desarrollo de un sentimiento de satisfacción docente hacia el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, y también con el creciente sentimiento de satisfacción personal hacia el trabajo realizado en el seno del aula especializada. Los y las participantes en el estudio verifican que los y las docentes y profesionales de las aulas abiertas sienten y celebran cada uno de los progresos alcanzados por su alumnado, por pequeños que sean dichos logros. En esta línea, se estima de gran relevancia el hecho de hallar altos niveles de satisfacción en el profesorado involucrado en las aulas abiertas especializadas pues se reconoce «la importancia que la satisfacción docente por la enseñanza tiene en el éxito de los estudiantes» (Ruiz-Quiles *et al.*, 2015, p.69).

Sin embargo, a pesar de la gran satisfacción percibida por parte del profesorado involucrado en la medida específica, se ha obtenido un mayor porcentaje de información referido a aportaciones no tan positivas de la medida hacia los y las docentes. La misma se refiere a la excesiva carga de trabajo y responsabilidad ante los importantes problemas del alumnado de las aulas abiertas que estos y estas profesionales tienen que asumir, lo que implica una gran presión laboral diariamente. El profesorado que participa en esta investigación señala que, frecuentemente, se siente desbordado y estresado debido a la complejidad de problemáticas que se dan en el interior del aula abierta, a las que deben dar solución. Además, manifiesta la dificultad que supone atender a la gran heterogeneidad de características y necesidades presentes en el alumnado del aula abierta (generalmente 7 u 8 estudiantes) siendo muy complejo responder adecuadamente a estudiantes tan diversos y diversas entre sí, tanto en edad cronológica como en necesidades educativas particulares.

Diversos estudios han analizado las variables insatisfacción y estrés a las que se ve expuesto el profesorado de las distintas etapas educativas, y la influencia de estas en su estado general de salud (Embse *et al.*, 2019; Malander, 2016). Los mismos resaltan que el profesorado, con mayor insatisfacción en el rol laboral, tiende a tener más síntomas de ansiedad y depresión y a disfrutar menos de las actividades diarias, lo que tiene una importante repercusión en la calidad del proceso de enseñanza (Guerrero-Barona *et al.*, 2018).

Haciendo mención a las aportaciones de la medida específica de las aulas abiertas especializadas al alumnado, la principal contribución, según la voz de los y las participantes en el estudio, es la de aprender a convivir con la diversidad de individuos que integran la sociedad.

Esta aportación de las aulas abiertas se estima de vital importancia para el desarrollo de todo el alumnado de los centros ordinarios y, a su vez, para la construcción de sociedades plenamente democráticas, justas y de derecho, en las que todos los ciudadanos sean igualmente reconocidos y valorados –independientemente de sus características personales, culturales, económicas y educativas-. A este respecto, y tomando en consideración las aportaciones de Murillo y Hernández-Castilla (2014), se estima que el avance hacia la justicia social debe formar parte de todos los proyectos educativos, impregnando con su carácter a cualquier medida, programa o práctica pedagógica que se lleve a cabo dentro la escuela.

Cabe resaltar que los y las participantes en el estudio verifican que el alumnado de las aulas abiertas mejora en la adquisición de habilidades básicas y en el desarrollo de contenidos del currículo oficial -de las distintas áreas o asignaturas- gracias a la atención individualizada que estos reciben en el aula especializada por parte del profesorado. En consecuencia, valoran la eficacia de la medida específica en cuanto al progreso y avance del éxito escolar del alumnado destinatario. Si bien esto es cierto, nos parece que también sucedería en las aulas de un centro de educación especial, por lo que se pone en cuestión su valor respecto a lo que significa incluir y aprender todos juntos en una misma aula.

Otra de las grandes aportaciones de la medida hacia el alumnado, según los y las participantes en la investigación, es la posibilidad de participación del alumnado con necesidades educativas especiales que requiere de adaptaciones del currículo muy significativas en las aulas ordinarias de referencia. Así, ponen de manifiesto que tanto los y las estudiantes de las aulas abiertas, como los y las de las aulas de referencia, aprenden y se enriquecen de los tiempos y espacios que comparten y de las actividades que realizan juntos. Esta cuestión tiene una fuerte vinculación con las aportaciones de Pegalajar y Colmenero (2017), cuando se refieren al gran beneficio que supone para todo el alumnado la inclusión de escolares, con condiciones heterogéneas, dentro de las aulas comunes y ordinarias.

Además, como aportaciones de la medida específica al alumnado, también se ha ratificado que las aulas abiertas favorecen y fomentan el apoyo entre iguales y el proceso de socialización de todo el alumnado, lo que se valora como un aspecto esencial en la formación integral de los y las discentes. Así, los y las participantes indican que esta es una de las principales ventajas de contar con aulas abiertas en los centros ordinarios, pues posibilitan que los estudiantes, incluidos aquellos/as con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones curriculares muy significativas, puedan aprender y compartir tiempos juntos/as (dentro y fuera de las aulas, como en excursiones, festivales o salidas al entorno) y apoyarse o ayudarse entre ellos/as. De igual forma, verifican la importancia de que el alumnado destinatario de las aulas abiertas, el cual presenta necesidades educativas muy específicas, se sienta acogido e incluido como «un compañero o compañera más» por parte de sus iguales de las aulas ordinarias, lo que no sería posible con la inexistencia de esta medida específica. En esta misma línea se encuentran los resultados obtenidos en la investigación de Arnaiz y Caballero (2020) referidos a que, tanto el alumnado de las aulas ordinarias como el de aulas abiertas, muestra su deseo y una actitud favorable por compartir tiempos y espacios comunes junto al resto de sus iguales.

Por tanto, se considera que la mejora que provocan las aulas abiertas en el proceso de socialización de los y las estudiantes y en el apoyo entre iguales, son dos fenómenos ineludiblemente

relacionados con la construcción de escuelas plenamente inclusivas y democráticas. A este respecto, las contribuciones de Arnaiz y Martínez (2018) señalan que el desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con el «saber convivir» contribuye, en todos/as los y las escolares, a la aparición de experiencias de vida positivas que favorecen su mayor bienestar, el desarrollo de valores para la convivencia y la inclusión, hábitos de buena conducta e, incluso, la resolución dialógica de posibles conflictos que se produzcan entre los y las estudiantes.

Por último, como aportación de las aulas abiertas especializadas al alumnado, aunque en menor porcentaje, se señala que estas crean un sentimiento de seguridad tanto al alumnado destinatario como a sus familias, al tratarse de aulas bastante estructuradas en las que el alumnado con necesidades educativas especiales recibe un trato muy específico e individualizado por parte del profesorado especialista. Esta afirmación se relaciona con los resultados obtenidos en el estudio de Mañas-Olmo *et al.*, 2020. Finalmente, los y las participantes también indican que las aulas abiertas especializadas favorecen la autonomía de los y las discentes escolarizados en ellas y su preparación para la vida adulta, al llevar a cabo diversas actividades y proyectos en los que se trabajan habilidades básicas y funcionales.

## 5.2. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos establecidos, y en consonancia con los resultados y su discusión, se exponen las conclusiones de este estudio.

En relación al primer objetivo, examinar las aportaciones de las aulas abiertas al centro educativo, la principal aportación indicada por los y las participantes se centra en el desarrollo de valores inclusivos y democráticos que reconocen positivamente la diversidad. Especialmente, como contribución al centro, se destaca una mayor sensibilización de las familias ante la diversidad de alumnado; y la puesta en práctica de diferentes programas y metodologías específicas por parte del profesorado. De esta manera, se fomenta una mayor cohesión y reconocimiento de las posibilidades y potencialidades de cada uno/a de los y las estudiantes. No obstante, también se constatan barreras que dificultan la inclusión del alumnado de las aulas abiertas en los centros educativos. En esta investigación se ponen de manifiesto las dificultades para que participen en espacios y actividades en las aulas ordinarias de referencia, cuestión que contraviene claramente la normativa establecida.

Con respecto al segundo objetivo, valorar las contribuciones de las aulas abiertas al profesorado, sin duda la principal aportación se relaciona con la satisfacción docente de los y las tutores/as de las abiertas (profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica) hacia el trabajo que desempeñan y hacia los logros del alumnado de estas aulas. Esto no es óbice para que los y las propios/as docentes manifiesten la excesiva responsabilidad que deben asumir y las dificultades que supone para ellos conseguir esos logros. Dar la respuesta educativa adecuada a cada una de las situaciones que viven los y las estudiantes no debe ser tarea individual de los profesionales especialistas, sino una labor conjunta y colegiada de todos los y las profesionales del centro. Sin embargo, las declaraciones de los y las profesores/as tutores/as de las aulas abiertas lo describen más bien como una tarea solitaria, que implica un esfuerzo, presión y estrés difíciles de sobrellevar.

Sobre el tercer objetivo, estudiar los beneficios que proporcionan las aulas abiertas al alumnado, los y las participantes de este estudio manifiestan que son varios los beneficios que les reportan. Cabe mencionar, entre ellos, que favorecen la convivencia ante las diferencias personales, culturales y educativas, lo cual es básico para la consecución de una sociedad democrática y plural; y que mejoran las capacidades de todo el estudiantado al relacionarse y aprender con personas diferentes. Al mismo tiempo, se considera que entre los beneficios de esta medida se encuentra el desarrollo de habilidades básicas, el progreso curricular del alumnado y la adquisición de una mayor autonomía, sentimiento de seguridad y bienestar.

Consecuentemente, se puede afirmar que la medida específica de las aulas abiertas especializadas presenta tanto fortalezas como debilidades para el centro educativo, el profesorado y el alumnado. Entre las fortalezas de la medida se destaca, tal como ya se ha expuesto: la aparición de un sentimiento de satisfacción por parte del profesorado involucrado; el fomento de la socialización y la participación entre el alumnado de aulas ordinarias y aulas especializadas; la adquisición de valores de respeto y convivencia con la diversidad por parte de toda la comunidad escolar; una mayor sensibilización por parte de las familias; el fomento del apoyo entre iguales; y la adquisición de habilidades específicas y contenidos curriculares por parte del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que supone su éxito a nivel académico.

Entre las debilidades de la medida se señalan las limitaciones que aún existen para algunos y algunas discentes a la hora de asistir y participar en sus aulas de referencia, así como un exceso de carga laboral y presión para el profesorado involucrado en las aulas abiertas. Ambas limitaciones denotan la falta de desarrollo, en algunos casos, de un proyecto común y colegiado por parte de todos/as los y las profesionales del centro educativo, que permita entender que el éxito en la escolarización del alumnado incluido en las aulas abiertas es responsabilidad de toda la comunidad educativa y, por consiguiente, un esfuerzo que necesariamente debe ser compartido.

Por estas razones, no es posible considerar las aulas abiertas como una medida de atención a la diversidad inclusiva, al no garantizar los principios de presencia y participación de todo el alumnado destinatario en las aulas ordinarias de referencia. Sin embargo, se estima que esta medida específica podría encontrarse en un nivel transitorio o intermedio entre la modalidad de escolarización en centros de Educación Especial –considerados como la modalidad más excluyente- y la escolarización en aulas ordinarias a tiempo completo –modalidad de escolarización más inclusiva- para el alumnado con necesidades educativas especiales que precisa de un apoyo extenso y generalizado y de adaptaciones curriculares muy significativas en la mayoría de áreas del currículo.

Para concluir, se estima como un reto fundamental avanzar hacia un modelo de escuela más inclusivo que el desarrollado en la actualidad, en el que todo el alumnado, independientemente de su condición personal o individual, pueda aprender en el seno de aulas ordinarias junto al resto de compañeros y compañeras. Por lo tanto, las aulas abiertas pueden actuar como medio facilitador para la progresiva incorporación, en los centros educativos ordinarios, de aquel alumnado que por sus necesidades educativas especiales han sido emplazados, a lo largo del tiempo, en centros segregados de Educación Especial. Por consiguiente, las aulas especializadas no pueden considerarse como el punto final del proceso de inclusión educativa –a pesar

de los beneficios que actualmente presentan para el sistema escolar-, debiéndose realizar todos los esfuerzos necesarios para llegar al objetivo de la plena inclusión de todos los estudiantes en las aulas regulares.

Los/as autores/as son conscientes de las limitaciones de este estudio, puesto que es parte de una investigación mayor. Para su realización se han elegido las voces de determinados/as actores y actrices relacionados con el funcionamiento de estas aulas, pero evidentemente no de todos y todas, lo que hubiera enriquecido más el presente trabajo. Sería también de interés estudiar estas aulas en otras Comunidades autónomas, lo que daría una visión más amplia de lo que acontece en las mismas para una toma de decisiones respecto a su futuro.

## 6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 6(9), 41-54.
- Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista colombiana de educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- 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://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Coords.). (2020). *Aulas Abiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP*, 29(1), 74-90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
- Balearian, Y., Tipton-Fisler, L.A. y Yassine, J. (2020). Special Education Placement Trends: Least Restrictive Environment Across Five Years in California. *Contemp School Psychol*, 24, 164-173. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-00214-z>
- Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). (2010, 3 de junio). *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*. Número 126.
- Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). (2014, 6 de septiembre). *Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Número 206.
- Byrne, B. y Lundy, L. (2020). Derechos y opiniones de los niños con discapacidad. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 55-72). Dykinson.
- Cols-Clotet, C. y Fernández-Quiles, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 47, 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el estado del sistema educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- D'Alonzo, L. (2020). *Diferenciación didáctica para lograr la inclusión*. Editorial Popular
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos. Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3(Núm. Extra.), 181-210.
- 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.

- De Haro, R., Martínez, R. y Maldonado, R. M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En P. Arnaiz, y A. Escarabajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 171-186). Dykinson.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Educación Inclusiva*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. y Simón, C. (2019). *Red para la educación inclusiva: investigación aplicada para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva*. Plena Inclusión España.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.). (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación Y Formación Profesional.
- Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T. y Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the School*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Escarabajal, A. (2015). *Comunidades Interculturales y Democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- Escudero Muñoz, J. M. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora educativa. En J.C. Torrego Seijo y C. Monge López (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M. y González, M. T. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 19(5), 30-31.
- Guerrero-Barona, E., Gómez, R., Moreno-Manso, J.M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Perspectivas Teóricas*, 1(9), 1-12. <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Langørgen, E. y Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia y Trabajo*, 18(57), 177-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Maldonado, R. M. (2017). Aulas abiertas especializadas: Aspectos a tener en cuenta para promover una educación inclusiva. En P. Arnaiz, M.D. Gracia y F. J. Soto (Coords.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp. 1-9). Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Mañas-Olmo, M., González-Alba, B., y Cortés-González, P. (2020). Life histories of people with intellectual disabilities. Between bullying and exclusion at school as identity modulators. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5, 60-84.



Ministerio de España (2020, 30 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. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 340.

Moriña, A., Perera, V. H., y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Una Evaluación Justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 13-32.

Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En A. Lewis y B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children? Pedagogies for Inclusion* (pp. 1-16). Open University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Parrilla, A. (2020). Prólogo. En P. Arnaiz y A. Escarbajal, A. (Coords), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 9-12). Dykinson.

Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal, A. (Coords), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 35-54). Dykinson.

Ruiz-Quiles, M., Moreno-Murcia, J. A., y Vera-Lacárcel, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>

Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>

Waitoller, F. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.