

LA INCLUSIÓN EN DIFERENTES REALIDADES EDUCATIVAS: VOCES DE PROFESIONALES

Inclusion in Different Educational Realities: Voices of Professionals

Cristina María BELMONTE PÉREZ
Universidad de Murcia. España
<https://orcid.org/0000-0001-7421-3584>

Mónica PORTO CURRÁS
Universidad de Murcia. España
monicapc@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

María Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ
Universidad de Murcia. España
<https://orcid.org/0000-0002-1267-2571>

Recepción: 25 de noviembre de 2021

Aceptación: 8 de junio de 2022

RESUMEN: Ante el debate surgido a partir de la nueva ley de educación en España sobre las modalidades de escolarización, el presente artículo pretende sumergirse en el ámbito de la inclusión educativa, exponiendo lo que sucede dentro de las aulas en relación con la educación del alumnado denominado con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, este trabajo se adentra en la realidad de cinco centros educativos que ofrecen diferentes modalidades de escolarización con el objetivo de conocer, según la valoración de sus profesionales, cuáles son las barreras que impiden el éxito educativo o hacia dónde debemos de dirigir las futuras acciones si queremos alcanzar la inclusión. La investigación se realiza con un método cualitativo, siguiendo un diseño emergente que busca la heterogeneidad de los participantes, y empleando entrevistas semiestructuradas en profundidad que permiten acercarse a la realidad tal como la interpretan sus agentes. La información recabada en las entrevistas se ha analizado siguiendo el modelo inductivo (codificación, categorización, descripción y valoración) con el apoyo del software

profesional QDA ATLAS.ti.8. Los resultados hallados inciden en la necesidad de mayor coordinación y formación docente, pero, sobre todo, insisten en las barreras culturales y administrativas para poder mejorar la inclusión real en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; modalidades de escolarización; valoración de profesionales; educación inclusiva; Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT: In view of the debate that has arisen from the new education law in Spain on the modalities of schooling, this article aims to dive into the field of educational inclusion, exposing what happens inside the classroom in relation to the education of students with Special Educational Needs. This work delves into the reality of five educational centres that offer different types of schooling with the aim of finding out, according to the voices of their professionals, what are the barriers that prevent educational success. The research is carried out using a qualitative method, following an emergent design that seeks the heterogeneity of the sample, using semi-structured in-depth interviews that allow us to approach the reality as interpreted by its agents. The information collected in the interviews has been analysed following the inductive model (coding, categorisation, description and assessment) with the support of the professional software QDA ATLAS.ti.8. The results found stress the need for greater coordination and teacher training, but, above all, they insist on cultural and administrative barriers in order to improve real inclusion in educational centres.

KEYWORDS: Disability; schooling modalities; professionals' evaluation; inclusive education; Especial Educational Needs.

1. Introducción

La educación inclusiva es aquella que garantiza el derecho a la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Arnaiz, 2019). Y si bien no hay duda de este derecho en normativas y declaraciones internacionales, la realidad en los centros educativos no siempre cumple con ese imperativo ético y legal.

La Tabla 1 nos muestra una síntesis de qué sería necesario para desarrollar una escuela totalmente inclusiva.

Sin duda, existen avances en cuanto a la inclusión del alumnado en situación vulnerable (Arnaiz, 2019), pero en la arquitectura de la desigualdad se siguen aplicando métodos clasificadores y de categorización que lo segregan del resto (Waitoller, 2020). En concreto, el alumnado con discapacidad no siempre es aceptado por cualquier centro educativo pues, a pesar de la elección voluntaria, con frecuencia se encuentra con la respuesta de “lo siento, pero este colegio no está adaptado” (Echeita, 2004).

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece en su artículo 24 que es responsabilidad de los sistemas educativos garantizar para todo el alumnado (sin discriminación de ningún tipo): el desarrollo pleno de todo el potencial humano,

TABLA I. Concepciones principales de la educación inclusiva

Concepto de educación inclusiva		
<ul style="list-style-type: none"> – La educación inclusiva es una determinada forma de entender la educación escolar que compromete transversalmente a todos los elementos de un sistema educativo. – Aporta valores inclusivos como la diversidad humana, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros. – Garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una “Educación de calidad” (objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible). – Implica la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de los centros para responder a la diversidad del alumnado a través del uso de la guía “Index for inclusion”. – Se trata de un proceso continuo y en construcción que debería ir siempre a más. 		
Index para la inclusión (Booth y Ainscow, 2015)		
Crear culturas inclusivas	Establecer políticas inclusivas	Desarrollar prácticas inclusivas
Construir comunidades educativas donde todas las personas son bienvenidas y comparten valores basados en respeto, democracia, empatía, participación, etc.	Establecer centros escolares para todos, capaces de tener en cuenta la variabilidad humana y organizar el apoyo a la diversidad de forma coordinada y continua.	Desarrollar un currículum para todos, funcional para el día a día y orquestando el aprendizaje, incluyendo a todos los estudiantes durante el proceso educativo.
Pilares para construir una educación más inclusiva (Echeita, 2021)		
El derecho a una educación inclusiva de calidad	Necesidad de construir un nuevo modelo de apoyo	
Desde los centros escolares la educación inclusiva no debe ser tratada como un principio inspirador o asunto pedagógico, sino como una cuestión de derechos humanos. Y los derechos humanos reconocidos deben respetarse y hacerse efectivos como obligaciones jurídicas.	Alejándose del apoyo educativo de carácter individualizado, especial, exclusivo o adaptado, se debe avanzar hacia el apoyo inclusivo entendido como constructo global y complejo, multifactorial, dinámico y multinivel, que beneficia la participación de todo el alumnado en condiciones de equidad.	

Fuente: Elaboración propia. Tomado de Booth y Ainscow, 2015, Echeita, 2021.

desarrollar al máximo su personalidad y talentos, así como hacer posible que participen de modo efectivo en una sociedad libre.

Para cumplir con esa responsabilidad, en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (en adelante, LOMLOE) en la disposición adicional cuarta, expone lo siguiente:

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)

Esta disposición legal ha producido un debate social en relación con las modalidades de escolarización en el sistema educativo español. En este sentido, parte de la comunidad educativa reivindica la importancia de la escolarización en centros de educación especial, dando a entender que las características de estos centros atienden mejor a determinadas necesidades que el centro ordinario. Por otro lado, también existen numerosas familias que defienden la modalidad de escolarización de sus hijos en una unidad especial en el centro ordinario, en lugar de llevarlos a un centro de educación especial (Arnaiz *et al.*, 2020). Sin embargo, estos mismos autores se cuestionan si el funcionamiento de estas medidas específicas de atención a la diversidad es realmente inclusivo o vuelven a ser “camino paralelos que no propician la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en el aula ordinaria” (Arnaiz *et al.*, 2020, p. 117).

Sin duda, transformar el sistema educativo para atender al derecho a la educación del alumnado con discapacidad en centros ordinarios implica transformaciones tanto en centros específicos como en los ordinarios. De acuerdo con Rojas y Olmos (2016), supone una reestructuración de los centros ordinarios para coordinar la labor educativa con profesionales que no estaban tradicionalmente en estos centros, tanto a nivel de planificación curricular, como en las relaciones que se mantienen con otros agentes de la comunidad educativa. Del mismo modo, para los centros específicos se plantea “su conversión en proveedores de servicios a los centros educativos y a sus profesionales, también reclama una reorganización de sus estructuras y de sus funciones profesionales” (Rojas y Olmos, 2016, p. 328).

Solo cuando las escuelas ordinarias se adapten a una realidad más diversa tendremos un sistema educativo inclusivo, ofreciendo una respuesta educativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y la pluriculturalidad del alumnado. Para conseguirlo, además de crear y reforzar centros, docentes y comunidades educativas ampliadas que asuman la inclusión y la realicen en sus respectivos ámbitos, gobiernos, poderes públicos y administraciones sociales y educativas deberán asumir y llevar a cabo las tareas y las responsabilidades que propiamente les incumben (Arnaiz, 2019, p. 39).

Así pues, si en los próximos diez años habrá un aumento de la diversidad en centros ordinarios, deberían producirse cambios profundos a nivel cultural, organizativo y curricular (Arnaiz, 2019). En este sentido, de acuerdo con Escudero (2005),

aunque en el camino hacia la inclusión se presentan más sombras que luces, para seguir avanzando, es necesario identificar las barreras políticas, culturales y educativas que impiden desenvolverse a algunos niños y niñas en el aula. Este es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la educación inclusiva (Melero, 2011).

Según el estudio de Arnaiz y Alcaraz (2019), una de las barreras a las que se debe de enfrentar la inclusión en España es la ausencia en centros ordinarios del grupo denominado “alumnado con necesidades educativas especiales”. Asimismo, afirman que “la presencia de alumnado en contextos ordinarios es diferente dependiendo del tipo de necesidad educativa especial” (p. 302); y se menciona que aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas especiales están asociadas a discapacidad sensorial tienen una mayor acogida en aulas de los centros ordinarios; mientras que aquellos que se encuentran en situación de discapacidad intelectual o con trastorno del espectro autista se encuentran en centros específicos o en unidades especiales dentro de los centros ordinarios, incrementando su número en la última década. Sin duda, esta temática es uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos al apostar por una educación inclusiva en las escuelas del siglo XXI. Por este motivo, indagar en las respuestas de profesionales acerca de las posibilidades actuales para desarrollar la plena inclusión, las ventajas y limitaciones que ellos detectan en las diferentes modalidades de escolarización para desarrollar esta atención a la diversidad, nos permite una visión más cercana sobre qué está sucediendo en los distintos escenarios y aprender de ello.

El objetivo general del presente artículo es conocer la valoración de profesionales educativos de diferentes modalidades de escolarización (aula ordinaria, aula abierta especializada en centros ordinarios y aula específica en centros específicos de educación especial) acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, los objetivos específicos que derivan de este objetivo son:

- Objetivo 1: Indagar sobre cómo se trabaja la respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización.
- Objetivo 2: Detectar las barreras que impiden la inclusión según la valoración de profesionales educativos de modalidades de escolarización diferentes.

2. Método

La investigación se ha realizado a partir del método cualitativo. Presenta un carácter provisional y flexible y tiene la finalidad de “acercarse a la realidad social tal como la perciben los sujetos a través de los discursos –interpretándolos– para comprender la acción social” (Penalva *et al.*, 2015, p. 13). Para la consecución del objeto de estudio, se establece un diálogo con profesionales del ámbito educativo y se expone la realidad de la investigación a partir de la interpretación de las palabras expresadas por los participantes. Asimismo, se caracteriza por ser inductivo, realizando un proceso de codificación, categorización, descripción y valoración para llegar a nuevas conclusiones y saberes a medida que se configuran las categorías de la investigación. Por tanto, en cuanto al diseño, podemos hablar de un diseño

emergente, donde las decisiones “emergen” de la propia investigación que se va realizando, generando categorías conceptuales para su comprensión (Penalva *et al.*, 2015; Pérez-Luco *et al.*, 2017). Además, se ha buscado la heterogeneidad en los participantes en el estudio.

2.1. Instrumentos

El instrumento por el que se ha optado para la recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad. En este sentido, lo que se pretende es que los entrevistados ofrezcan su punto de vista, sin sentirse juzgados y aportando sus conocimientos respecto a la temática que se desarrolla.

Las cuestiones introducidas en la entrevista se han validado por tres expertas de la Universidad de Murcia, que han sugerido cambios a la propuesta inicial que se han tenido en cuenta en la redacción final de las preguntas. Se ha planteado una entrevista semiestructurada, con preguntas predeterminadas pero abiertas. Por tanto, no existe una secuencia única para todos los entrevistados, permitiendo que la conversación evolucione según las respuestas.

La transcripción de las entrevistas se encuentra custodiada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, a disposición de los investigadores interesados.

2.2. Participantes

Los participantes del presente estudio han sido 9 docentes de 5 centros educativos con modalidades diferentes de escolarización. En este sentido, se ha pretendido alcanzar una participación heterogénea: por un lado, de los centros educativos en relación a la titularidad, modalidad de escolarización y alumnado; y, por otro lado, de los participantes en relación a edad, sexo, años de experiencia, cargo y función educativa que desempeña, etc.

Por tanto, como se puede observar en la Tabla 2, los centros educativos participantes presentan realidades de distinta índole.

En cuanto a los profesionales, se sigue el criterio de que participen dos personas por centro educativo, una perteneciente al equipo directivo y otra especialista en atención a la diversidad (o tutor/a del aula). A excepción de uno de los centros, donde únicamente ha podido participar un docente, en este caso especialista, los demás han participado como se había estimado. En la Tabla 3 se puede observar la diversidad que existe en los participantes.

TABLA 2. Características de los cinco centros educativos		
Centro	Titularidad	Tipología alumnado
1.-Ordinario	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado homogéneo. - Pocos alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales. - Mayor proporción de alumnado asociado a dificultades específicas de aprendizaje.
2.-Ordinario	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento alumnado con Necesidades Educativas Especiales (aunque sigue siendo un pequeño porcentaje). - Mayor proporción de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
3.-Ordinario con aula abierta	Público	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado que se encuentra en el aula abierta presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista.
4.-Ordinario aula abierta	Privado	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia entre alumnado con características muy heterogéneas. - Aula abierta en infantil, primaria y secundaria, destinadas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes.
5.-Centro Educación Especial	Público	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado con Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes. - Metodologías específicas, espacios adaptados y recursos y materiales especializados.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Diversidad de participantes						
Participante	Centro	Sexo	Edad	Experiencia docente	Años en el centro	Cargo
A	1	H	43	17	11	Secretario
B	1	M	29	2	2	PT
C	2	H	60	39	21	Director
D	2	M	42	6	2	PT
E	3	H	38	15	3	Tutor AA Infantil/Primaria
F	4	M	54	34	34	Directora
G	4	M	29	7	7	Tutora AA Secundaria
H	5	M	56	33	23	Directora
I	5	M	42	17	13	Tutora CEE

Fuente: Elaboración propia. Nota: H = Hombre; M = Mujer; PT = Pedagogía Terapéutica; AA = Aula Abierta; CEE = Centro de Educación Especial.

En este sentido, se puede comprobar la heterogeneidad de los participantes: según el sexo, 3 son hombres y 6 son mujeres; con edades comprendidas entre 29 y 60 años, lo que permite obtener visiones diferentes. En relación a la experiencia docente, hay participantes con solo 2 años de experiencia, mientras que el máximo es de 39. Asimismo, sucede en relación a los años en el centro donde desempeñan su labor profesional, al igual que hay diferencias en cuanto a los cargos o roles que desarrollan los participantes en los centros. En cuanto a los cargos, el motivo de seleccionar a profesionales del equipo directivo se debe a que sus funciones y decisiones influyen directamente en las medidas y actuaciones que el centro propone y desarrolla para la atención a la diversidad. Por tanto, conocer su perspectiva hacia la inclusión del alumnado y la colaboración con la comunidad educativa se considera relevante. Asimismo, contar con la participación de tutores y profesorado especializado de atención a la diversidad permite una visión más concreta acerca de la intervención directa e indirecta con el alumnado o conocer cómo es el apoyo por parte del resto de docentes.

2.3. *Procedimiento*

En este apartado se detalla el proceso seguido para el desarrollo de la entrevista, así como los elementos técnicos básicos que se han usado durante la recogida de información: la guía de la entrevista, los participantes y los medios de registro.

Todas las entrevistas han sido realizadas por la misma investigadora, primera autora de este artículo, durante los meses de abril-mayo de 2021, destacando que, a pesar de encontrarnos con la situación de la COVID-19, se ha tenido la oportunidad de realizar todas las entrevistas presencialmente. La duración promedio de las entrevistas fue de hora y media, aunque hay variaciones en algunos centros, especialmente en la última fase de la entrevista (cierre o prolongación, véase Figura 1).

2.4. *Análisis de datos*

Tras la grabación de las entrevistas, se ha llevado a cabo el análisis de datos de la información recogida, con el software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) ATLAS.ti.8. En este sentido, se diferencian dos fases:

- Fase 1: Transcripción de la información: se ha realizado la transcripción literal de la información recabada en las entrevistas, que ocupa un total de 46 páginas. Se trata de transcribir literalmente la entrevista, sin interpretar lo que se dice, sino retomar el discurso tal y como los entrevistados lo expresan. Asimismo, realizar esta acción manualmente permite retomar los aspectos clave, escuchar de nuevo las explicaciones y crear documentos primarios.
- Fase 2: Análisis de la información: se ha utilizado el software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) ATLAS.ti.8 para el análisis del contenido, estableciendo citas, códigos y grupos de códigos, siguiendo un

FIGURA I. Pasos en el desarrollo de la entrevista

1º paso. Preparación. Previo a la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se planifican los aspectos organizativos de la misma. Para ello, se tiene presente tanto la información referente en la fundamentación teórica como el objeto de estudio.
2º Paso. Validación entrevista <ul style="list-style-type: none">• Contacto con expertos en la temática de la Universidad de XXX, solicitándole la valoración y revisión de las cuestiones planteadas en la propuesta de entrevista. Modificación de la redacción de las cuestiones de acuerdo con las valoraciones recibidas.
3º Paso. Contacto con los y las participantes: la apertura de la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se identifican la entrevistadora y la institución hacia la que va dirigida la investigación. Se les ofrece información sobre los objetivos de la investigación, se solicita su consentimiento a participar en la misma y se asegura la confidencialidad de los datos identificativos, recogido este acuerdo en un formulario firmado previamente a comenzar con la entrevista.
4º Paso. Desarrollo: se constituye la entrevista <ul style="list-style-type: none">• Se recoge la información principal y, para ello, se hace uso de una grabadora de voz. En este estudio, se presentan tres cuestiones generales y, a partir de ellas, se plantean unos subtemas para mantener continuidad entre el sujeto y la entrevistadora.
5ª Paso. Cierre y/o prolongación <ul style="list-style-type: none">• Se hace una síntesis para concluir y se agradece al participante su colaboración. Asimismo, se alude a la prolongación, que se ha desarrollado con tres de los sujetos entrevistados. Esta fase aparece cuando se deja de grabar y se da por finalidad la entrevista, pero aun así se continúa debatiendo al respecto.

Fuente: Elaboración propia.

modelo inductivo. En este sentido, se clarifican, elaboran y completan las categorías que se pretende analizar en función de los objetivos, puesto que el muestreo se realiza con la base emergente de los datos.

3. Resultados

El análisis cualitativo de la información software profesional QDA ATLAS.ti.8 permite la exposición de los datos que, siguiendo a Penalva *et al.* (2015), significa “realizar un acoplamiento organizado y comprimido de la información que permita perfilar conclusiones” (p. 78). En este sentido, se realiza la codificación, vinculando las citas con códigos a partir del texto transcrito, obteniendo un libro de códigos. A continuación, estos códigos se agrupan para crear categorías, con la finalidad de extraer las ideas y significados que contienen los datos recogidos, para cada uno de

los objetivos específicos. Asimismo, se ha hecho uso de la representación gráfica, una técnica que permite exponer visualmente las relaciones y, para ello, en el citado programa se utiliza la función realizar “redes”, en este caso, semánticas.

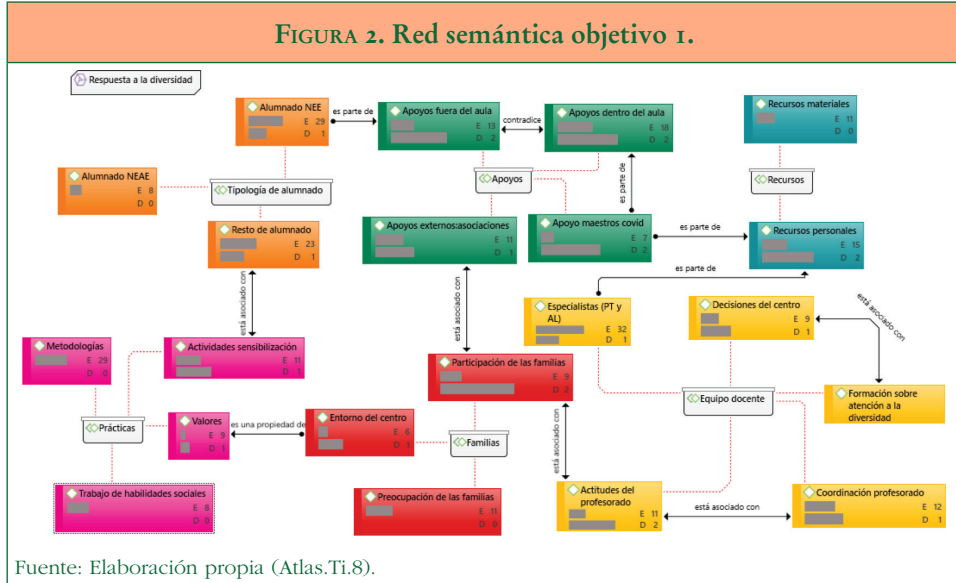
3.1. Respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización

Los 21 códigos referidos a la categoría respuesta a la diversidad conforman, a su vez, 6 grupos de códigos: en el correspondiente a tipología de alumnado, se introducen características del alumnado y relaciones; en cuanto a los apoyos, se menciona dónde y quién los realiza; las prácticas están vinculadas con las propias acciones del centro; los recursos principales se dividen en personales y materiales; en el equipo docente, se hace referencia a rasgos que lo definen; y, en relación con el grupo familias, su influencia en el centro. En la Tabla 4 se resume esta información, junto a los porcentajes correspondientes al total de 301 citas obtenidas.

TABLA 4. Categoría: respuesta a la diversidad			
Grupos de códigos	Códigos	Porcentaje	Porcentaje total
Tipología alumnado	Alumnado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2.66 %	19.96 %
	Alumnado Necesidades Educativas Especiales	9.63 %	
	Resto de alumnado	7.67 %	
Apoyos	Apoyos fuera del aula	4.32 %	16.28 %
	Apoyos dentro del aula	5.98 %	
	Apoyos externos: asociaciones	3.65 %	
	Apoyos maestros COVID	2.33 %	
Prácticas	Actividades de sensibilización	3.65 %	18.93 %
	Metodologías del centro	9.63 %	
	Trabajo de habilidades sociales	2.66 %	
	Valores	2.99 %	
Recursos	Recursos personales	4.98 %	8.63 %
	Recursos materiales	3.65 %	
Equipo docente	Coordinación profesorado	3.99 %	27.57 %
	Decisiones del centro	2.99 %	
	Formación sobre atención a la diversidad	6.31 %	
	Especialistas (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje)	10.63 %	
	Actitudes del profesorado	3.65 %	
Familias	Participación de las familias	2.99 %	8.63 %
	Preocupación de las familias	3.65 %	
	Entorno del centro	1.99 %	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la red semántica para el objetivo 1, indagar sobre cómo se trabaja la respuesta a la diversidad en diferentes modalidades de escolarización.



A partir del análisis, se observa que los centros ordinarios C.1. y C.2. son los únicos que mencionan la respuesta al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Mientras que en los centros donde hay aulas abiertas, C.3 y C.4, hay mayor proporción de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En concreto, con un total de 17 citas, el profesional del aula abierta del C.3 nombra algunos beneficios de la relación entre el alumnado de aula abierta con el resto de alumnado: “Hay un niño en una de las clases de ordinaria que es muy revoltoso y, sin embargo, este muchas veces tutela a uno de los alumnos del aula abierta y lo lleva muy bien, lo acompaña, en las actuaciones es su pareja, etc., lo que aporta muchísimos valores y crecimiento personal a ambos alumnos” (C.3. E).

Una distinción respecto a la tipología de alumnado, la realiza una de las profesionales del centro de educación especial, aludiendo a un alumnado gravemente afectado del que nadie habla y al que ella denomina “invisibles”. Ante este hecho, expone: “Son educandos como el resto y educables como todos, y si una persona no es educable no es por ella, sino porque no sabemos hacerlo nosotros” (C.5. H).

En los centros ordinarios C.1 y C.2 hay más citas referentes a los apoyos al alumnado fuera del aula, justificado por una especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), diciendo: “En ese tiempo fuera del aula, tú los escuchas y ellos te demandan que necesitan trabajar y te dan ideas de cómo trabajarlo” (C.1. B). No obstante, clarifican

que, principalmente, siguen el criterio de apoyar dentro del aula, aunque, el centro ordinario que pone más atención a cómo se desarrolla este apoyo en el aula es el C.4.

En relación al C.3. y al C.5 la situación es diferente. Por un lado, el auxiliar técnico educativo (en adelante, ATE) apoya en el aula abierta y se intenta que el tutor de esta (especialista en Pedagogía Terapéutica, en adelante PT) acompañe a sus alumnos/as al aula de referencia. Y, por otro lado, el centro de educación especial manifiesta su desacuerdo sobre que el ATE no esté dentro del aula durante más tiempo y que ya no venga el apoyo por parte de las asociaciones, como sí sucede en las aulas abiertas.

En este sentido, con un total de 11 citas, el apoyo externo por parte de las asociaciones es calificado por los profesionales positivamente, al intercambiar información sobre el alumnado y ampliar conocimientos específicos para responder a la diversidad. Asimismo, se menciona que contar con los maestros y maestras contratados por la situación sociosanitaria vivida ha sido una gran oportunidad, por ejemplo, en el C.1 este apoyo ha permitido a los tutores/as realizar otro tipo de actividades más lúdicas y dinámicas y en el centro de educación especial se afirma que: “Gracias al apoyo COVID hemos notado la mejoría, para poder desdoblarse o poder ir de un sitio a otro cuando a un niño le pasa algo y hay que actuar, porque te sientes cubierto” (C.5. D).

Centrándonos en las metodologías que desarrollan, la especialista del C.2 menciona variedad de metodologías para fomentar el trabajo en equipo, como el aprendizaje basado en proyectos o gamificación, lo que favorece el reparto de funciones y responsabilidades entre todo el alumnado; mientras que en el C.1 se presta más atención al trabajo de habilidades sociales con el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el alumnado escolarizado en estos centros no precisa de metodologías específicas como el aula abierta del C.3 o el centro de educación especial C.5, basadas en la estructuración espacio temporal, metodología TEACCH (traducido español: Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), estimulación basal, etc. Además, el C.5 prioriza la necesidad de adquirir habilidades sociales en contextos reales para que el aprendizaje sea funcional, en especial, en etapas como secundaria: “Si yo enseño a un chaval a pedir una bebida, pero luego no se lo enseño a hacerlo en el bar, no sirve de nada” (C.5. H).

Asimismo, para favorecer el vínculo entre la comunidad educativa, con un total de 11 citas, se hace alusión y se detallan ejemplos de actividades de sensibilización, principalmente, por el C.2 y C.3. En concreto, el profesional del C.3 menciona que estas son muy importantes al inicio de implementar el aula abierta, para evitar el rechazo hacia el nuevo alumnado que la integra. En este sentido, para conseguir la unión entre todos, en el C.4 se destaca la transmisión de valores debido a la heterogeneidad de tipología de alumnado que presenta el centro, afirmando que estos valores se promueven con los acompañamientos, las tutorías entre iguales, jugando en los recreos, participando en las actividades de clase, etc.

En relación a los recursos personales son mencionados con un total de 15 citas por los profesionales y coinciden en los beneficios de estos recursos para atender a la diversidad. Asimismo, este código está vinculado con el grupo de apoyos, pues

se han podido observar las ventajas de aumentar el número de recursos personales. A excepción del C.4, que no menciona que necesiten más recursos personales, sino que baje la ratio de alumnado por clase.

En cuanto a las diferencias de recursos materiales entre centros, los profesionales consideran que los centros ordinarios no tienen materiales tan específicos como los centros de educación especial. Una de las docentes del centro de educación especial menciona que los recursos materiales son importantes, sin embargo, afirma que: “A veces estamos obsesionados por tener los mejores materiales, y si tenemos recursos... ¡genial!, pero cómo nuestra presencia y cómo nosotros estemos frente a ese niño/a es lo principal” (C.5. H).

Las citas relacionadas con la respuesta a la diversidad predominan por parte del equipo docente y esta función es asociada, principalmente, a los especialistas. En concreto, en los centros ordinarios, al ser menor el número de docentes formados en atención a la diversidad, una de las especialistas afirma: “Yo trato de exponer lo que voy aprendiendo, pero si esta formación también la recibieran los demás, sería aún mejor” (C.1. B). Como alternativa, la especialista del C.2. explica la importancia de desarrollar una intervención indirecta de calidad, asesorando y apoyando a los tutores/as y resto de profesionales para compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a entre todos, con lo que está de acuerdo el tutor del aula abierta del C.3. En este sentido, se afirma que: “No es lo mismo hablar por el pasillo que sentarnos, hablar, poner en común y ver cómo lo vamos a hacer entre todos. La coordinación entre nosotros es principal” (C.2. D).

Sin embargo, aunque se ponga atención a estas reuniones preestablecidas, en el centro específico de educación especial (C.5) también se defiende mantener la comunicación durante el día a día, a cualquier hora y momento. Esta implicación provoca que surjan nuevos objetivos, reflejados en las acciones del centro, como en el caso del C.4, donde se destaca una de las decisiones más relevantes adoptadas este curso. Pues debido a la COVID, la normativa estableció que el alumnado del aula abierta tendría que configurarse como “aula burbuja”, sin embargo, en este centro: “Tomamos la drástica decisión y apostamos por tenerlos dentro del aula de referencia, en lugar de que haya siete alumnos todo el año juntos y solos en el aula abierta. Para nosotros, la otra opción era antiescuela y cuando lo hablamos con las familias les pareció bien y hemos luchado por ello durante todo el año, obteniendo resultados muy buenos” (C.4. H).

En este sentido, en relación a las actitudes del profesorado, se valora una predisposición positiva hacia el alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, uno de los profesionales se sincera sobre cómo fue recibida el aula abierta por primera vez en su centro: “ Aunque el apoyo del equipo directivo estaba, al principio no fue tan fácil de apoyar por parte del resto de docentes, sin embargo, cuando el demás profesorado conoce cómo vas trabajando y cómo son los niños, ya lo ven desde otra perspectiva” (C.3. E).

Con un mayor número de citas, el C.4 destaca que, para el crecimiento de la diversidad en el centro, no solo se necesita la participación de las familias del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino también de las demás; y esta colaboración depende, en gran parte, de las actitudes de los docentes. Sin embargo,

a excepción del C.1, todos comparten que hay otras familias que no responden tan bien, porque no quieren aceptar la dificultad o tienen miedo de que etiqueten a su hijo/a y, como consecuencia, acuden tarde a asociaciones, ayudas, etc. Además, una de las preocupaciones es la elección del centro: “Si te pones en la situación de las familias, lo más coherente es que quieran llevar a su hijo al colegio de la zona, pero este no siempre está preparado” (C.3. E). Asimismo, si un alumno/a está gravemente afectado, escolarizarlo en una modalidad u otra genera incertidumbre. Para mejorar este aspecto, el tutor del aula abierta del C.3 menciona que, si el entorno del centro es favorable a la diversidad, las familias se sentirán apoyadas y esto se reflejará, además, en los valores del alumnado.

3.2. Detectar las barreras que impiden la inclusión

Con respecto al segundo objetivo específico planteado: detectar las barreras que impiden la inclusión según la valoración de profesionales educativos de modalidades de escolarización diferentes, los 11 códigos referidos a esta categoría conforman a su vez 2 grupos de códigos, según el nivel de acción y decisión que implican: por un lado, barreras a nivel macrosistema y, por otro, se han planteado en una misma categoría las barreras a nivel meso- y microsistema.

En el nivel macro se incluyen aquellos códigos que hacen referencia a la legislación educativa, la gestión por parte de la Administración educativa, las políticas de formación docente o la continua movilidad de profesorado entre centros.

En el nivel meso y micro se sitúan aquellos códigos que plantean cuestiones relativas a la situación de las familias; el cambio que ha supuesto la COVID, la falta de accesibilidad en los centros o el desconocimiento y miedo hacia la diversidad de alumnado por parte del propio profesorado. Esta información se sintetiza en la Tabla 5, donde se añaden los porcentajes correspondiente al total de 204 citas obtenidas.

TABLA 5. Barreras que impiden la inclusión			
Grupos de códigos	Códigos	Porcentaje	% total
Barreras a un nivel macro	Barreras administrativas	28.15 %	71.85
	Barreras culturales	22.33 %	
	Barreras legislativas	7.77 %	
	Falta de formación del profesorado	6.80 %	
	Movilidad del profesorado	6.80 %	
Barreras a nivel meso y micro	Situación de las familias	7.77 %	28.15
	Falta de recursos	7.28 %	
	COVID	4.85 %	
	Accesibilidad	3.88 %	
	Desconocimiento y miedo del profesorado	4.37 %	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las barreras que pertenecerían a un nivel macro, la citada en mayor número de ocasiones por los profesionales hace referencia a las administrativas que, a su vez, el C.2 y C.3 las definen como barreras económicas y son causa de la presencia de otros aspectos como la falta de recursos que se le conceden al centro. Asimismo, el centro específico (C.5) menciona que existen diferencias entre los recursos según la modalidad de escolarización. En este sentido, se expone que: “Por mucho enriquecimiento social, si el niño o niña está en un centro ordinario, de todo lo que le vas a privar, hay que valorarlo” (C.5. H).

Esto también sucede con las barreras administrativas relacionadas con la ratio de alumnado, la falta de flexibilidad del currículo y la disponibilidad horaria de los especialistas. En cuanto a la ratio del alumnado, de acuerdo con el tutor del aula abierta del C3, hay gran diferencia entre trabajar con cinco o con siete alumnos/as. Además, este profesional destaca que la calidad de la intervención también depende del alumnado del aula, y menciona que el proceso de enseñanza y aprendizaje se complica en aquellas aulas abiertas donde la heterogeneidad es muy alta y la tipología de alumnado muy complicada. Como consecuencia, este hecho lleva a que, en las aulas abiertas, en lugar de trabajar el vínculo con el aula de referencia, se dedique mayor tiempo a otras necesidades.

En segundo lugar, con un importante número de declaraciones se sitúan las barreras culturales, entendidas como concepciones de la comunidad educativa del centro, son las más mencionadas. De acuerdo con Melero (2011), existe una “cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el digamos, ‘normal’ y el ‘especial’” (p. 43). En este sentido, una profesional del C.5 hace alusión a la barrera terminológica y menciona que, más que un diagnóstico, lo más importante es conocer a la persona. No obstante, añade que conocer la dificultad facilita la intervención y, con respecto a los nuevos términos entendidos como inclusivos, opina lo siguiente: “Ahora mismo el concepto moderno es ‘diversidad funcional’, pero el problema es que todos somos diversos, por lo que al final es decir todo y no decir nada” (C.5. H).

Para el C.3 las barreras culturales influyen en cómo es recibido el alumnado de aula abierta por parte de otros niños/as y también por docentes y otros profesionales. Por ejemplo, se hace referencia a que uno de los auxiliares educativo del C.3 prefería no estar en el aula abierta. En relación, el C.4 menciona que estas posturas provienen de la sociedad, como aquellas familias que eligen escuelas con homogeneidad entre el alumnado; por tanto, estas barreras, a su vez, están asociadas a otras.

Las barreras legislativas obtienen menor número de citas, no obstante, el C.4 considera que existen acciones que nos confirman que en la política educativa también hay decisiones que influyen en la dificultad de incluir al alumnado. Por ejemplo, el proponer las aulas abiertas como “aulas burbuja”. Asimismo, con respecto a las leyes referentes al aula abierta, el tutor del aula abierta del C.3 también afirma lo siguiente: “La legislación del aula abierta es un poco ambigua, por lo que se necesita que el docente encargado tenga mucha mano izquierda para negociar con el equipo docente y mucha paciencia” (C.3. E).

Entre las aportaciones más directas nos encontramos con la de la directora del centro de educación especial al opinar que antes de elaborar las leyes se debería conocer más lo que sucede en el interior de los centros, y cree que “Por mucho que digan a nivel político que es posible la inclusión en los centros ordinarios, a día de hoy el alumnado gravemente afectado a nivel motor no tendría una atención tan exclusiva” (C.5. H).

En este mismo nivel, coincide el número de citas de los códigos falta de formación y movilidad del profesorado. En primer lugar, con respecto a la formación sobre atención a la diversidad, una de las especialistas manifiesta: “A la hora del tema burocrático, papeleo... a consecuencia de los cambios en la ley y normativa, muchas veces los docentes estamos un poco perdidos” (C.1. B). Asimismo, el profesional de C.3 pone especial atención a esta barrera al explicar que el perfil del alumnado de aula abierta no suele ser muy conocido por los docentes que siempre han trabajado en centro ordinario. Por tanto, añade: “Te encuentras con la falta de la formación del propio personal docente del aula abierta y esto pude verlo cuando el especialista en AL no conocía muchos de los diferentes sistemas de comunicación para este alumnado” (C.3. E). Como solución, se comparten por algunos profesionales los beneficios de realizar formaciones en el Centro de Profesores y Recursos; sin embargo, si se da el caso de tipología de alumnado que el profesorado desconoce, principalmente, en centros de educación especial, una de las entrevistadas afirma que “También es normal que los profesionales digamos, ¿y ahora qué hago? Porque no hemos recibido formación para esto y, en muchas ocasiones, atendemos fenómenos de los que se desconoce su diagnóstico” (C.5. H).

Los profesionales destacan que otro problema es la movilidad del profesorado, debido a la cantidad de maestros y maestras interinos. Según el C.2 una de las consecuencias es la falta de continuidad, puesto que empezar con docentes nuevos cada curso frena muchos de los progresos que se habían comenzado con el alumnado. Además, para que la inclusión avance desde los centros educativos a la sociedad, el C.5 también alude a que los docentes no deben conformarse, debido a que sin continuidad no hay un proyecto inclusivo real.

Situándonos en niveles meso y micro, en primer lugar, se valora la situación de las familias, pues mientras que en el C.3 se defiende que la mayoría apuestan por que sus hijo/as estén en el aula abierta u ordinaria, el C.5 manifiesta que otras familias consideran muy difícil que su hijo/a este bien atendido en un centro ordinario. Además, en el caso del aula abierta, una de las barreras del centro es cuando llega la etapa de secundaria, pues no hay tantas aulas abiertas como en primaria y muchos alumnos/as son derivados a un centro de educación especial, por tanto, se denuncia lo siguiente: “Muchos padres piensan: ‘Mi hijo ha empeorado’, y yo les respondo: ‘No, mire, no ha empeorado, es que la inclusiva por lo que parece solo llega hasta primaria’, y es que, tristemente, suele ocurrir esto” (C.5. H).

Además, se hace referencia al resto de familias, es decir, aquellas que sus hijos/as no presentan tales “necesidades educativas especiales” y que, según el C.4, son necesarias para que se produzca la convivencia entre la heterogeneidad de alumnado. Sin embargo, en ocasiones, suponen una barrera para el centro: “Aquí se

escucha fuera mucho el tema de la educación especial, y esto lleva a que familias no traigan aquí a sus hijos o que, si una familia tiene dos hijos, mientras que el de educación especial viene aquí, el otro va a otro centro más homogéneo” (C.4. F).

Entre las barreras que ha supuesto la COVID en los centros, se considera principal señalar la situación del C.3, pues en esta aula abierta se produce la separación de este colectivo con el resto de alumnado por las “aulas burbuja”. Asimismo, en relación a las actividades que el C.5 realiza con otros centros, como recreos inclusivos, debido a la COVID, se han paralizado.

En cuando a las barreras relacionadas con la accesibilidad, el profesional del C.3. menciona que, si se pretende promover la autonomía del alumnado, hay que mejorar las infraestructuras. Además, el C.2 menciona que muchos de los espacios son pequeños para poder desarrollar actividades más dinámicas y, como solución, el director manifiesta que “En primer lugar, el edificio lo tiraría entero. Abriría los espacios, más rincones donde trabajar, inmobiliario e infraestructura accesible” (C.2. C).

La barrera menos citada, pero que, sin embargo, sigue existiendo, es el denominado desconocimiento y miedo de los docentes cuando se encuentran por primera vez con el alumnado con necesidades educativas especiales y, en concreto, necesidades graves y permanentes. Los centros que destacan este hecho son C.3 y C.5, es decir, aquellos donde, principalmente, se encuentra esta tipología de alumnado. En concreto, destacan algunas de las aportaciones del profesional C.3, pues explica que, para la apertura del aula abierta, no todo el equipo docente estaba receptivo y uno de los motivos se debe a que “Tenían miedo a que el aula abierta fuera un efecto llamada al alumnado con necesidades educativas especiales” (C.3. E). Esto es explicado por una de las profesionales del centro de educación especial, al detallar que una de las causas que provocan estos sentimientos es el desconocimiento.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo general de este estudio, conocer la valoración de profesionales educativos de diferentes modalidades de escolarización acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, se ha podido acceder a la visión de profesionales con diferente nivel de experiencia, de formación y que trabajan en medidas de escolarización diferentes. Estos profesionales han ofrecido su percepción de la realidad de la inclusión educativa para los alumnos con discapacidad, planteando también cuáles son, desde su perspectiva, las barreras que aún se encuentran en los centros educativos.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que la actitud hacia la inclusión, por parte de los docentes, mejora cuando conocen al alumnado y cuando hay más heterogeneidad en los centros. Asimismo, se ha constatado que en los centros ordinarios se comienza a ofrecer mayor importancia a la intervención indirecta, así como a la necesidad de coordinación entre el profesorado, aunque se añade que si todos los docentes tuvieran formación sobre atención a la diversidad sería más favorable.

También se ha verificado que en los centros ordinarios donde no hay aulas abiertas, el grupo de “alumnado NEE” es muy reducido, sin embargo, aquellos centros que ofrecen esta medida específica presentan una ratio de alumnado cada vez mayor, lo que dificulta la inclusión en su aula de referencia. Este es un aspecto negativo, ya que los especialistas de los centros con aula abierta aluden a los beneficios cuando este alumnado se relaciona con los demás. Por otro lado, en cuanto al centro de educación especial, se hace referencia a una tipología de alumnado que apenas se conoce y que denominan “invisibles”, para ello, reivindican su visibilidad en el ámbito educativo y social.

Entre las barreras más nombradas por los entrevistados se hace referencia a aspectos culturales, a aquellos pensamientos y acciones donde se vincula lo “normal” o “especial” según las características del alumnado. Asimismo, por un lado, se menciona como dificultad saber distinguir al alumnado sin usar términos discriminatorios y, por otro lado, siguen existiendo actitudes de rechazo de profesionales para trabajar en aulas abiertas o centros de educación especial, debido a ser una tipología de alumnado “diferente”.

Los entrevistados también han coincidido en las barreras administrativas pues, al afectar económicamente a los centros, afirman que es más complejo desarrollar prácticas inclusivas, debido a la falta de recursos de atención a la diversidad. Esta falta de preparación de los centros afecta a las familias y reafirma la complicada situación de muchas de ellas para escolarizar a sus hijos o hijas en centros cercanos a su zona. Esto sucede, notoriamente, cuando se encuentran en etapas más avanzadas, siendo una de las consecuencias la derivación a centros de educación especial.

Desde su perspectiva, las aulas abiertas aparecen con la finalidad de ofrecer una escolarización más inclusiva y, aunque parte de los profesionales valoran positivamente esta modalidad, de acuerdo con Martínez *et al.* (2019), se cuestiona si esta medida es realmente efectiva. No obstante, en disonancia con Arnaiz *et al.* (2020), se indica que la continua presencia del alumnado en el centro promueve la aceptación del resto de alumnado mientras que no se promuevan otras opciones.

Entre algunas concepciones que Macarulla y Saiz (2009) realizan sobre educación inclusiva, la más citada por los profesionales es el apoyo dentro del aula y, aunque declaran que este es el criterio principal, aún se continúan haciendo los apoyos fuera de la misma. No obstante, si los centros reciben apoyo de asociaciones, estas trabajan con el alumnado dentro del aula, que han sido valorados por todos los profesionales positivamente, debido a que han alentado dinámicas y colaboraciones. Estos hallazgos coinciden en gran parte con los resultados de otras investigaciones, en las que los especialistas coinciden en la mejora de una respuesta educativa inclusiva si existe apoyo por parte de los tutores correspondientes al alumnado, así como del resto del equipo docente y profesionales (Porto y Alcaraz, 2020).

Como consecuencia, una de las conclusiones al respecto para el desarrollo de una respuesta inclusiva es el incremento de estos recursos personales en los centros, antes que los recursos materiales. Puesto que, a pesar de que el centro de educación especial es valorado como el mayor centro de recursos y admiten que

disponer de ciertos materiales aumenta las posibilidades del alumnado, manifiestan que sin una conexión y trato de calidad profesional-alumno/a es muy difícil que se produzca el aprendizaje y se genere bienestar. Se pone así de manifiesto que los entrevistados no reclaman tanto la necesidad de que los centros de educación especial sean referentes de apoyos y recursos especializados en contextos educativos ordinarios (Rojas y Olmos, 2016) como el disponer de recursos personales en los centros ordinarios y las condiciones que permitan una mayor cercanía y apoyo al alumnado.

Por tanto, ante la necesidad de una reforma a nivel organizativo, curricular y metodológico (Arnaiz, 2019), se mencionan principalmente necesidades a nivel educativo, entre ellas, se solicita más formación para el profesorado, una bajada de ratio del alumnado, construcciones más accesibles o ampliar la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las prácticas, se considera una de las aportaciones más enriquecedoras los ejemplos de las actividades de sensibilización que desarrollan algunos de los centros para conocer a nuevas tipologías de alumnado. En este sentido, siguiendo a Escarbajal *et al.* (2019), tener en cuenta la heterogeneidad y pluriculturalidad del alumnado favorece un sistema educativo inclusivo. De este modo, se pretende que todo el alumnado, profesorado y familias aprendan a convivir, puesto que la diversidad debe ser entendida como una oportunidad de aprendizaje y formación para el centro (Guirao *et al.*, 2020). Además, a medida que las familias de este alumnado reciben apoyo por parte de la comunidad educativa, sus preocupaciones e incertidumbres también disminuyen.

Una de las principales limitaciones que se le puede atribuir a este trabajo es el número de participantes; pues, a pesar de la heterogeneidad de los mismos, tanto el número de centros como de profesionales es reducido. Asimismo, aunque se han podido apreciar la sinceridad y la espontaneidad durante las entrevistas, finalmente, la investigación se centra en las aportaciones de los docentes, por tanto, puede causar la falta de información referente a otros contextos: familias, el propio alumnado, así como del resto de profesionales con otras funciones dentro de los mismos centros.

No obstante, este estudio parte de investigaciones mayores y lo que ha pretendido es la profundización de cómo se está desarrollando la inclusión desde una visión cercana a la realidad, donde se han verificado algunas de las variables identificadas previamente por diferentes autores y se han podido encontrar otras nuevas. Por tanto, se presenta la necesidad de partir de esta información para conseguir la unión entre las distintas modalidades de escolarización con la finalidad de compartir y poner en práctica las propuestas inclusivas. Pues, para alcanzar el nuevo reto legislativo, es prioritario seguir mejorando en educación hasta asegurar en todos los centros educativos los principios de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, es necesario que las investigaciones y documentación acerca de este reto se dirijan hacia la práctica, comenzando por los encuentros entre profesionales para debatir y remar en la misma dirección. Por esta razón, la escucha y el diálogo son lo que ha guiado el motor de este trabajo y ser tan bien recibido

por los profesionales, quienes han reflejado implicación y entusiasmo por su labor educativa, enciende la luz esperanzadora para seguir avanzando en educación.

Para finalizar, como conclusión, en las aportaciones de los diferentes profesionales se pueden observar distintas reflexiones según la modalidad de escolarización. Sin embargo, las demandas son comunes, principalmente, referentes a las barreras. Asimismo, se aprecia la capacidad de lucha y esfuerzo, mayor en aquellos profesionales que se encuentran en centros donde hay heterogeneidad y las necesidades del alumnado son más graves y permanentes. En este sentido, solicitan ser escuchados y ampliar su visibilidad para que la respuesta educativa se extienda en otros centros.

5. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, S. Y ARNAIZ, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- ARNAIZ, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ARNAIZ, 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 (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-119). Dykinson.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y OEI. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- ECHETA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120204>
- ECHETA, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- ESCARBAJAL, A., ESSOMBA, M. A. Y ABENZA, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Revista Educar*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348882>
- ESCUDERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1).
- 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 Y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- 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 (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- MACARULLA, I. Y SAIZ, M. (2009). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Graó.

- MARTÍNEZ, R., PORTO, M. Y GARRIDO, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/1039056_in21_1
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- PENALVA, C., ALAMINOS, A., FRANCÉS, F. J. Y SANTACREU, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS ediciones.
- PÉREZ-LUCO ARENAS, R., LAGOS GUTIÉRREZ, L., MARDONES BARRERA, R. Y SÁEZ ARDURA, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. <https://idus.us.es/handle/11441/68886>
- 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 (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 121-136). Dykinson.
- ROJAS, S. Y OLMOS, P. (2016). Los centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.
- 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.