



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis del funcionamiento de las aulas abiertas especializadas de Educación
Secundaria en la Región de Murcia desde la percepción de los profesionales
que intervienen en ellas

Dña. Elena González Fenoll

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis del funcionamiento de las aulas abiertas especializadas de Educación
Secundaria en la Región de Murcia desde la percepción de los profesionales
que intervienen en ellas

Autor: Dña. Elena González Fenoll

Director/es: Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

D. Salvador Alcaraz García



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

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

D./Dña. Elena González Fenoll

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

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

Análisis del funcionamiento de las aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria en la Región de Murcia desde la percepción de los profesionales que intervienen en ellas

y dirigida por,

D./Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

D./Dña. Salvador Alcaraz García

D./Dña.

DECLARO QUE:

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

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

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

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente. En Murcia, a 30 de junio de 2024

Fdo.: Elena González Fenoll

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

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



Código seguro de verificación: RUXFMqMf-FqgsiB6h-XOSXs0Oy-5gFvmMqO

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

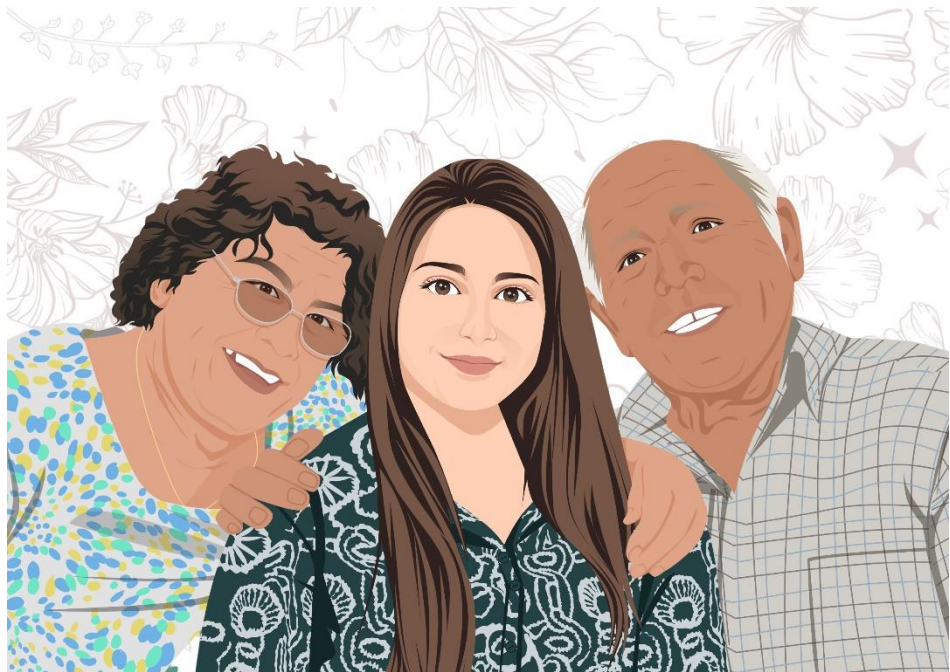
Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

Especificación inicial

A lo largo de la presente investigación, se hará uso del masculino como término genérico para así englobar la diversidad de géneros. Al mismo tiempo, se considera que esta decisión favorece la lectura y comprensión del texto.

“A mis yayos Pedro y María

Por creer en mí hasta el final de sus días”



Autoría: Mr Fali

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar este apartado dando las gracias a todas aquellas personas que han colocado piedras en mi camino. Honestamente, sin esas piedras, probablemente nunca hubiera sentido la llamada a educar y a querer contribuir a la creación de una sociedad más justa. En este sentido, me considero una persona muy afortunada por haber tenido a tantas personas a mi alrededor que hayan creído en mí desde el principio. Esas personas me han levantado cada vez que me he caído y me han ayudado a comprender que el tiempo y la vida nos enseñan cuál es nuestra verdadera senda.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi madre Encarna por quererme tanto, por dejarlo todo por mí, por elevarme y apoyarme en todas mis decisiones, por ser tan buena conmigo y tan atenta y, principalmente, por hacer que mi vida sea más sencilla y hacerme ver que es necesario centrarnos en nuestras fortalezas, mucho más que en nuestras debilidades. A mi compañero de vida Ángel, por demostrarme que puedo conseguir todo lo que me proponga, por quererme y respetarme incondicionalmente y por acompañarme con las adaptaciones que sean necesarias en esta aventura tan emocionante que es la vida. Gracias por ser y por estar, eres de lo mejor que me ha pasado en la vida.

En este sentido, también quiero dar las gracias a mi madrina Merche por quererme como si fuera su hija y acogerme en su regazo siempre que la he necesitado. Gran parte de lo que soy actualmente es gracias a ella y a sus enseñanzas. A mi tía María por su paciencia con el “desastre” que le había tocado cuidar, por defenderme de cualquiera que intentase hacerme daño sabiendo que yo no era capaz de hacerlo en esos momentos.

A mi padre Toni por dar lo mejor de él cuando era pequeña y por cuidarme con tanto amor y dedicación. Gracias por enseñarme a defenderme ante la vida y a tener la cabeza siempre alta por quien soy. A mi abuelita Mercedes por darme siempre los abrazos más llenos de amor que he recibido y por sembrar en mí la semilla de la espiritualidad que hace que esté en conexión conmigo misma y con

mi entorno. A mis tíos Alberto y José por ayudarme siempre que los he necesitado.

En segundo lugar, quiero dar las gracias a mi prima María por quererme y aceptarme como soy sin importar mis condiciones, por enseñarme que muchas veces, nuestra actitud ante los problemas es la que define cómo nos enfrentamos a ellos. A mis amigos Juan Jesús Pinuaga por aceptarme y desvivirse por nuestra amistad; a Lucía López por aceptarme y ayudarme a ser mejor persona y estar tanto en mis mejores momentos como en los no tan buenos; a Ana Mata por demostrarme la importancia de autocuidarme y luchar por mis sueños.

También quiero dar las gracias a la profesora Adoración Díaz por nuestra conexión y amistad en el duro camino del doctorado; a la profesora Carmen María Caballero por ser mi guía y maestra en el camino; y finalmente al profesor Yonatan Díaz por ser mi apoyo y alegría en muchos momentos de bajón, creer en mí e impulsar mis fortalezas, gracias amigo.

En tercer lugar, me gustaría dar las gracias a Atemytea, la asociación donde fui diagnosticada de Autismo y que tanta comprensión ha aportado a mi vida. En concreto, me gustaría darle las gracias a mi terapeuta Eduardo Hernández de la Vega por su entrega y dedicación en estos años y por hacerme ver que, en muchas ocasiones, nuestros momentos de bajón y malestar, son los faros en medio de la oscuridad que nos dicen qué nos está sucediendo.

En cuarto lugar, quiero dar las gracias a mis compañeras de ISEN Centro Universitario, la profesora María Dolores Delgado por guiarme y aconsejarme incondicionalmente los años que estuve impartiendo docencia y a la profesora Virginia María Imbernón por compartir experiencias, momentos duros y de desahogo y enseñarme que siempre hay que seguir sonriendo a la vida. Igualmente, quisiera dar las gracias a mi alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de ISEN de los cursos 2019/2020 y 2020/2021 por todas sus muestras de agradecimiento, por sus risas, sus comentarios positivos y por hacerme sentir que estaba haciendo bien mi trabajo y que ellos y ellas, estaban muy satisfechos conmigo.

En quinto lugar, me siento muy agradecida de haber conocido a la profesora Remedios de Haro por su calidez y cercanía humana y sus siempre

buenas palabras de apoyo. También quiero dar las gracias a la comunidad de emprendedores Sabandijers.club por todo el apoyo que he recibido y por haberme permitido desarrollar todas mis habilidades.

Por otro lado, quisiera hacer una mención especial a mis directores de tesis porque sin ellos, este trabajo no hubiera sido tan alentador para mí. Por un lado, estoy muy agradecida al profesor Salvador Alcaraz por su paciencia, adaptaciones y dedicación para que comprendiese correctamente todos los procesos de la investigación. Todo ello ha ayudado a que su elaboración fuera más sencilla para mí y trabajase de forma más tranquila y segura. También por lo bien que me ha tratado desde su humildad y buen hacer. Al mismo tiempo, también quisiera dar las gracias a mi tutora y directora de tesis, la profesora Pilar Arnaiz Sánchez, por ser mi mentora y maestra, el hombro donde apoyarme, la dirección en el camino y, en definitiva, por colocar en mi espalda una a una, cada pluma hasta conformar unas alas con las que pudiera volar mejor y más segura. Me siento muy orgullosa de haber podido terminar mi etapa educativa con ella ya que para mí es un referente por su rigor, su lucha incansable, su perspicacia y su saber hacer.

Igualmente, quisiera hacer una mención especial a mi yayo Pedro que durante tantos años fue mis pies y mis manos y que, por desgracia, no ha podido acompañarme en el resurgir de mi vida. Sé que allá donde esté, me está dando el aliento que necesito en cada momento. Me siento tremendamente afortunada de que haya creído en mí incluso cuando aún no sabíamos que el autismo me acompañaba cada día de mi vida. Como su propio nombre indica, él es la piedra angular de mi vida y la fuerza para seguir luchando por mis sueños.

Finalmente, quiero dar las gracias a todos los niños y niñas del mundo, en especial, a los niños y niñas autistas y a aquellos en situación de vulnerabilidad que día a día luchan por encontrar su hueco en esta sociedad, por sentirse parte de un grupo en el que se les respete y acepte. Tenemos mucho que aprender de ellos y de ellas pero, sobre todo, tenemos que aprender que todos somos válidos y merecemos estar aquí, crecer y sentirnos amados y respetados. La diversidad es una cualidad implícita en el ser humano y quien no quiera darse cuenta de ello, especialmente en el ámbito educativo y social, no estará permitiendo que la sociedad avance y sea más inclusiva. Si los niños y niñas son los adultos y

adultas del futuro, debemos luchar para que alcancen su máximo potencial y nadie, en lo venidero, vuelva a sentir hacia sí mismo, ningún tipo de discriminación ni aislamiento.

Porque para mí *La educación inclusiva es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo*, Adaptación de Nelson Mandela.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN NUEVO PARADIGMA PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO	9
Introducción.....	11
1.1. El origen de la Educación Especial: desde la antigüedad hasta la integración educativa.....	13
1.1.1. La Antigüedad: del 3000 a. C. al 476 d. C.....	15
1.1.2. La Edad Media: del Siglo V al XV	15
1.1.3. Naturalismo Psiquiátrico: Siglos XVI y XVIII.....	16
1.1.4. La Institucionalización: Siglos XIX y XX	17
1.1.5. La Integración Educativa.....	19
1.2. La educación inclusiva: Nuevo paradigma educativo y social.....	22
1.2.1. La educación inclusiva desde un punto de vista internacional.....	23
1.2.1.1. Acciones internacionales a favor de la educación inclusiva	30
1.2.1.1.1. La educación inclusiva en América	30
1.2.1.1.2. La educación inclusiva en Europa.....	32
1.2.1. La educación inclusiva desde un punto de vista nacional	35
1.2.2.1. El comienzo de la educación inclusiva en España.....	36
1.2.2.2. Acciones nacionales a favor de la inclusión educativa.....	44
1.2.3. La educación inclusiva: Principales postulados y condicionantes	47
CAPÍTULO 2. CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS	67
Introducción.....	69
2.1. El centro educativo. Un modelo de inclusión y de calidad	72
2.1.1. Condiciones para la calidad de los centros educativos inclusivos	73
2.1.2. La inclusión en el currículo educativo.....	80
2.1.3. El profesorado inclusivo	82
2.1.3.1. La formación inicial y permanente del profesorado en educación inclusiva	88
2.1.4. La evaluación inclusiva y la cultura de los centros educativos	92
2.2. Respuestas educativas inclusivas para la diversidad del alumnado	97
2.2.1. La neurodiversidad como eje vertebrador del proceso de enseñanza- aprendizaje	99
2.2.2. Centros educativos democráticos	101
2.2.3. Aulas inclusivas	104
2.2.4. Medidas de atención a la diversidad para el alumnado	111
CAPÍTULO 3. AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	119

Introducción.....	121
3.1. La Educación Secundaria Obligatoria.....	123
3.2. Alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	128
3.3. Las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	130
3.3.1. Definición y naturaleza de las aulas abiertas especializadas	132
3.3.2. Beneficios y perjuicios de las aulas abiertas especializadas	136
3.3.3. Denominación y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas a nivel internacional	140
3.3.4. Denominación y funcionamiento de las aulas de Educación Especial en centros educativos ordinarios de las diferentes Comunidades Autónomas de España	144
3.3.4.1. Comunidad Autónoma de Galicia	145
3.3.4.2. Principado de Asturias.....	146
3.3.4.3. Comunidad Autónoma de Cantabria.....	148
3.3.4.4. Comunidad Autónoma del País Vasco	150
3.3.4.5. Comunidad Foral de Navarra	151
3.3.4.6. Comunidad Autónoma de Aragón.....	153
3.3.4.7. Comunidad Autónoma de Cataluña.....	155
3.3.4.8. Comunidad Autónoma de la Rioja	157
3.3.4.9. Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	159
3.3.4.10. Comunidad Autónoma de Madrid	161
3.3.4.11. Comunidad Autónoma de Extremadura.....	163
3.3.4.12. Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha	165
3.3.4.13. Comunidad Valenciana.....	167
3.3.4.14. Islas Baleares.....	169
3.3.4.15. Comunidad Autónoma de Andalucía	170
3.3.4.16. Ceuta y Melilla.....	172
3.3.4.17. Islas Canarias.....	174
3.3.5. Las aulas abiertas especializadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.....	176
3.3.6. El futuro de las aulas abiertas especializadas.....	179
SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO.....	184
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	185
Introducción.....	187
4.1. Planteamiento general de la investigación y objetivos	189
4.2. Metodología	191

4.2.1. Diseño de la investigación	191
4.2.2. Participantes	193
4.2.2.1. Equipo directivo	194
4.2.2.2. Equipo docente y resto de profesionales	198
4.2.2.3 Orientadores.....	202
4.2.2.4 Tutores de aula abierta.....	204
4.2.2.5 Tutores de aula de referencia.....	205
4.2.3. Instrumentos de recogida de información.....	209
4.2.3.1. Cuestionarios	209
4.2.3.1.1. Cuestionario 1. EVABIMUR: dirigido a los Equipos Directivos ...	209
4.2.3.1.2. Cuestionario 2. EVABIMUR: dirigido a los Equipos Docentes y al resto de profesionales de las aulas abiertas	210
4.2.3.1.3. Cuestionario 3. EVABIMUR: dirigido a los Orientadores	211
4.2.3.1.4. Cuestionario 4. EVABIMUR: dirigido a los Tutores de las aulas abiertas.....	211
4.2.3.1.5. Cuestionario 4. EVABIMUR: dirigido a los Tutores de las aulas de referencia	212
4.2.3.2. Evidencias de validez y fiabilidad de los cuestionarios	213
4.2.4. Variables.....	215
4.2.5. Procedimiento.....	216
4.2.6. Análisis de datos.....	219
CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	221
Introducción.....	223
5.1. Resultados del Objetivo Específico 1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales	224
5.1.1. Evolución general del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.....	224
5.1.2. Evolución general, por municipios o áreas geográficas, del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia	228
5.1.3. Evolución general, por titularidad del centro, del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.....	231
5.1.4. Evolución del número de aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria en la Región de Murcia	234
5.1.5. Evolución por municipio del número de aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria en la Región de Murcia.....	236
5.1.6. Evolución general, por titularidad de centro, del número de aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria en la Región de Murcia ..	239
5.1.7. Aspectos psicopedagógicos del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria y su distribución geográfica	245

5.2. Resultados sobre el Objetivo 2. Determinar la formación que tienen los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales.	250
5.2.1. La percepción de los actores educativos sobre su formación inicial.....	250
5.2.2. La formación permanente de los profesionales educativos	256
5.2.3. La percepción de los profesionales educativos sobre su formación	270
5.3. Resultados sobre el Objetivo 3. Estudiar la valoración que poseen los profesionales sobre las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad .	282
5.3.1. Conocimiento de los profesionales educativos sobre la organización y funcionamiento del aula abierta	282
5.3.2. Valoración de los profesionales educativos sobre la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado del aula abierta	289
5.3.3. Valoración de los profesionales educativos sobre las implicaciones del aula abierta como respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje	299
5.4. Resultados sobre el Objetivo 4. Conocer la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	319
5.4.1. Procesos de coordinación explicitados en el Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos.....	320
5.4.2. Coordinación profesional entre el aula abierta y el aula de referencia.....	326
5.4.3. Participación profesional en la planificación educativa para el alumnado del aula abierta.....	339
5.4.4. Tiempos y espacios comunes de coordinación para el alumnado del aula abierta	354
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	366
Introducción.....	368
6.1. Discusión de resultados	370
6.2.1. Objetivo Específico 1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.....	370
6.2.2. Objetivo Específico 2. Determinar la formación que tienen los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales.....	374
6.2.3. Objetivo Específico 3. Estudiar la valoración que poseen los profesionales sobre el funcionamiento de las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad, así como el conocimiento que éstos tienen sobre el alumnado con necesidades educativas especiales.	380
6.2.4. Objetivo Específico 4. Conocer la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	387
6.3. Conclusiones.....	398
REFERENCIAS	408
ANEXOS.....	512

Anexo 1. INFORME DE LA COMISIÓN ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.....	513
Anexo 2. EVABIMUR: Cuestionario equipos directivos	514
Anexo 3. EVABIMUR: Cuestionario equipo docente y otros profesionales del aula abierta.....	520
Anexo 4. EVABIMUR: Cuestionario orientadores	528
Anexo 5. EVABIMUR: Cuestionario tutor aula abierta	532
Anexo 6. EVABIMUR: Cuestionario tutor del aula de referencia.....	544

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Las cuatro dimensiones de la educación.....	47
Figura 2	La diversidad desde cuatro aspectos fundamentales	51
Figura 3	Estrategias inclusivas.....	58
Figura 4	Niveles de apoyo entre profesionales educativos.....	63
Figura 5	Demandas del director del centro educativo.....	78
Figura 6	Funciones de la evaluación.....	92
Figura 7	Normas elementales para la evaluación eficaz	95
Figura 8	Consecuencias directas del modelo democrático	103
Figura 9	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales	128
Figura 10	Coordinación profesional.....	134
Figura 11	Estrategias educativas	181
Figura 12	Componentes del Equipo Directivo	194
Figura 13	Género de los profesionales del Equipo Directivo	195
Figura 14	Años de experiencia profesional del Equipo Directivo	196
Figura 15	Años en el cargo del Equipo Directivo	197
Figura 16	Especialidades formativas del Equipo Directivo	198
Figura 17	Género del Equipo Docente y Resto de Profesionales	199
Figura 18	Experiencia docente sobre Educación Especial	201
Figura 19	Experiencia del Equipo Docente y resto de profesionales en su centro educativo actual.....	202
Figura 20	Género de los orientadores.....	203
Figura 21	Años en el cargo actual de los orientadores.....	204
Figura 22	Género de los tutores del aula abierta.....	205
Figura 23	Género de los tutores del aula de referencia.....	206
Figura 24	Cursos académicos en el cargo actual.....	208
Figura 25	Años laborales en el mismo centro educativo	208
Figura 26	Fases del procedimiento realizado en la presente tesis doctoral	217
Figura 27	Evolución de la creación de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.....	226
Figura 28	Distribución de las aulas abiertas especializadas por titularidad de centro para el curso 2023-2024	232
Figura 29	Evolución de la creación de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.....	234
Figura 30	Aulas abiertas de Educación Secundaria según la titularidad del centro educativo para el curso 2023-2024	241
Figura 31	Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función de la titularidad del centro educativo ordinario donde se encuentra matriculado (curso 2018/2019)	247
Figura 32	Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función del sexo (curso 2018/2019).....	247
Figura 33	Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función del curso educativo de Educación Secundaria (curso 2018/2019)	248
Figura 34	Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función la repetición de curso (curso 2018/2019).....	249
Figura 35	Análisis sobre la percepción que tienen los profesionales encuestados sobre su formación inicial con respecto al alumnado del aula abierta	251
Figura 36	Cursos realizados por el equipo docente así como por el resto de los profesionales segmentados por temáticas de formación.....	258
Figura 37	Cursos realizados por los tutores de las aulas de referencia segmentados por temáticas de formación.....	261

Figura 38 Cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas segmentados por temáticas de formación.....	264
Figura 39 Percepción de los profesionales encuestados sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación con las necesidades del alumnado del aula abierta	265
Figura 40 Necesidades de formación para atender al alumnado del aula abierta del equipo docente y resto de profesionales así como de los tutores de las aulas de referencia.....	271
Figura 41 Estadísticos descriptivos sobre las necesidades de formación que presentan los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado del aula abierta	274
Figura 42 Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa del equipo docente para atender al alumnado con NEE	275
Figura 43 Estadísticos descriptivos sobre el las orientaciones de ADECUA para el aula abierta.....	281
Figura 44 Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los agentes educativos encuestados acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta	283
Figura 45 Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tiene el equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta.....	284
Figura 46 Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los tutores del aula abierta acerca de si el aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado	288
Figura 47 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	289
Figura 48 Estadísticos descriptivos de la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que sus aulas cuentan con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta	295
Figura 49 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia.....	298
Figura 50 Estadísticos descriptivos de la valoración que presentan los profesionales sobre si el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo	302
Figura 51 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia	304
Figura 52 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro.....	307
Figura 53 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula	309
Figura 54 Valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado con NEE en el aula ordinaria disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado	312
Figura 55 Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento	314
Figura 56 Percepción de los tutores del aula de referencia sobre la actitud del alumnado.....	317

Figura 57	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que manifiesta el alumnado del grupo actitudes de rechazo y discriminación ante sus compañeros del aula abierta.....	319
Figura 58	Respuestas de equipos directivos sobre si se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de los compañeros del centro.....	322
Figura 59	Respuestas de equipos directivos sobre si se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias.....	324
Figura 60	Criterios sobre participación del alumnado del AA en actividades complementarias contempladas dentro del PAD.....	325
Figura 61	Metodologías específicas utilizadas por los tutores de las aulas de referencia.....	331
Figura 62	Estadísticos descriptivos sobre la ayuda recibida hacia los tutores de las aulas abiertas por parte de los centros de recursos específicos	337
Figura 63	Estadísticos descriptivos sobre la utilidad de la ayuda recibida hacia los tutores de las aulas abiertas por parte de los centros de recursos específicos	338
Figura 64	Estadísticos descriptivos sobre la importancia de recibir un apoyo más continuado por parte de los centros de recursos específicos	339
Figura 65	Respuestas de equipos docentes sobre su participación en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta	342
Figura 66	Aportaciones de los equipos docentes a la Programación Docente del aula abierta	343
Figura 67	Planificación educativa de los equipos docentes en cuanto a la elaboración de los PAP de los alumnos del aula abierta	345
Figura 68	Aportación educativa de los equipos docentes en cuanto a los PAP de los alumnos del aula abierta.....	347
Figura 69	Colaboración de los equipos docentes en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta...	348
Figura 70	Actividades principales que realiza el alumnado del aula abierta cuando está con sus compañeros en su aula de referencia	359
Figura 71	Valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre qué medidas optan para facilitar la participación del alumnado con NEE en su aula	360
Figura 72	Actividades informativas y formativas con el grupo de referencia en relación a sus compañeros del Aula Abierta	361
Figura 73	Otros espacios donde el alumnado del aula abierta recibe docencia	362
Figura 74	Coordinación de los profesionales para planificar las salidas del alumnado del aula abierta	363

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Conceptualización cronológica de las etapas educativas.....	14
Tabla 2	Objetivos de Desarrollo Sostenible	27
Tabla 3	Leyes educativas en España	43
Tabla 4	Valores morales según Lickona.....	48
Tabla 5	Principios fundamentales para concebir la inclusión educativa	55
Tabla 6	Indicadores educativos de la inclusión.....	73
Tabla 7	Pautas significativas entre el centro educativo y las familias	76
Tabla 8	Actuaciones para los centros educativos	76
Tabla 9	Principios para la formación permanente	83
Tabla 10	Metodologías y técnicas de evaluación.....	93
Tabla 11	Principios del aprendizaje mediante la comprensión del cerebro	100
Tabla 12	Medidas generales, ordinarias y específicas.....	112
Tabla 13	Principios y pautas de acción del DUA	115
Tabla 14	Medidas positivas para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas	125
Tabla 15	Ejemplo de horario académico del aula abierta especializada para Educación Secundaria	135
Tabla 16	Características de las aulas específicas de Galicia.....	146
Tabla 17	Características de las aulas abiertas del Principado de Asturias	148
Tabla 18	Características de las aulas abiertas de Cantabria	149
Tabla 19	Características de las aulas abiertas del País Vasco	151
Tabla 20	Características de las unidades de transición de Navarra.....	153
Tabla 21	Características de las unidades específicas de Aragón	155
Tabla 22	Características de las aulas abiertas de Cataluña	157
Tabla 23	Características de las unidades de Educación Especial de La Rioja.....	159
Tabla 24	Características de las unidades de Educación Especial de Castilla y León	161
Tabla 25	Características de las aulas de Educación Especial de Madrid.....	162
Tabla 26	Características de las aulas abiertas de Extremadura	164
Tabla 27	Características de las aulas abiertas de Castilla-La Mancha	166
Tabla 28	Características de las aulas específicas de la Comunidad Valenciana	168
Tabla 29	Características de las unidades educativas con currículo propio de Baleares	170
Tabla 30	Características de las aulas específicas de Andalucía.....	172
Tabla 31	Características de las aulas abiertas de Ceuta y Melilla	173
Tabla 32	Características de las aulas enclave de Canarias.....	175
Tabla 33	Características de las aulas abiertas de la Región de Murcia	178
Tabla 34	Número total de profesionales encuestados	193
Tabla 35	Titularidad de los centros donde ejercen docencia los profesionales encuestados	194
Tabla 36	Estadísticos descriptivos sobre la edad media de los profesionales del equipo directivo encuestados.....	195
Tabla 37	Título universitario de los profesionales del equipo directivo.....	197
Tabla 38	Especialidad de los profesionales del equipo directivo	198
Tabla 39	Estadísticos descriptivos sobre los perfiles de los profesionales pertenecientes al equipo docente encuestados	199
Tabla 40	Estadísticos descriptivos sobre la edad media de los profesionales del equipo docente y resto de profesionales encuestados.....	200
Tabla 41	Estadísticos descriptivos sobre la situación administrativa en la que está el centro de los perfiles encuestados pertenecientes al equipo docente y resto de profesionales	200

Tabla 42	Estadísticos descriptivos sobre las horas de dedicación equipo docente y resto de profesionales en los centros educativos.....	201
Tabla 43	Estadísticos descriptivos sobre los perfiles de los profesionales pertenecientes al equipo de orientación encuestados.....	202
Tabla 44	Estadísticos descriptivos sobre la media de edad que poseen los orientadores.....	203
Tabla 45	Estadísticos descriptivos sobre la media de edad de los tutores de las aulas abiertas.....	205
Tabla 46	Estadísticos descriptivos sobre la media de edad de los tutores de las aulas de referencia.....	206
Tabla 47	Estadísticos descriptivos sobre el curso y etapa en el que imparten docencia los tutores de las aulas de referencia.....	207
Tabla 48	Título universitario de los tutores del aula de referencia	207
Tabla 49	Fiabilidad de los cuestionarios	214
Tabla 50	Índice de variación anual (TVA) de las aulas abiertas especializadas.....	227
Tabla 51	Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024.....	229
Tabla 52	Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024	230
Tabla 53	Titularidad de los centros que albergan aulas abiertas especializadas para el curso 2023-2024	233
Tabla 54	Índice de variación anual (TVA) para la etapa de Educación Secundaria	235
Tabla 55	Distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024.....	236
Tabla 56	Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024	238
Tabla 57	Titularidad de los centros que albergan aulas abiertas especializadas en Educación Secundaria para el curso 2023-2024.....	240
Tabla 58	Comparativa sobre la titularidad de los centros educativos que albergan aulas abiertas para la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024	242
Tabla 59	Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024.....	243
Tabla 60	Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024.....	244
Tabla 61	Distribución de alumnado de Educación Secundaria y de alumnado con NEE en aulas abiertas de centros ordinarios	246
Tabla 62	Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función de la necesidad educativa especial que presenten en la etapa de Educación Secundaria y para el curso 2018-2019.....	249
Tabla 63	Análisis inferenciales sobre la formación inicial del conjunto de profesionales encuestados	252
Tabla 64	Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial del equipo docente y resto de profesionales encuestados.....	252
Tabla 65	Percepción sobre la formación inicial que tienen los docentes y resto de profesionales separados por perfiles	253

Tabla 66	Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial de los tutores del aula de referencia.....	254
Tabla 67	Análisis inferenciales sobre la formación inicial de los tutores del aula de referencia.....	254
Tabla 68	Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial de los tutores del aula abierta	255
Tabla 69	Análisis inferenciales sobre la formación inicial de los tutores del aula abierta	255
Tabla 70	Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por el equipo docente y resto de actores	256
Tabla 71	Análisis inferenciales si el equipo docente y resto de profesionales han realizado cursos con relación a las NEE del alumnado.....	257
Tabla 72	Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas de referencia	259
Tabla 73	Análisis inferenciales si los tutores de las aulas de referencia han realizado cursos en relación a las NEE del alumnado.....	260
Tabla 74	Análisis inferenciales si los tutores de las aulas de referencia realizan en la actualidad cursos en relación a las NEE del alumnado.....	260
Tabla 75	Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas	262
Tabla 76	Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas	263
Tabla 77	Análisis inferenciales de si los tutores de las aulas abiertas han realizado y realizan en la actualidad cursos en relación a las NEE del alumnado.....	263
Tabla 78	Análisis inferenciales sobre la percepción de los profesionales sobre si el centro educativo favorece su formación permanente	265
Tabla 79	Estadísticos descriptivos sobre la formación permanente del equipo docente y resto de agentes potenciada por el centro educativo en el que ejercen su labor....	266
Tabla 80	Percepción del Equipo Docente y demás profesionales sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado del aula abierta separada por perfiles.....	267
Tabla 81	Análisis inferenciales sobre la percepción del equipo docente sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente	267
Tabla 82	Estadísticos descriptivos sobre la formación favorecida por el centro educativo de los tutores de las aulas de referencia.....	268
Tabla 83	Análisis inferenciales sobre la percepción de los tutores del aula de referencia sobre si el centro educativo favorece su formación permanente	269
Tabla 84	Estadísticos descriptivos sobre la formación permanente de los tutores de aula abierta.....	269
Tabla 85	Análisis inferenciales sobre la formación permanente de los tutores de aula abierta	270
Tabla 86	Análisis inferenciales sobre la percepción del equipo docente y tutores de aula de referencia sobre presenta necesidades de formación	272
Tabla 87	Estadísticos descriptivos sobre las necesidades de formación que presenta el equipo docente para atender al alumnado del aula abierta	272
Tabla 88	Análisis inferenciales sobre las necesidades de formación que presenta el equipo docente para atender al alumnado del aula abierta.....	273
Tabla 89	Análisis inferenciales sobre las necesidades de formación que presentan los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado del aula abierta	274
Tabla 90	Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa del equipo docente para atender al alumnado con NEE	276

Tabla 91	Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa de los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado con NEE	276
Tabla 92	Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa de los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado con NEE	277
Tabla 93	Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa de los orientadores para atender al alumnado con NEE	277
Tabla 94	Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa de los orientadores para atender al alumnado con NEE	278
Tabla 95	Estadísticos descriptivos sobre si se contemplan en el PAP, metodologías específicas para el aula abierta	278
Tabla 96	Análisis inferenciales sobre si los tutores del aula abierta contemplan en el PAP, metodologías específicas	279
Tabla 97	Estadísticos descriptivos sobre las metodologías específicas que suelen usar los tutores de las aulas abiertas.....	279
Tabla 98	Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento de ADECUA para el aula abierta	281
Tabla 99	Análisis inferenciales sobre el conocimiento del conjunto de profesionales encuestados acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta	284
Tabla 100	Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tiene el equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta desglosado en perfiles profesionales	285
Tabla 101	Análisis inferenciales sobre el conocimiento del equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta.....	286
Tabla 102	Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los tutores de las aulas de referencia acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta	286
Tabla 103	Análisis inferenciales sobre el conocimiento de los tutores de las aulas de referencia acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta.....	287
Tabla 104	Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los orientadores acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta.....	287
Tabla 105	Análisis inferenciales de la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	290
Tabla 106	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje separada por perfiles	291
Tabla 107	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de Educación Especial	292
Tabla 108	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo	294
Tabla 109	Análisis inferenciales de la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que sus aulas cuentan con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta	296
Tabla 110	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta.....	296
Tabla 111	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica.....	300

Tabla 112	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los tutores de las aulas abiertas sobre si consideran que el alumnado del aula abierta recibe una respuesta educativa acorde a sus características en un ambiente normalizado e inclusivo	301
Tabla 113	Estadísticos descriptivos sobre la valoración que presentan los profesionales sobre si el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo separado por perfiles	303
Tabla 114	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia separados por perfiles	305
Tabla 115	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro, separados por perfiles	308
Tabla 116	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula separados por perfiles	310
Tabla 117	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado separados por perfiles	313
Tabla 118	Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento separado por perfiles	315
Tabla 119	Percepción de los tutores de las aulas de referencia sobre si existen vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y del aula ordinaria	318
Tabla 120	Respuestas de equipos directivos sobre los procedimientos establecidos en el Plan de Atención a la Diversidad con respecto a la coordinación de las actividades para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia	321
Tabla 121	Respuestas de equipos directivos sobre la frecuencia semanal que el alumnado del aula abierta comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia	323
Tabla 122	Respuestas de equipos directivos sobre la frecuencia de participación el alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que el centro organiza	325
Tabla 123	Coordinación del equipo docente con el resto de los profesionales que intervienen en el aula abierta	327
Tabla 124	Coordinación del equipo docente con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta separada por perfiles especialistas y ordinarios	329
Tabla 125	Coordinación de los tutores de las aulas abiertas con el resto de los profesionales	330
Tabla 126	Estadísticos descriptivos sobre las reuniones formativas e informativas realizadas durante el último curso por los equipos directivos de los centros y actividades con el alumnado con NEE	332
Tabla 127	Temáticas abordadas en las reuniones formativas e informativas realizadas durante el último curso por los equipos directivos de los centros	333
Tabla 128	Reuniones realizadas por los equipos docentes hacia otros organismos educativos	334
Tabla 129	Reuniones realizadas por los tutores de las aulas abiertas hacia otros organismos educativos	335
Tabla 130	Reuniones realizadas por los tutores de las aulas de referencia hacia otros perfiles profesionales	336

Tabla 131	Estadísticos descriptivos sobre la adscripción del alumnado del aula abierta al aula de referencia.....	340
Tabla 132	Criterios asociados a la adscripción del alumnado del aula abierta en el aula ordinaria.....	341
Tabla 133	Respuestas de equipos docentes sobre su participación en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta separados por perfiles.....	343
Tabla 134	Percepción de los tutores de las aulas abiertas sobre la participación del resto de profesionales en la realización de la Programación Docente	344
Tabla 135	Análisis inferenciales sobre la planificación educativa de los equipos docentes en cuanto a la elaboración de los PAP de los alumnos del aula abierta	346
Tabla 136	Colaboración de los equipos docentes en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta separados por perfiles profesionales	349
Tabla 137	Análisis inferenciales sobre la colaboración entre profesionales del equipo docente ante la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE	350
Tabla 138	Conocimiento sobre si la relación de las necesidades educativas especiales del alumnado favorece la selección y secuenciación de saberes básicos y criterios de evaluación PAP	350
Tabla 139	Percepción de los tutores de las aulas abiertas sobre la participación del resto de profesionales en la realización de los PAP.....	351
Tabla 140	Documentos que se han tenido en cuenta para la elaboración del PAP	352
Tabla 141	Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas	352
Tabla 142	Análisis inferenciales sobre la participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas	353
Tabla 143	Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas separados por perfiles profesionales	354
Tabla 144	Otras áreas donde el alumnado del aula abierta recibe docencia	355
Tabla 145	Profesionales que deciden las actividades a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia.....	356
Tabla 146	Criterios para la planificación de las actividades	357
Tabla 147	Opinión de los tutores de las aulas de referencia sobre si existe una planificación previa de esas actividades cuando el alumnado del aula abierta asiste a su aula de referencia	357
Tabla 148	Opinión de los tutores de las aulas de referencia sobre si planifican y desarrollan dinámicas y actividades grupales en su aula, que favorecen la participación del alumnado del aula abierta	358
Tabla 149	Profesionales que elaboran las actividades previas a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia.....	358
Tabla 150	Espacios donde el alumnado del aula abierta recibe docencia contemplados en la legislación vigente	362
Tabla 151	Profesionales que acompañan al alumnado del aula abierta en sus desplazamientos hacia el aula de referencia	364

INTRODUCCIÓN GENERAL



Autoría: Antonio González Rey, "Miradas al futuro"

Son muchos los retos a los que se enfrentan los centros educativos en su labor por formar parte de la vanguardia que demanda la sociedad en su constante ritmo evolutivo (Meirieu, 2021). Actualmente, los sistemas educativos abogan por centros que alberguen a todo el alumnado desde los postulados que declara la educación inclusiva (Ainscow, 2020). Bajo este prisma, es necesario enfrentar acciones que evalúen la respuesta educativa que se le da al alumnado en los centros ordinarios desde diferentes perspectivas (Caballero, 2021).

A tenor de lo planteado, la tesis doctoral desarrollada en estas páginas expone una investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R). Este proyecto, ha sido realizado por el Grupo de Investigación “Educación Inclusiva: Escuela para todos” de la Universidad de Murcia. En concreto, el objetivo general de la presente tesis es analizar las aulas abiertas especializadas en la Etapa de Educación Secundaria de la Región de Murcia desde la percepción de los profesionales que intervienen en ellas.

En este sentido, las aulas abiertas especializadas incardinadas en centros educativos ordinarios para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y, Educación Secundaria albergan a alumnado con necesidades educativas especiales que precisan atención muy especializada, así como adaptaciones curriculares en la mayoría de las áreas del currículo educativo (Orden de 24 de mayo de 2010). Al mismo tiempo, este alumnado puede compartir tiempos y espacios con sus compañeros de las aulas de referencia a las que están adscritos, dependiendo de sus condiciones personales y de la preparación previa de estas aulas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que requieren (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022; Richter y Hoffmann, 2019). Igualmente, estas aulas muestran determinados beneficios para el alumnado que asiste a ellas, así como para los profesionales que las atienden (Benstead, 2019; Lozano et al., 2012).

No obstante, existen investigaciones que demuestran que, lejos de ser una medida que facilita la inclusión en los centros, estas aulas sólo se destinan a alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados, convirtiéndose en aulas que no ofrecen suficiente apertura para el alumnado escolarizado en ellas ni para el resto de alumnado de los centros docentes (Arnaiz y Caballero, 2020; Arnaiz et al., 2021). Al mismo tiempo, es de valorar la actitud, coordinación y formación que presentan los profesionales que intervienen directamente con el alumnado del aula abierta, así como las acciones que se llevan a cabo en el centro educativo para implantar la educación inclusiva y acabar

con cualquier situación de discriminación hacia el alumnado (González-Fenoll et al., 2023; Hernández y Ainscow, 2018; Porto y Alcaraz, 2020).

Bajo este prisma, es necesario que los centros educativos sean capaces de evaluarse a sí mismos para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para todo el alumnado (González-Fenoll y Bernárdez-Gómez, 2021). De esta forma, se podrán detectar situaciones que supongan una barrera para la entrada de la educación inclusiva en los centros regulares, así como aquellas que brinden oportunidades de mejora que permitan una adaptación eficiente a los nuevos cambios educativos y sociales del modelo actual (López y Manghi, 2021; Tejeda, 2019).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, la presente investigación consta de dos partes secuenciales: el marco teórico y el estudio empírico. Así, en el marco teórico se plasma la fundamentación teórica dividida en tres capítulos diferenciados.

En el primer capítulo, titulado: “La inclusión educativa: un nuevo paradigma para responder a la diversidad del alumnado”, se lleva a cabo un recorrido por los orígenes de la Educación Especial hasta llegar al paradigma de la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se muestran los principales postulados de este nuevo paradigma en relación con la presencia, participación y éxito de todo el alumnado, que aprende en un ambiente en el que se favorecen la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto mutuo. De igual modo, se recogen diversas investigaciones a nivel internacional y nacional que demuestran los beneficios que incorpora la educación inclusiva a los centros regulares y a la sociedad en su conjunto.

En el segundo capítulo, titulado: “Centros educativos inclusivos”, es donde se plasma una amplia gama de posibilidades de mejora inclusivas para que los profesionales educativos puedan ejercer su labor diaria más eficazmente. Todo ello teniendo en cuenta tres prismas principales: la inclusión, la democracia y la neurodiversidad. En concreto, se establecen diversas mejoras en los parámetros relacionados con la calidad, el currículo educativo, el profesorado inclusivo, así como su formación inicial y permanente, la evaluación, la cultura y las medidas de atención a la diversidad del alumnado.

En el tercer capítulo, titulado “Aulas abiertas especializadas en la Educación Secundaria Obligatoria”, se manifiesta cuál es la organización y el funcionamiento de estas aulas desde perspectivas como la denominación, el alumnado que asiste a ellas, la edad máxima de escolarización de este alumnado, la ratio alumnado-profesor por aula, el equipo docente y no docente que interviene en ellas, así como los beneficios y perjuicios que éstas generan. De igual modo, se especifican distintas perspectivas sobre

las aulas abiertas tanto a nivel internacional como de cada Comunidad Autónoma de España. Finalmente, se lleva a cabo una fundamentación teórica basada en diversas investigaciones que demuestran cómo estas aulas, con las debidas reformas, pueden ser inclusivas para todo el alumnado.

En la segunda parte de la presente tesis doctoral se presenta el estudio empírico dividido en tres capítulos diferenciados.

El cuarto capítulo, titulado “Planteamiento de la investigación, objetivos y metodología”, expone una justificación que permite esclarecer el origen conceptual de esta investigación al mismo tiempo que se especifican el objetivo general y los objetivos específicos. Asimismo, se presentan las dimensiones metodológicas asociadas al diseño cuantitativo, no experimental y de corte descriptivo del estudio, la muestra participante, los instrumentos de recogida de la información, las variables predictoras de criterio planteadas, el procedimiento y el análisis de los datos.

En el quinto capítulo, titulado “Presentación de resultados”, se procede a la exposición de los resultados recabados tras el análisis de los datos, teniendo como referencia los objetivos específicos propuestos en la presente tesis doctoral. Estos resultados, se establecen dentro de diferentes Tablas y Figuras ordenadas de forma ascendente y siguiendo una secuencia lógica.

El capítulo sexto, titulado “Discusión y Conclusiones”, muestra la discusión de los resultados mediante la comparativa con diversos estudios que avalan los datos recabados. Tras este apartado, se procede a la redacción de las conclusiones de la investigación y al establecimiento de las posibles limitaciones que se evidencian en el mismo. De igual modo, junto a esas limitaciones, se exponen determinadas perspectivas relacionadas con investigaciones futuras que permitan conocer la medida de las aulas abiertas en profundidad, al mismo tiempo que se aboga por su apertura hacia una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

Este estudio finaliza con las referencias utilizadas para sustentar el conjunto de ideas. Por último, se expone un apartado de Anexos comprendido por el documento que incluye la validación de expertos para los cuestionarios utilizados y los cuestionarios que finalmente se usaron para recoger los datos.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO



Autoría: Antonio González Rey, "Nuevas oportunidades"

CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN NUEVO PARADIGMA PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

“La educación me abrió la mente al mundo que me rodeaba y me proporcionó las bases sobre las que he construido mi vida” (Ken Robinson, 2021).



Autoría: Antonio González Rey, “Educar a través del amor”

Introducción

Los cambios educativos, sucedidos en el transcurrir de los años, han posibilitado que la educación vaya creando patrones de acercamiento hacia la realidad de la sociedad actual (Martínez e Ilie, 2018). Este hecho ha permitido concienciar a las personas de que los niños tienen derecho a recibir una educación acorde a sus necesidades, evitando cualquier situación de violencia o desigualdad (Aravena, 2021).

La UNESCO (1994) afirma que el alumnado debe ser el centro y la razón de la educación. Así, los sistemas educativos deben preocuparse porque las personas desarrollen todo su talento y sean capaces de tener un pensamiento propio y crítico (LOMCE, 2013). De igual forma, la educación debe ser el engranaje principal que potencie la supresión de barreras de aprendizaje, de participación, sociales y económicas, entre otras, y que permita producir aspiraciones realizables para todos los integrantes de la sociedad (Ainscow, 2020).

En este sentido, se han creado nuevas formas de enseñanza que han propulsado la implantación de ideales relacionados con la igualdad de oportunidades, la equidad, el acceso y el logro académico de todo el alumnado en consonancia con sus distintos ritmos de aprendizaje y dentro de los centros ordinarios (Paraskevi, 2021). Especialmente, tras la situación pandémica actual ocasionada por el virus COVID-19 (Resolución de 16 de febrero de 2021).

En contraposición con lo sucedido en épocas anteriores, como se verá a continuación, actualmente en España se tiene mayor concienciación sobre el derecho a la educación de todas las personas y sobre el valor que tienen las escuelas democráticas en las que se escuchan y valoran las propuestas del alumnado (Gajardo y Torrego, 2022).

Estos acontecimientos han favorecido la entrada de la educación inclusiva en las instituciones académicas y poco a poco, gracias a los propósitos expuestos por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y a las diversas movilizaciones de distintos colectivos, asociaciones y políticas, se está produciendo una mayor sensibilización sobre la inclusión, en los hogares españoles (Opertti, 2019).

Por estos motivos, se considera necesario que se produzcan nuevos cambios que hagan frente a los distintos retos que ya están inmersos en nuestra realidad social y que permitan que exista mayor calidad y compromiso en la educación de los centros escolares (Meirieu, 2021). A su vez, es necesario partir de la integración educativa como

etapa anterior hacia la inclusión y que aún predomina en los centros educativos, de manera que cada alumno tenga su lugar y pueda participar en igualdad de oportunidades que sus compañeros (González-Gil et al., 2019; López, 2014).

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores, a lo largo de este primer capítulo se va a exponer un breve recorrido desde los inicios de la educación hasta el comienzo de la inclusión educativa. Asimismo, se presentan diversos estudios desarrollados tanto a nivel internacional como nacional, que abogan por una educación inclusiva y real. De esta forma, se podrán observar los enfoques y estrategias aplicados que permitirán a los profesionales educativos, hacer frente de manera eficiente, a los nuevos desafíos que están por venir.

Finalmente, se exponen los conceptos más importantes de la inclusión educativa, su definición, sus principales postulados y condicionantes, cómo ésta puede afectar de forma positiva en la sociedad, así como diversas formas de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

1.1. El origen de la Educación Especial: desde la antigüedad hasta la integración educativa

Atendiendo a lo anteriormente expuesto y, en consonancia con la educación, a lo largo de este apartado, se podrá comprobar que ésta ha formado parte de un proceso humano y que, por tanto, se ha visto envuelta en diferentes fluctuaciones a través del tiempo (Aguilar, 2013). En ella, se han establecido distintas fases relacionadas con la exclusión, la segregación, la integración y la educación inclusiva. Dichas etapas se encuentran vinculadas con diversos acontecimientos asociados a distintas revoluciones en el pensamiento sobre la respuesta educativa que se ha de dar, a la persona considerada socioculturalmente diferente al resto. Esto ha producido un largo periodo evolutivo, educativo y social en la historia y ha posibilitado que la sociedad avance hacia modelos educativos de mayor calidad, que respeten la diferencia y valoren a las personas por lo que son y no por lo que está culturalmente estipulado que sean (Gómez, 2021).

Para comprender lo que en la actualidad se conoce como educación inclusiva, es necesario volver al pasado y analizar cada uno de los hitos acontecidos que han impulsado que este paradigma forme parte del presente. En este sentido, también se tiene en cuenta el futuro para las nuevas generaciones que aún están por llegar, de manera que, a través de la observación de la diversidad, se puedan establecer distintas formas de aprendizaje para el alumnado. Por esta razón, el modelo tradicional o de exclusión que tanto se había centrado en la homogeneidad, va cayendo en desuso a medida que pasa el tiempo (Temesio, 2016).

En esencia, se comprende la exclusión, como una manifestación de rechazo hacia una o más personas cuyo origen presenta un carácter social y prolongado en el tiempo (Susinos y Parrilla, 2013). La exclusión o segregación normalmente se manifiesta a través de múltiples factores como el riesgo de pobreza, el género, la edad, la orientación sexual, la diversidad funcional, la diferencia de capacidades, el nivel socioeconómico o la cultura de los individuos, entre otras formas (Fajardo, 2017).

Por otro lado, el modelo tradicional es aquel en el que predomina un mismo tipo de enseñanza para todo el alumnado, un único profesor dentro del aula ordinaria, pocos o ningún material tecnológico y una disposición del mobiliario homogénea (Finn, 2019). A partir de estas afirmaciones, Schewe (2017) considera que el concepto de diversidad

ha cobrado especial relevancia con el paso del tiempo, gracias a lo que en un primer momento se conocía como Educación Especial.

A continuación, en la Tabla 1, se establece una cronología de los distintos cambios que han ido sucediendo en el tiempo hasta llegar a la inclusión educativa tal y como se conoce en la actualidad.

Tabla 1

Conceptualización cronológica de las etapas educativas

Conceptualización cronológica de las etapas educativas	
Antigüedad del 3000 a. C. – 476 d. C. (Exclusión)	Diversidad sometida a razones demoníacas; Oscurantismo Psiquiátrico.
Edad Media del Siglo V al XV (Exclusión)	Erradicación del infanticidio; la Santa Inquisición Católica como fuente de persecución hacia la diferencia.
Naturalismo Psiquiátrico Siglos XVI y XVIII (Segregación)	La Revolución Industrial segrega al diferente por no ser apto para contribuir a la sociedad; la Revolución Francesa y el Modelo Médico producen un cambio de pensamiento y optan por atender a la diversidad. Todo ello queda reflejado a través del Naturalismo psiquiátrico.
La Institucionalización Siglos XIX y XX (Segregación)	Prácticas que combinan el enfoque médico de la educación para dotar de determinados apoyos al alumnado con discapacidad.
Integración (1960)	Prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de la diversidad.
Inclusión (1990 en adelante)	Todo el alumnado aprende en igualdad de condiciones dentro de un mismo espacio educativo. Movimiento de “Escuela para Todos”.

1.1.1. La Antigüedad: del 3000 a. C. al 476 d. C.

En la Antigüedad, a través de los llamados modelos demonológicos, se tachaba de diferente a aquella persona o conjunto de personas que poseían características físicas o psíquicas distintas a la norma establecida especialmente, hacia aquellas cualidades que eran visibles (Fontana, 2016).

A este hecho, se añadía el desconocimiento de determinadas ciencias relacionadas con la Psicología, la Fisiología o la Anatomía, que explicarían el por qué se producía la diversidad en el ser humano (Illán et al., 1996). Todo ello, favoreció el pensamiento de que las diferentes cualidades que reunía un individuo, así como lo que lo hacía diferente al resto, se producía por razones místicas o demoníacas y no por un suceso natural (Caruso y Garay, 2016; Ripollés y Toboso, 2008).

En este periodo, llamado Oscurantismo Psiquiátrico, predominaban pensamientos negativistas hacia las personas diferentes siendo el infanticidio la primera práctica utilizada para erradicar la diferencia (Baena, 2008). No obstante, médicos de la época, como Hipócrates, Asclepiades y Galeno, se oponían a estas prácticas y explicaban que las conductas de las personas tenían especial relación con factores físicos y no con agentes espirituales (López y Seco, 2005; Martín, 2010).

En esencia, esta etapa demuestra la cruda realidad sobre la conciencia que tenía la sociedad de la época por las personas que a priori presentaban aspectos diferentes tanto físicos como psicológicos.

1.1.2. La Edad Media: del Siglo V al XV

En la Edad Media, los planteamientos que explican la diferencia son los mismos que antaño, pero con la añadidura de que estas personas, denominadas “anormales”, estaban fuertemente sujetas a patrones de comportamiento relacionados con razones satánicas, creencia muy extendida entre la sociedad de la época (García, 2017). Esta razón incrementaba a nivel exponencial el uso de prácticas discriminatorias más sofisticadas, como la eliminación de estos sujetos de múltiples formas, su confinamiento en guetos específicos o exhibidos como animales en circos o zoológicos (Valencia, 2018).

Por otro lado, la Iglesia, que se erigió como una institución sólida y firme, facilitó que se produjeran dos acontecimientos contrapuestos entre sí (Aguado, 1995; Colmenero, 2015):

- ❖ La erradicación del infanticidio, lo que produjo una cantidad considerable de niños abandonados y la creación de organizaciones benéficas donde permanecían estos niños.
- ❖ La continuación de la férrea convicción de que las personas consideradas diferentes al resto tenían sólidos vínculos con seres demoníacos, lo que provocó persecuciones por parte de la Inquisición Católica.

En este sentido, no fue hasta unos siglos más tarde, tal y como se muestra a continuación, que este tipo de acontecimientos paradigmáticos producirían un cambio evolutivo y de pensamiento en las sociedades venideras.

1.1.3. Naturalismo Psiquiátrico: Siglos XVI y XVIII

Para Redondo (2001), entre los siglos XVI y XVIII, algunas de las concepciones que anteriormente explicaban por qué se producían las diferencias, comienzan a transformarse en otros postulados más veraces y lógicos a través del naturalismo psiquiátrico.

En palabras de Puigdemívol (1986), en esta época los déficits presentados por estas personas ya no se encuentran vinculados a factores externos y, por consiguiente, tampoco a explicaciones sobrenaturales. Asimismo, se confirmó que, al ser conscientes de sus propias limitaciones, estos sujetos eran capaces de participar, colaborar en la vida activa de la sociedad y de aprender con las debidas adaptaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2012).

Estos planteamientos permitieron que diversos estudiosos, como el monje Ponce de León (1520-1584), el abad L'Épée (1712-1789) o Heinicle (1729-1790), se encargaran de crear escuelas para niños con hipoacusia y que, a través de una serie de adaptaciones en la habilidad de lectoescritura, estos niños pudieran aprender a leer y a escribir correctamente (Arroyo y Salvador, 2003; Vergara, 2002).

Aun así, siguen coexistiendo con estos aspectos, numerosas situaciones de exclusión social derivadas de la Revolución Industrial, la cual señalaba que sólo podían trabajar aquellas personas aptas físicamente y aquellas que, por el contrario,

presentaban algún tipo de discapacidad o no podían aportar nada útil a la sociedad, debían ser encerradas y repudiadas (Gómez, 2016; Míguez, 2009).

No fue hasta el siglo XVIII con la Revolución francesa y el Modelo Médico de la educación, cuando este pensamiento comenzó a transformarse, aunque la visión de las personas con discapacidad estaba aún basada en el menosprecio y la segregación (Cobeñas, 2020; Sánchez, 1994; Seoane, 2011).

No obstante, Lledó (2012) expone que esta etapa se encuentra concommitada por la preocupación hacia el bienestar de las personas que habían sido recluidas y rechazadas proporcionándoles un trato mejor.

1.1.4. La Institucionalización: Siglos XIX y XX

Con este movimiento nace la Educación Especial y la obligatoriedad de la enseñanza, que se desarrollan a través de las eras de la Institucionalización y la Normalización. Esta etapa tiene la intención, como bien se resalta anteriormente, de atender a niños con diferencias psicológicas y físicas que les impiden aprender dentro del sistema educativo ordinario y que, por consiguiente, precisan de determinados apoyos personalizados (Bravo, 2009).

De esta forma, tal y como expone Aguado (1995), se crean nuevas prácticas que aúnan la educación y la medicina para atender a las necesidades de las personas con discapacidad. Estas acciones tienen como objetivo el diagnóstico centrado en el cociente intelectual. A su vez, este mismo autor nos habla de distintos tipos de personalidades educativas como Jean Itard (1774-1838), Jean É. D. Esquirol (1772-1840), Louis Braille (1809-1852), María Montessori (1870-1952) u Ovide Decroly (1871-1932), entre otros, los cuales comienzan a dar respuesta a las necesidades especiales de estas personas centrándose en sus dificultades, desde el siglo XVIII en adelante.

En este sentido, concretamente en España, se publica la Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano, en la que se produce tanto la creación de un currículum específico como centros educativos adaptados separados de los ordinarios, para que estos sujetos, en especial personas con diversidad auditiva y visual, pudieran aprender en un ambiente controlado y acondicionado a sus necesidades (González, 2011; Molina, 2011).

Todo ello genera, en palabras de Toboso et al. (2012), un modelo de segregación que ahora se encuentra legislado y aceptado pero con el inconveniente de que este paradigma termina desencadenando un ambiente de exclusión y empobrecimiento de la educación. Al mismo tiempo, en este ambiente se favorece la clasificación de las personas mediante etiquetas y la separación total del sistema educativo ordinario.

Estos hechos fueron propicios entre los años 50 y 60, aunque no fue hasta mediados de 1970 en España, cuando nace el llamado despertar educativo con la Educación Especial (Arnaiz, 2003). Este periodo comienza a regularse a través del Ministerio de Educación Nacional fruto de la presión realizada por el sector privado y las familias de las personas con discapacidad, produciendo por consiguiente un incremento de centros de Educación Especial que abren sus puertas para atender a este tipo de alumnado (Fernández, 2011). La Normalización, como nueva corriente de pensamiento que sustituye a la Institucionalización, se encuentra especialmente diseñada para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad y así intentar visibilizar y normalizar su situación a nivel social (Peña et al., 2012).

No obstante, de acuerdo con Florian (2013), aunque la Educación Especial acoge a alumnado con diversas cualidades tanto psíquicas como físicas y aplica una serie de metodologías adaptadas para que puedan aprender y vivir en sociedad, presenta a su vez una serie de inconvenientes relacionados con la exclusión. Estos inconvenientes están relacionados con los prejuicios sociales fruto de la escasa normalización de las diferencias o la clasificación basada en etiquetas y la identificación discriminatoria de estas personas.

Los hechos narrados anteriormente, junto con postulados sociales orientados a que todas las personas, deben tener los mismos derechos y convivir en sociedad en igualdad de oportunidades, así como, potenciar el fin de la institucionalización, dan paso a la era de la normalización y la integración (Arnaiz, 2013) a través de diferentes autores de la época como Bank-Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger (Rubio, 2009).

1.1.5. La Integración Educativa

De acuerdo con Arnaiz (2003), el modelo de la integración surgió en 1960 con motivo de que todo el alumnado debía tener las mismas condiciones para desarrollarse y poder estudiar en entornos ordinarios. En este sentido, tal y como afirma esta autora, el principio de normalización que caracteriza a esta etapa, desarrollado en los países escandinavos, concibe que todas las personas deben tener el mismo derecho a aprender en un ambiente de integración, evitando a toda costa cualquier situación de discriminación o exclusión. En concreto, este principio fue impulsado por la Liga Internacional de Asociaciones en pro de la Deficiencia Mental a través de la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental realizada en Jerusalén en 1968 (Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, 1968).

Posteriormente, en 1972 a través de Wolf Peregrin Joachim Wolfensberger en Canadá, se amplió el concepto de normalización abogando porque se implantaran mecanismos que permitieran que las personas con dificultades, pudieran desarrollarse con la mayor normalidad posible (Arnaiz, 2003). Este hecho, también se sumó a los pasos producidos por autores anteriores, a lo que se conoce como Integración Educativa y permitió que comenzase a implantarse en Europa.

No obstante, no fue hasta 1970 cuando este movimiento se instauró en España con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley General de Educación), la cual acepta el término de Educación Especial, así como la diferenciación de currículos educativos y de centros educativos (Casanova, 2011). Sin embargo, se empezaron a ver resultados en 1978 cuando a través de la Constitución Española, los poderes públicos se comprometieron a prevenir, tratar, rehabilitar e integrar a las personas con discapacidad (Álvarez, 2016).

A la vista de estos acontecimientos, dentro del periodo comprendido entre los años 1975 al 1985, se produce un cambio significativo gracias al Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) que se distingue como un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia (Romero, 2014). Dicha institución reordena y perfecciona el sistema de Educación Especial produciendo un avance hacia los cambios paradigmáticos que se avecinarán en los años siguientes (Fernández, 2011).

Por su parte, Pujolàs (2010) manifiesta que esta etapa se caracteriza por el derecho de las personas a tener una vida lo más normalizada posible respetando sus

intereses y sus decisiones. Esto favorece que la meta principal de este período sea la integración social de todas las personas (Blanco, 2006).

Como bien se ha resaltado anteriormente, el desencadenante de la normalización fue la integración (Gómez, 2009). Un movimiento originario de los países nórdicos constituido porque la educación no sólo llegue a los más desfavorecidos, sino que les permita adquirir las herramientas necesarias para participar en la sociedad de forma activa (Chocarro de Luis, 2016), así como ofrecer a las personas un contexto menos limitante para poder trabajar y vivir de manera independiente (Peeters, 2008). Este cambio de pensamiento, tal y como indica Cruz (2014), apuesta por la apertura de los colegios ordinarios para el alumnado con discapacidad, a fin de aportar una respuesta educativa de calidad, así como la promoción de la igualdad de oportunidades que todo ser humano tiene derecho a disfrutar.

En este sentido, esta corriente de pensamiento produce una capacidad de liderazgo óptima para el equipo directivo, una mayor gestión organizativa de los profesionales educativos del centro escolar, así como un incremento de la implicación de las familias en la vida académica de sus hijos (Domínguez, 2019; Gámez y Fragozo, 2020). Este factor evidencia de manera significativa el mejor funcionamiento de los centros educativos con respecto a antaño.

Tras el avance de la integración, en 1982, se publica la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual dictamina que la inserción social en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad debe ser un derecho de acuerdo con el sistema democrático de la época así como una obligación por parte de las debidas Administraciones, de dotar a estas personas de los apoyos y recursos necesarios para aprender dentro del sistema educativo ordinario y progresar hacia una vida más autónoma (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Cabezas, 2011).

A partir de entonces, se produce un cambio de la terminología asociada a este tipo de alumnado como “alumno deficiente” por la de alumnado con necesidades educativas especiales, a partir de ahora, NEE (Warnock, 1978 como se citó en Norwich, 2019). Sin embargo, este concepto, se sigue asociando en muchas ocasiones con el término discapacidad, efecto que se centra en las dificultades del alumnado, evadiendo los condicionantes externos que influyen de manera directa en su respuesta educativa (Carrión y Santos, 2019).

Algunas de las características principales que tienen que ver con este postulado son (Cerdá y Lyanga, 2013; García, 2018):

- ❖ Llevar a cabo las adaptaciones curriculares individuales pertinentes que favorezcan al alumnado junto con una evaluación psicopedagógica temprana.
- ❖ El uso del concepto de necesidad educativa especial (NEE).
- ❖ La aceptación de que este alumnado pueda aprender en centros ordinarios.
- ❖ La separación del alumnado con NEE de sus aulas de referencia en favor de aulas adaptadas a sus necesidades.
- ❖ Y permitir que el alumnado aprenda con su grupo de referencia en la mayoría de los casos.

Con su aprobación, se posibilitó que los centros ordinarios, acogieran según sus características a determinados alumnos con NEE (Elizondo, 2017). De este modo, Anzano (2015) y Romero et al. (2016) estiman que esta ley, en consonancia con el movimiento de la integración, marcó la diferencia con respecto a las anteriores a través de algunas mejoras como la implantación del término y modelo de NEE, la reducción de la ratio en las aulas, los programas de compensación educativa, las adaptaciones curriculares, la compartición de espacios con un grupo de iguales así como la promoción de la atención personalizada ante la diversidad del propio centro educativo o la regulación de la Educación Especial, atendiendo al alumnado con NEE.

Empero, autores como Bernabé et al. (2016) afirman que dicha ley no profundizaba en el *modus operandi* que debía de aplicarse en cada caso, razón que, perjudicó a los distintos docentes de los centros educativos ordinarios a la hora de establecer unas prácticas de enseñanza acordes para este alumnado. Al mismo tiempo, con respecto al alumnado, Colmenero (2015) y García (2018) indican que su participación en la vida académica era escasa obteniendo una respuesta educativa paralela asignada única y exclusivamente a los especialistas del centro escolar.

Este planteamiento se apoya en que, dentro del movimiento de la integración cuya finalización se asocia a 1987-1990, producía determinados desencadenantes contraindicados que en la práctica, podían converger de manera significativa en la exclusión social (Nobile, 2016; Thomas y Loxley, 2007). Todo ello produce el desencadenante forzoso de la inclusión educativa, un nuevo paradigma que avala una escuela para todo el alumnado.

1.2. La educación inclusiva: Nuevo paradigma educativo y social

A partir de este conjunto de concepciones sobre el movimiento de la integración, nace en torno a los años noventa del pasado siglo, la educación inclusiva que pone en tela de juicio los modelos deficitarios anteriores que tanto han perjudicado a infinidad de alumnado (Artiles y Kozleski, 2016). Al mismo tiempo, este paradigma predispone resultados muy positivos para la sociedad, descarta lo nocivo para la misma y ofrece una mirada hacia el futuro más amplia sobre el concepto de educación equitativa y de igualdad de oportunidades (Rodríguez et al., 2018).

Como bien se relata anteriormente, dos conceptos que se encuentran en estrecha relación son la igualdad de oportunidades y la equidad. En este contexto, la igualdad de oportunidades desde un punto de vista inclusivo pretende señalar que todas las personas independientemente de sus condiciones, tienen el derecho a percibir las mismas oportunidades de aprendizaje y a centrarse más en el desarrollo de sus capacidades que en sus impedimentos personales o situacionales (García y Demichelis, 2017). De igual forma, se concibe la equidad como la capacidad o acción de dar a cada uno lo que necesita contribuyendo a la disminución y erradicación de las desigualdades y permitiendo que todas las personas disfruten del debido acceso a la educación (Monzón, 2015).

A partir de este enfoque, el paradigma de la inclusión educativa y social aboga por una educación universal y permanente de y para todos (Hernández y Ainscow, 2018). Esto quiere decir que no solamente se centra en el alumnado con NEE, sino que expande la educación hacia toda aquella persona que, en una situación u otra, se encuentre en desventaja o exclusión social (UNESCO, 2016). Desde esta perspectiva determinados modelos relacionados con la coeducación y la interculturalidad cobran vida bajo las alas del paradigma inclusivo (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Atendiendo a las afirmaciones de Frola (2010), este hecho supone un cambio metodológico y de pensamiento en el que el alumnado pasa de ser un sujeto pasivo para conformar el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, es necesario comprender en su totalidad que el alumnado es una persona con identidad propia e intereses particulares (Mir, 1997). Por consiguiente, su educación debe ser integral, de calidad y acorde a sus características y necesidades (Ballesteros et al., 2014).

1.2.1. La educación inclusiva desde un punto de vista internacional

Actualmente, la sociedad se encuentra inmersa en la era de la globalización lo que supone un continuo flujo de transformaciones políticas, económicas, sanitarias y educativas que cada país debe efectuar para adaptarse a esta nueva etapa (Borrero y Blázquez, 2018; Sanahuja, 2018). A su vez, estos cambios están produciendo en la sociedad innumerables situaciones de vulnerabilidad ante la incertidumbre y la inestabilidad creciente (Mesa, 2019). El abandono temprano escolar, especialmente en niños desfavorecidos, es cada vez mayor (Blanco, 2014); el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación se hacen eco en el presente a través de nuevos materiales tecnológicos que se incorporan a las aulas y que requieren de una mayor especialización por parte de los docentes (Bravo, 2019; Martín, 2017); la escolarización de niños con discapacidad en centros de Educación Especial o en aulas de Educación Especial dentro de centros ordinarios (Göransson et al., 2020), así como el incremento de las desigualdades sociales (Murillo y Martínez-Garrido, 2020).

Otro factor adyacente que influye de manera directa sobre el sistema educativo de cada país es la financiación económica que reciben los centros educativos para realizar su labor. Actualmente, este hecho más que una prioridad, se ha convertido en un obstáculo debido a que, en la mayoría de los países del sur de la Unión Europea, los recortes sufridos en educación han afectado significativamente a la calidad educativa (Rubio-Arostegui y Rius-Ulldemolins, 2020).

Las políticas neoliberales siguen llevando a cabo modelos basados en la competitividad para poder alcanzar los mejores puestos en la lista de países que imparten una educación de mayor calidad, factor que dificulta la entrada de la educación inclusiva a los mismos (Carrasco, 2021; Lozano y Fernández-Prados, 2018).

Pese a todos los esfuerzos realizados, algunas investigaciones realizadas por Ortega et al. (2018), Cuenca y Urrutia (2019), Hernández (2020) y Tomás (2020) determinan que los sistemas educativos actuales, reflejan la lentitud de sus acciones para paliar la brecha social existente en materia de desigualdad. En palabras de Norwich (2019), estos sistemas deberían renovar las políticas que impactan sobre la calidad en la educación, específicamente, sobre la atención que se le presta a la diversidad de aprendizajes y necesidades del alumnado.

De esta forma, la educación es la que debe adaptarse al alumnado y a la comunidad educativa (Gaete y Luna, 2019). Al mismo tiempo, las políticas deben estar enfocadas a reconocer cuáles son los grupos de personas aparentemente “distintas”,

ya que todos los seres humanos son diferentes, e impulsarlas para obtener una identidad más positiva de manera que en un futuro, no existan desigualdades sociales atribuidas a ningún aspecto, sino que se celebre la pluralidad personal de cada individuo como esencia propia (Barton, 2011).

Por consiguiente, Azorín (2017) y Verdugo (2009) abogan por la importancia de establecer conexiones entre la administración, las empresas del sector educativo, los maestros, las familias, las organizaciones y los investigadores del ámbito universitario. Su principal consecuencia es que permitirá entablar un futuro sostenible e inclusivo, en el que la educación sea el principal instrumento para crear sociedades democráticas que influyan en las nuevas generaciones a fin de que éstas, puedan enfrentarse a los desafíos o a los cambios venideros, de una forma pacífica e inclusiva (Jabonero y Preckler, 2020).

Concretamente en el ámbito de la Educación, y dentro del contexto internacional, la mayoría de los países están llevando a cabo, mediante diversas estrategias, los Objetivos de Desarrollo Sostenible que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó en 2015 cuya principal misión es la de salvar todas estas dificultades (Amiama, 2020; Buchner et al., 2021).

Este marco de acción forma parte de la cooperación europea que años atrás ha celebrado diversas puestas en común de lo que debería ser en el futuro, la educación. Concretamente, con esta afirmación se hace referencia a las diversas convenciones explicadas a continuación, a partir del año 1990. En un primer momento, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos* realizada en Jomtien en 1990, donde se aprobaron dos documentos fundamentales para que el cambio educativo tuviera una mayor trascendencia (UNESCO, 1990). Por un lado, la “*Declaración Mundial sobre Educación para Todos*” y por otro, el “*Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*” (UNESCO, 2016).

Ambos documentos posibilitaron que tanto los gobiernos como las organizaciones, las instituciones educativas o los docentes tuvieran una hoja de ruta para mejorar los servicios educativos en referencia a la Educación Básica y Obligatoria (Ainscow, 2021). Especialmente, dentro de estas guías, los puntos clave que se encuentran remarcados tienen que ver con satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de todo el alumnado de manera que se derriben barreras de acceso y permanencia dentro de un sistema educativo equitativo (UNESCO, 2009). A su vez, también se favoreció el desarrollo de políticas colaborativas dentro de los sectores cultural, social y económico, se reforzó la solidaridad internacional y se dotó a los

centros de los recursos necesarios para establecer un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 1990).

Para continuar con la dirección anterior, cuatro años más tarde, en la “*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*” de 1994, se proclamaron los principios fundamentales de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (ONU, 1995). En concreto, estos postulados hablaban sobre la importancia de atender a las necesidades individuales del alumnado abogando, por tanto, por una enseñanza más individualizada e integral y una mayor formación en materia de diversidad para los docentes (Duk y Murillo, 2019). En este sentido, también se tuvo en cuenta incorporar a la educación reglada, el movimiento de la integración para que el alumnado con NEE pudiera estudiar en centros educativos ordinarios (Blanco y Duk, 2019).

A partir de las convenciones anteriores, el “*Foro Mundial sobre la Educación*” llevado a cabo en Dakar en el año 2000, reforzó los postulados anteriores mediante su Marco de Acción a través de la persecución de una *Educación para Todos* en la que se cumplieran los compromisos comunes (UNESCO, 2000). Los objetivos que añade tenían la pretensión de que antes del año 2015, todos los niños, especialmente aquellos que se encontraban en situaciones vulnerables, tuvieran el debido acceso y permanencia a la Educación Básica, así como el aumento del 50% de personas con una correcta alfabetización (UNESCO, 2009). También se muestra la necesidad de una enseñanza integral y de programas formativos de preparación para una vida más autónoma y la consolidación de la igualdad de género tanto en la etapa de Educación Primaria como de Educación Secundaria. A su vez, se pedía a los gobiernos que llevaran a cabo una inversión considerable en la Educación Básica para que se mejorasen todos los procesos educativos que se pretendían implementar (Ainscow, 2021).

Dos años más tarde, el *Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”* de 2002 celebrado en Barcelona, apostaba por el crecimiento personal, social y profesional de todos de manera plena, la implantación de una economía sostenible en la que todos los ciudadanos pudieran optar a un puesto laboral, así como la persecución de valores democráticos e interculturales que potenciaran la participación activa de todas las personas (Diario Oficial de la Unión Europea, 2009).

Posteriormente, en 2006, fue aprobada La *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* acontecida en la sede de la Asamblea General de las Naciones Unidas (CERMI, 2016). En concreto, esta convención señalaba

que todas las personas con discapacidad debían alcanzar una vida plena con los recursos y apoyos necesarios para ello (ONU, 2006). Especialmente se centraba en la variabilidad de formas de comunicación que se podían adoptar, para establecer relaciones de socialización en las que todos y todas pudieran expresarse. Asimismo, también apostaba por la inclusión plena de todas las personas, la igualdad de oportunidades y la no exclusión social.

Fue dos años después de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* que se celebró la *Conferencia Internacional de Educación “Educación Inclusiva: el camino del futuro”* presentada en Ginebra en 2008 (UNESCO, 2009). En ella, se concibió el derecho de que todo el alumnado debía percibir respuestas educativas eficientes y se amplió el concepto de educación inclusiva hacia nuevos horizontes que abarcaran a la diversidad en todo su esplendor (Ainscow, 2021).

Otro hecho importante fue La *Declaración de Incheon de 2015 y su Marco de Acción*, ya que postuló que la forma más certera para acabar con la exclusión era a través de acciones inclusivas que reflejaran la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas (UNESCO, 2016). También posibilitó que los países que intervinieron en ella, establecieran nuevas políticas educativas en las que primara la calidad en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, la igualdad de género, así como la consecución del objetivo cuatro de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (Blanco y Duk, 2019).

En esencia, si se retoma la Agenda 2030 de acuerdo con la Declaración de Incheon de 2015, esta se compone de un plan estratégico encaminado a lograr un desarrollo que sea sostenible para el planeta, las personas y su futuro a través de una serie de objetivos constituidos para tal fin (Morón, 2020). En un tiempo estimado de diez años, los países comprometidos con el acuerdo deberán haber cumplido con los diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas propuestas.

Atendiendo a los datos anteriores, Opertti (2019) establece cinco propiedades fundamentales que persigue la Agenda 2030 en consonancia con la inclusión educativa:

1. Compromiso de un cambio educacional para transformar la vida de la sociedad en su conjunto.
2. Visión de que la educación es la base fundamental para aspirar a una sociedad sostenible, equitativa, cohesionada, justa e inclusiva.

3. La educación está estrechamente ligada con el factor humanístico al permitir la creación de valores aptos para formar sociedades dignas basadas en el respeto mutuo y el acuerdo de convivencia pacífica.
4. La educación para toda la vida como herramienta clave para establecer el bienestar y la igualdad de oportunidades para todas las personas.
5. Y traspasar las fronteras de la educación de las escuelas hacia factores políticos, culturales, sociales y económicos.

Como se puede comprobar en la Tabla 2, los objetivos de la Agenda 2030 parten desde una mirada actual cuyo fin es alcanzar un máximo grado de desarrollo en todas las áreas para las que han sido presentados.

Tabla 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Agenda 2030 – Objetivos de Desarrollo Sostenible
Objetivo 1. Erradicación de la pobreza.
Objetivo 2. Agricultura sostenible y supresión de la hambruna.
Objetivo 3. Calidad de vida y salud.
Objetivo 4. Educación de calidad.
Objetivo 5. Igualdad de géneros.
Objetivo 6. Disponibilidad de agua y gestión sostenible.
Objetivo 7. Energía asequible, segura y sostenible para todos.
Objetivo 8. Desarrollo inclusivo y pleno de la economía.
Objetivo 9. Industrialización inclusiva e innovadora.
Objetivo 10. Disminuir la desigualdad entre países.
Objetivo 11. Seguridad e inclusión social y sostenible en materia de enclavamiento humano.
Objetivo 12. Consumo y producción sostenible.
Objetivo 13. Contener el cambio climático.
Objetivo 14. Conservación y uso sostenible de los recursos marinos.
Objetivo 15. Correcto uso de los ecosistemas terrestres.
Objetivo 16. Creación de sociedades e instituciones pacíficas e inclusivas.
Objetivo 17. Consecución y mejora de la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Modificado a partir de la UNESCO (2015)

En concreto, el objetivo ODS4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” refuerza las maniobras producidas desde antaño por la educación inclusiva, para que todo el alumnado pueda aprender con los apoyos e instrumentos que le sean necesarios. Rodríguez (2016) identifica en este objetivo las siguientes metas principales:

- ❖ Mayor calidad educativa en todas las etapas del sistema.
- ❖ Acceso de todas las personas a la educación superior en igualdad de oportunidades.
- ❖ Desarrollo de las competencias y habilidades del alumnado para que puedan acceder al mundo laboral.
- ❖ Alfabetización de todo el alumnado.
- ❖ Eliminación de barreras de acceso a la educación.
- ❖ Y actualización permanente de los profesionales educativos.

A tenor de lo planteado, en *“El Pilar Europeo de Derechos Sociales”* de 2017 ordenado en Gotemburgo, se estableció que todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad y acorde a sus necesidades primando por ello, la igualdad de oportunidades para todos y la inclusión social (Contreras y Galache, 2019). A su vez, también reflejaba que la igualdad de género está constituida como una pieza elemental para crear sociedades más justas donde el acceso al empleo sea seguro y adaptable (Lasa, 2019).

Igualmente, La *Cumbre Europea de Educación* celebrada en Bruselas en 2018 hizo un balance para comprobar si los países miembros estaban llevando a cabo todos los principios que se habían ido promulgando a través de las convenciones anteriores (UNESCO, 2018). Debido a que los datos arrojados no fueron especialmente satisfactorios, esta convención formuló nuevos principios como la educación inclusiva y permanente para todas las etapas educativas, la creación de nuevos sistemas educativos más flexibles, adaptativos y acordes a la educación para el desarrollo sostenible y el refuerzo de enfoques estratégicos que permitieran la consecución de estos postulados (Contreras y Galache, 2019).

Con el objetivo de avanzar hacia los retos anteriormente mencionados, El *“Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y Todos los Estudiantes Cuentan”* de Cali de 2019, pretendió reforzar los criterios de la educación inclusiva y forjar relaciones de entendimiento entre los participantes políticos, profesionales del mundo de la educación, ONGs, entre otros (Duk y Murillo, 2019). Al mismo tiempo, este foro se dividió en cuatro aspectos fundamentales a tratar:

- ❖ Establecer la debida legislación para que se pueda implantar una educación inclusiva real y de calidad.

- ❖ Ofrecer apoyo educativo a todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Crear contextos de aprendizaje inclusivos que abarquen a todo el alumnado.
- ❖ Y generar cauces de cooperación que permitan establecer sinergias entre los profesionales educativos.

Finalmente, se celebró el *“Marco Estratégico en Educación y Formación de 2020”* elaborado por el Consejo de la Unión Europea, en el que se mostraron cuatro objetivos relacionados con el aprendizaje permanente, la equidad y calidad educativa para todos, la innovación e investigación en nuevas prácticas inclusivas y la cohesión social de todos los miembros implicados en el proceso educativo (Vallés y López, 2019). A este respecto, se considera que todas estas convenciones, pretenden establecer un Área Mundial de Educación basada en la innovación, la inclusión y los valores democráticos. No obstante, la palabra inclusión, no solo se utiliza en el ámbito educativo, sino que se ha extrapolado a otros escenarios como el legislativo, las relaciones internacionales, la comunicación y el sistema sanitario, entre otros (Plancarte, 2017).

A tenor de lo mencionado, la educación social y el desarrollo comunitario a través de la innovación de nuevos enfoques en las estructuras sociales, son dos vías excelentes para formar ciudadanos responsables y conscientes de los distintos cambios socio-ambientales y la diversidad inherente a la sociedad (Bonaver y Sanabria-Landazábal, 2019; Caride, 2017).

Se trata, por consiguiente, de un conjunto de transiciones que favorezcan la universalización de la educación, a través de la creación de sistemas que sean ricos en diversidad de aprendizajes, nuevas propuestas pedagógicas y variedad de lenguas y culturas que aboguen por un aprendizaje en continua transición (Collazo y Geli, 2017).

1.2.1.1. Acciones internacionales a favor de la educación inclusiva

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, desde un punto de vista internacional, la inclusión se concibe desde vértices muy complejos (Woodcock y Hardy, 2017). En este sentido, algunos de los países miembros de las Naciones Unidas, ya están ejerciendo el poder de la inclusión dentro de sus sistemas educativos.

Este hecho se debe, principalmente, a la necesidad de crear entornos que abarquen a la totalidad de la población de manera que la diversidad sea comprendida y aceptada (Escarbajal-Frutos et al., 2020; Shmulsky et al., 2021). Se comprende, pues, que la sociedad del futuro, estará amparada por valores democráticos y pacíficos (Fierro, 2013). A su vez, las personas serán capaces de convivir en un ambiente de normalización de las diferencias sin que exista ninguna forma de discriminación o exclusión (Hernández y Ainscow, 2018). En este sentido, es importante exponer las iniciativas más importantes que se han llevado a cabo en otros países para así, comprobar el funcionamiento de la educación inclusiva y sus problemáticas, en otras realidades distintas.

Por consiguiente, todas las experiencias plasmadas a continuación sirven de ejemplo para conocer cómo se puede ir implantando de manera paulatina, la inclusión en los centros ordinarios y con ello, poder aprender otras formas de instauración más fidedignas.

1.2.1.1.1. La educación inclusiva en América

En América del Norte, más concretamente en Canadá, en el año 2017, se implementó una nueva política educativa que predispuso la creación de entornos educativos inclusivos para todo el alumnado. Especialmente, el *“Grupo de Trabajo sobre Competencias y Formación para los administradores en Equidad y Diversidad”* ha estado dedicado durante años a la evaluación de la educación en dicho país para así, poder implementar estrategias que transformen las instituciones escolares.

Algunas de las apreciaciones dispuestas por este grupo, según Larochelle-Audet et al. (2019), aluden a que la ley de educación recientemente aplicada no refleja la situación real acontecida en las aulas y deja un papel predominante al director del centro educativo, sin tener en cuenta la falta de apoyos y de recursos que se necesitan para implementar la educación inclusiva.

De igual forma, Echeita (2021) establece dos niveles de apoyo sectoriales que se han implantado en este país y que, sin duda, están produciendo mejores resultados que antaño, en la calidad educativa que se ofrece al alumnado. El objetivo primordial de estos niveles es prevenir, asesorar y formar a los centros educativos. En este sentido, en el primer nivel se encuentran los docentes de apoyo educativo encargados de intervenir junto al resto de profesionales en el desarrollo, puesta en práctica y evaluación de determinados métodos de enseñanza para producir el mayor éxito posible en el aprendizaje del alumnado y, en el segundo nivel, se encuentran los maestros de Metodología y Recursos cuya función es trabajar con todo el alumnado de una forma eficiente.

Esto demuestra que se deben seguir desarrollando estrategias acordes con lo mostrado para alcanzar una mayor inclusión en las aulas canadienses.

En este orden de ideas, en América del Sur, Colombia planteó “*El Acuerdo de lo superior*”, principal encargado de proyectar los pilares fundamentales de la educación inclusiva para 2034 (MEN y CESU, 2014). Algunas de las acciones pergeñadas, en materia de educación inclusiva en varios centros educativos son (Calvo, 2019; Echeverría et al., 2012; Gamarra et al., 2020; Laiton et al., 2017):

- ❖ Elaboración de planes institucionales de mejoramiento que atiendan a la diversidad del alumnado.
- ❖ Creación de estrategias didácticas como el teatro o el proyecto de vida en las que se puedan enseñar conocimientos transversales.
- ❖ Mayor autonomía pedagógica por parte de los centros escolares.
- ❖ Establecimiento de políticas compensatorias para las desigualdades sociales.
- ❖ Producción de un aumento de las modalidades de enseñanza o las metodologías flexibles.
- ❖ Y un mayor número de recursos didácticos como las TIC o el aprendizaje cooperativo.

No obstante, se ha de tener en cuenta el contexto en el que se encuentra el país y las barreras impuestas por el mismo ya que muchas familias viven en situaciones precarias, lo que interrumpe la consolidación de la igualdad de oportunidades para todos (Calvo, 2013; Guevara y Vélez, 2020). Por este motivo, González et al. (2021) abogan por la necesidad de establecer estrategias inclusivas reales dentro del ámbito educativo que tengan en cuenta las condiciones y la diversidad del alumnado.

A su vez, en Chile se llevó a cabo un estudio comparativo entre los centros educativos regulares con metodologías inclusivas y, los centros especiales. Dicha investigación reveló que el alumnado con discapacidad visual de los centros ordinarios, presentaba un mayor rendimiento en el área de matemáticas que el resto de sus compañeros de los centros especiales (Rosas et al., 2021). Este hallazgo demuestra que las acciones inclusivas que se llevaron a cabo dentro de los centros ordinarios respondían de manera eficiente a las necesidades de este alumnado.

1.2.1.1.2. La educación inclusiva en Europa

Por otro lado, y más concretamente dentro del Norte de Europa, Tomlinson (2021) afirma que Finlandia ha conseguido desempeñar un buen sistema educativo inclusivo para el alumnado. Este modelo de educación considera que en mayor o menor medida, todo el alumnado puede presentar NEE. De hecho, gracias a la unión de profesionales educativos y responsables políticos, se posibilitó que, tras la etapa de Educación Secundaria, más del 40% del alumnado consiguiera un puesto laboral y un 55% continuara estudiando en la universidad.

En este sentido, en Newham, Reino Unido, existen equipos de apoyo a la enseñanza-aprendizaje formados en su mayoría por especialistas en educación inclusiva que forman y ayudan al alumnado en los centros ordinarios (Echeita et al., 2020). A su vez, estos centros tienen plena autonomía financiera para obtener los recursos necesarios que el alumnado precise. Es importante resaltar en este punto que el movimiento de la inclusión en este país está fuertemente defendido por eruditos que han luchado durante años por traspasar las fronteras que dificultan su entrada y permanencia en los centros educativos (Dyson, 2010).

En lo que respecta a Francia, desde el año 2005, se encuentra en vigor la *Ley para la igualdad de derechos y oportunidades, participación y ciudadanía de las personas con discapacidad* que aboga por una educación inclusiva que atienda a todos los ciudadanos (Moliner et al., 2019).

Esta ley, en palabras de Bartolomé (2015) permitió la escolarización de algunos estudiantes con discapacidad en centros ordinarios a través del proyecto de escolarización (PPS) y las Unidades de Enseñanza (organismos terapéuticos y educativos especializados). Específicamente, el PPS pretende establecer acciones coherentes para el modo de escolarización del alumnado tras su diagnóstico. Por ejemplo, si el alumnado se escolariza en un centro ordinario será dentro de una clase

regular en la que contará con el apoyo de un Auxiliar Técnico Educativo y con los recursos necesarios para atenderlo. Sin embargo, Prets y Weber (2005) y Garnier (2015) indican que, aunque el concepto de inclusión educativa se encuentra vigente dentro de las políticas educativas, las medidas llevadas a cabo no son suficientes para paliar la gran brecha de desigualdad en materia de diversidad que impera en este país.

De igual modo, el concepto de diversidad en Alemania ha suscitado la exclusión y separación de las personas con discapacidad desde antaño. No obstante, como se verá a continuación, las distintas comunidades alemanas están estableciendo planes y mejoras para paliar esta situación. La investigación realizada por Riusech (2018) manifiesta que en este país se están implantando una serie de mejoras educativas en consonancia con la educación inclusiva como son los programas escolares inclusivos (Programa Schulprogramm), los centros escolares piloto que acogen a alumnado con discapacidad, los agrupamientos heterogéneos en el aula, el aprendizaje cooperativo, la colaboración y participación de las familias en el ámbito escolar o la conexión entre las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, Schwab (2017) llevó a cabo un estudio en Suiza sobre las actitudes del alumnado de la etapa de Educación Secundaria hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. La investigación se desarrolló en aulas regulares y aulas inclusivas. Los resultados mostraron que cuando el alumnado era capaz de participar entre sí, sus actitudes hacia la diversidad eran más positivas que solo con la presencia de alumnado con NEE en el aula regular.

En este escenario, en Liechtenstein, el alumnado con NEE pasa la mayor parte del tiempo en su aula de referencia, teniendo un aula especializada externa donde se le atribuye un aprendizaje más personalizado (EACEA, 2009). Asimismo, el alumnado recibe apoyos de maestros especializados en Educación Especial durante tres horas a la semana, dependiendo del alumnado. Unido a ello, estos maestros se coordinan con los profesores del aula de referencia para establecer la forma de apoyo que van a impartir dentro del aula regular. Además, estos apoyos se generan cuando se divide al alumnado en pequeños grupos para aprender diferentes contenidos.

En cuanto al Sur de Europa, en Italia se llevó a cabo una experiencia de inclusión educativa en la etapa de Educación Secundaria dentro del Instituto profesional Odeon en Foggia (Pascale et al., 2019). Cabe destacar que en Italia el alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra incluido en los centros educativos ordinarios (Sandri, 2014). Sin embargo, los resultados de esta investigación determinan que la organización del centro no se encuentra en consonancia con la diversidad de

alumnado creciente en sus aulas; la falta de profesorado de apoyo incrementa la dificultad de realizar un seguimiento correcto al alumnado con NEE; no existe atención directa para el alumnado que aún no está diagnosticado y la formación de los docentes no se encuentra todo lo actualizada que debería para atender a la heterogeneidad del alumnado.

Anteriormente, Parrini (2013) evaluó el funcionamiento inclusivo de una escuela infantil situada en San Miniato. Los resultados demostraron que en edades tempranas es importante dividir la clase en grupos pequeños para atender mejor a las necesidades del alumnado y que éste, a su vez, acepte la diversidad de manera natural. La experiencia llevada a cabo en la guardería "*Mastro Ciliegia*" apunta que los servicios educativos relacionados con la primera infancia son capaces de proveer en conjunto con las familias, vías para la promoción, el cuidado y la protección del alumnado con discapacidad. La concepción de estos servicios se encuentra estrechamente ligada con el ideal de la educación inclusiva a través de su presencia y participación con el resto de la comunidad educativa.

Dentro de este marco de referencia, el estudio realizado por Echeita et al. (2020) ha demostrado que en este país se atiende al alumnado con NEE dentro de las aulas ordinarias mediante el apoyo de diferentes figuras profesionales como un maestro especialista, un educador o un coordinador de NEE, entre otros. También se llevan a cabo una serie de programas de capacitación para que el profesorado del aula regular esté lo más actualizado posible y pueda realizar prácticas inclusivas. Sin embargo, queda establecido que las principales problemáticas se efectúan en la transición de la etapa de Educación Primaria, hacia la etapa de Educación Secundaria.

Otro país que ha favorecido la entrada de la educación inclusiva en sus escuelas es Portugal, en el que cada vez son más los alumnos con NEE que se escolarizan en centros educativos ordinarios (Echeita et al., 2020).

Si bien aún quedan muchos esfuerzos por conseguir la plena inclusión, la mayoría de cambios y mejoras que se deben efectuar ya están contemplados en la nueva legislación vigente y, por ende, ya están llevándose a la práctica en la medida de lo posible, dentro de los centros regulares. Algunos de estos cambios se encuentran relacionados con:

1. Eliminar cualquier tipo de categorización hacia el alumnado y el modelo de Educación Especial contemplado.

2. Formar a todo el profesorado para que éste, pueda generar un continuo flujo de apoyos hacia el alumnado.
3. Concebir que la meta de la inclusión debe ser principalmente el alumnado.
4. Centrar los esfuerzos en las respuestas educativas que se le brindan al alumnado más que en sus posibles limitaciones (Echeita, 2021).

Atendiendo a los atributos anteriormente citados, es necesario resaltar que no basta con que todos estos supuestos se retengan a nivel teórico por parte de los distintos organismos que conforman el sistema. La implementación y la práctica, como parte activa del proceso, deben ser los ejes fundamentales para que verdaderamente se produzca el cambio que la sociedad necesita (García, 2017). A este respecto, los poderes políticos de cada país y la comunidad educativa, deben establecer una serie de reformas que agilicen el trámite de manera inclusiva, consensuada y atendiendo a las necesidades reales de los ciudadanos (García, 2019). Este conjunto de enmiendas debe abogar por el acceso, la participación, la permanencia y el aprendizaje de todo el alumnado (Norwich, 2008).

Asimismo, es tarea de todos los integrantes de un país, obrar con celeridad e inteligencia para efectuar nuevos esquemas mentales que hagan frente a los nuevos retos que están por llegar (Alventosa-Bleda et al., 2020).

1.2.1. La educación inclusiva desde un punto de vista nacional

A tenor de lo planteado anteriormente, desde un punto de vista nacional, otro factor fundamental es conocer cómo se ha ido produciendo con el paso de los años la inclusión educativa en España hasta la actualidad.

Como se verá a continuación, aunque la inclusión educativa se comenzó a fraguar unos años más tarde que en otros países más adelantados que el territorio español, los organismos educativos españoles, así como el entorno de las familias y las políticas, comenzaron a realizar actos en pro de la inclusión para que todas las personas se sintieran parte de un mismo contexto (Iglesias y Martín, 2020).

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es concebida por las entidades españolas como uno de los principales motores para que la inclusión educativa arraigue en España (Operti, 2019). En este sentido, España, junto con la diversidad de Comunidades Autónomas que presenta, aún se encuentra a las puertas de transformar

los centros educativos, en base al enfoque de la inclusión (Arizmendi y Matarranz, 2020).

Sin embargo, las nuevas políticas educativas y el constante avance de este nuevo paradigma, están posibilitando que tanto en instituciones educativas como en distintos medios y organismos, se esté enseñando y concienciando a la población sobre la inclusión de todas las personas (Amiama et al., 2017; Jiménez et al., 2018).

1.2.2.1. El comienzo de la educación inclusiva en España

Para poder abordar la situación actual en España sobre el paradigma de la educación inclusiva, es necesario comprender primeramente la trayectoria surgida a través de los años. Por este motivo, a continuación, se expone un breve recorrido sobre la transformación educativa que ha experimentado el estado español desde los años ochenta en adelante.

Según Álvarez-Rementería et al. (2022), con la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857, como primera ley educativa creada en España, se instó al gobierno a que se crearan centros especializados para personas exclusivamente con hipoacusia y discapacidad visual, lo que supuso un primer acercamiento a lo que sería la atención a la diversidad. Siguiendo a estos autores, a partir de entonces, en el año 1970 se reformó la antigua ley y se creó una nueva, la Ley General de Educación (LGE), en la que aparecerían representadas por primera vez determinadas apreciaciones relacionadas con la Educación Especial y su abordaje.

En este sentido, quince años después, concretamente a mediados de 1985 en España, comenzó a hablarse de Integración Educativa a un nivel más profundo, por lo que la nueva Ley Orgánica nº 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) siguió alimentando los postulados de la Educación Especial, pero desde un punto integrativo. Al mismo tiempo, reforzó los principios de Normalización e Integración Educativa (Marchesi, 2020). Este hecho, permitió que los centros educativos ordinarios abrieran sus puertas a determinado alumnado con NEE ya que, en el supuesto caso de que un alumno con discapacidad severa, grave o permanente, no pudiera asistir al centro ordinario, sería matriculado en un centro de Educación Especial (Rodríguez y Luque, 2019).

Aunque la LOGSE pretendía establecer diferentes mejoras dentro del sistema educativo, no tardaron en aparecer patrones erráticos de su diseño, relacionados con la

atención a la diversidad, la formación del profesorado, la innovación curricular, la organización de los centros educativos y el abandono escolar (Muñoz, 2005).

No fue hasta 1994 con la Declaración de Salamanca, donde 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron para promocionar el enfoque de la inclusión y dotar a los centros educativos de los recursos necesarios para atender a la diversidad, avanzar hacia la inclusión y acabar con la exclusión (Iglesias y Martín, 2020; Molina y Panão, 2015). En este sentido, en palabras de Duk et al. (2019), esta declaración como bien se resaltaba anteriormente desde un punto de vista internacional, ayudó a que en España se retomasen todas aquellas posturas que se tuvieron en cuenta en la Conferencia de Jomtien de 1990. Al mismo tiempo y siguiendo al autor anterior, esta declaración tenía como objetivo principal que la educación llegase a todos los niños independientemente de sus condiciones, características, capacidades, necesidades y de su género, poniendo especial atención, en aquéllos con dificultades que seguían padeciendo discriminación social.

De esta forma, se trató de una formación integral a través de programas y apoyos especialmente diseñados para atender a sus características personales dentro del sistema educativo ordinario (Andújar, 2019). Ante esto, debían ser las políticas educativas de los diferentes países que asistieron a la conferencia las que produjeran un cambio educativo, que posibilitara la creación de escuelas inclusivas capaces de hacer frente a las demandas sociales generadas desde antaño (Echeita y Verdugo, 2004). Esta perspectiva constituye que el currículo, la evaluación, la gestión institucional y organizacional de los centros educativos, la práctica y la formación docente, los recursos y apoyos y la participación familiar y de la comunidad, en general, debían de ser los principales elementos que se sumaran al cambio (Cruz, 2019; Echeita, 2008). El discurso sobre la “Educación para todos” poco a poco iba cobrando vida.

Teniendo en cuenta que la Declaración de Salamanca, pretendía consolidar el paradigma educativo de la inclusión y la democratización, se debía reformar el sistema educativo a nivel holístico (García y Romero, 2019). Desde esta perspectiva, en España, se consideró necesaria la creación de una nueva ley (que apenas llegó a implantarse) que aunara todos los nuevos avances que se pretendían implantar en materia de educación. Puesto que la LOGSE no reunía las cualidades previstas en el ámbito de la Educación Secundaria, se creó la Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (Domínguez-Berrueta y Sendín, 2006).

A priori, la LOCE tenía como objetivo, paliar todos los conflictos y barreras internas que presentaba el sistema educativo en todas sus etapas, a través de medidas

como la diversificación del currículum, nuevas áreas y contenidos de acuerdo a las capacidades e intereses del alumnado, la erradicación del fracaso escolar, la ampliación de más grupos específicos y de aulas diferenciadas para el alumnado con problemas de adaptación, así como diversidad de modalidades de escolarización (Bajo, 2004; De Vicente, 2004).

Sin embargo, estas nuevas medidas resultaron ser confusas, complejas, excluyentes para la diversidad y de mayor legitimidad para aquellos centros educativos en los que su ideología principal no era precisamente incluir a la diferencia (Seco et al., 2005). El ideal de la etiqueta como “premio al mejor alumno” comenzó a fomentarse gracias a esta ley, la cual quedó obsoleta al año siguiente de haberse aprobado.

De acuerdo con Bernabé et al. (2016), la Ley nº 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad fue otra reforma que permitió la atención hacia este colectivo de una manera más directa pero, en esencia, tuvo el mismo efecto que la LOCE. Como resaltan estos autores, la principal diferencia entre ambas es que la primera se centraba directamente en las personas con discapacidad, pero seguían produciéndose sesgos en el sistema educativo que la propia ley no cubría y la segunda, como bien se detalla anteriormente, a nivel práctico seguía generando los mismos factores de exclusión entre el alumnado.

Por consiguiente, en 2006 se aprobó la primera ley que hablaba sobre educación inclusiva, la Ley Orgánica nº 2/2006 de Educación (LOE) (Bartolomé, 2015). Una ley cuyos principales postulados eran la mejora de la calidad educativa y, la consecución del paradigma de la inclusión como una realidad definitiva (Montánchez et al., 2017).

Lo que anteriormente se traducía en medidas de atención a la diversidad recogidas en la legislación previamente citada, ahora se clasificarían en medidas ordinarias y específicas de atención educativa (González, 2012). Este hecho, proclamaba que la atención a la diversidad en conjunción con la educación inclusiva, constituirían la base principal de la enseñanza, con el objetivo de proveer a todo el alumnado de una educación de calidad que se ajustase a sus características y necesidades personales (Pérez et al., 2020).

Uno de los postulados más importantes dentro de la LOE fue que la escolarización del alumnado con NEE estuviera amparada por los principios de normalización, inclusión y no discriminación (García, 2017). En este sentido, esta ley también mantuvo vigente todos los aspectos más importantes de la LOGSE pero con la

añadidura negativa de categorizar al alumnado en situación de vulnerabilidad como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Echeita, 2021).

Bajo esta premisa, la LOE permitiría que (Digón et al., 2017; Martínez-Hita, 2016):

- ❖ Los centros educativos tuvieran mayor autonomía para poder adaptar la normativa a su contexto.
- ❖ Un mayor aumento de la flexibilidad tanto a nivel pedagógico como organizativo.
- ❖ Más atención, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.
- ❖ La implementación de la educación cívica como asignatura obligatoria y la plena independencia en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad.
- ❖ Nuevos programas de formación permanente para el profesorado en materia de diversidad, así como la clasificación del alumnado con dificultades de acceso y continuidad en el sistema educativo.
- ❖ La introducción de las competencias básicas en el currículo.

No obstante, la LOE comenzó a tener dificultades para implantarse en los centros educativos y, a su vez, determinadas Convenciones como “*La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*” de 2006 o la “*Estrategia Europea sobre Discapacidad*” de 2010 pretendían establecer un cambio educativo, especialmente en materia de atención a la diversidad (Henarejos, 2016).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se elaboró y aprobó una nueva reforma que sirviera de continuación a la anterior ley y que abogara por los nuevos cambios educativos y sociales que se estaban demandando (López, 2013).

Dicha reforma, según Mallada (2016), se materializó a través de la nueva Ley Orgánica nº 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley, determinaba que la calidad educativa tenía en cuenta el desarrollo de las capacidades cognitivas, socio-afectivas y morales que permitirían al alumnado, una mayor adaptación al medio en el que se encontrara y, por tanto, un mejor desempeño en las nuevas demandas que generase la sociedad (Figueroa et al., 2019).

Sus principales propuestas se caracterizaron por los siguientes parámetros:

- ❖ Una reforma limitada a través de una serie de modificaciones relacionadas con la secuenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- ❖ La plena autonomía por parte de los centros educativos para cumplimentar su propio currículo.
- ❖ La equidad en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y educación inclusiva, así como la prevención del acoso escolar y la resolución pacífica de conflictos.
- ❖ Los estándares de aprendizaje para evaluar contenidos y la definición de los resultados de aprendizaje, entre otras (Falla y Aubry, 2020; Monteagudo y Portela, 2019; Montero-Pau, et al., 2018; Prieto et al., 2016; Romero et al., 2016).

El resultado de la creciente inestabilidad de la legislación educativa en España se debió a dos motivos fundamentales. Por un lado, el deseo de alcanzar a Europa de manera satisfactoria mediante el *Programme for International Student Assessment*, a partir de ahora informe PISA, así como el logro de los postulados que hablan de la Educación para todos. Estos hechos se encontraban a un nivel superior por encima de la propia realidad acontecida en las aulas españolas. A este respecto, es importante remarcar que la cantidad de modificaciones producidas a lo largo del tiempo, demostraron que las leyes no estaban produciendo el enfoque esperado para el que habían sido creadas (Fuentes y Renobell, 2020).

Esto demuestra que quizás no se estuviera teniendo plena conciencia del contexto, en materia de diversidad pues ésta representa el marco poblacional de la sociedad española (Monarca et al., 2016). Posiblemente, la necesidad de creación de un currículo educativo independiente y neutral efectuado en pos de la diversidad, que impere sobre el programa del partido político que esté en el cargo en ese momento y, la toma de control en materia de educación por parte del profesorado y agentes educativos externos especializados, sea la mejor solución para un país tan heterogéneo como España (Rodríguez-García y Martínez, 2017).

Por este motivo, la LOMCE era una reforma que algunos autores consideraban segregadora, atrasada en referencia a las nuevas pedagogías y paradigmas emergentes y puesta al servicio de los poderes políticos que la crearon (Barrios y Godoy, 2014; Fernández, 2016). En concreto, en el año 2020 se creó y aprobó la actual Ley Orgánica nº 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica nº 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Otero-Saborido y Vázquez-Ramos, 2019).

La creación de esta nueva ley, en adelante LOMLOE, que coincide con el aniversario de los Derechos del niño, presenta una serie de reformas que intentan evitar cualquier situación de exclusión educativa, así como adaptarse a las nuevas exigencias

sociales (Briones y Oñate, 2021). Precisamente, Hontañón (2021) afirma que esta es la primera ley que incluye de manera teórica, el concepto de educación inclusiva en su plenitud haciendo uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, detallado más ampliamente en el capítulo siguiente, como método principal para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Algunos de los principios fundamentales de esta nueva ley son:

- ❖ Potenciar la equidad, la calidad educativa y la igualdad de oportunidades mediante la educación inclusiva y la comprensión de las diferencias.
- ❖ La asignatura de Valores Cívicos y Éticos se establece en las etapas de la Enseñanza Básica Obligatoria.
- ❖ Se eliminan las pruebas finales de etapa y se mantienen las evaluaciones de diagnóstico.
- ❖ Los centros educativos sustentados con fondos públicos deberán favorecer la coeducación en todos los niveles educativos y los alumnos no serán separados por cuestiones de género. Resalta la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad afectivo-sexual.
- ❖ El castellano deja de ser una lengua vehicular de la enseñanza. Este hecho fomenta la igualdad con las lenguas cooficiales.
- ❖ Reconoce los derechos de la infancia en concordia con lo instaurado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989.
- ❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje se da desde una perspectiva transversal y atencional de manera que se alcancen los mejores resultados de aprendizaje en el alumnado. Todo ello debe partir de diferentes reformas producidas dentro de los centros escolares.
- ❖ Fomento de la competencia digital en todos los centros educativos por medio del uso de determinadas aplicaciones y dispositivos.
- ❖ Creación de un sistema educativo único, más flexible y abierto que permita el fomento del bienestar particular y colectivo.
- ❖ Mejora de los mecanismos de calidad y evaluación de la educación en todas las etapas educativas, así como la autonomía de los centros (Campos, 2021; Martínez-Agut, 2021; Morais et al., 2021; Tiana, 2016).

Por otro lado, Echeita (2021) afirma que esta ley, al igual que pasaba con leyes anteriores, no supone un cambio sustancial en el sistema educativo español puesto que el proceso de diagnóstico del alumnado promulgado por la LOMLOE, sigue produciendo efectos perjudiciales para la autoestima del alumnado, de las expectativas hacia ellos y de la estigmatización que esto conlleva precisamente por la categorización que se establece después en las aulas con este alumnado. En este sentido, este mismo autor considera que se sigue demandando más la participación con el alumnado con NEE por parte del profesorado de apoyo más que del resto de los docentes. Ante tal despreocupación por parte de algunos profesionales, los centros educativos confieren la mayoría de los cambios que se deben producir en materia de educación inclusiva al gobierno mediante un sistema de financiación continua para la mejora de los centros.

Para finalizar con los diversos cambios educativos que se han estado produciendo en los últimos años dentro de España, Barreiro (2020) asegura que se ha producido una gran inestabilidad en los programas y contenidos establecidos en las materias a impartir. En este sentido, Echeita (2021) confirma que probablemente se deba partir de un cambio de pensamiento sobre las creencias que actualmente se tienen sobre el alumnado y su diversidad. De esta forma, todo el alumnado podrá asistir a los centros educativos, que ya serán inclusivos, y contarán con los recursos organizativos, materiales y humanos, así como con los espacios y metodologías necesarias para poder aprender de manera conjunta en un ambiente normalizado que potencie su desarrollo integral.

Por esta razón, Quirós (2021) argumenta que es necesario producir leyes que no sigan la estela de las anteriores, sino que abarquen a todo el sistema en su conjunto y a las demandas de la sociedad. Estas leyes deben tener en cuenta la implantación de más ayudas tanto materiales como profesionales dentro de los centros educativos, reducir la ratio del alumnado en las aulas, formar debidamente a los profesionales y, por tanto, abogar por una enseñanza de calidad real.

Para conceptualizar lo expresado en párrafos anteriores, a continuación, en la siguiente Tabla 3, se expone una breve explicación esquematizada de cada una de las leyes con sus respectivos cambios ocasionados en el sistema educativo español.

Tabla 3

Leyes educativas en España

Cambios educativos en España	
Legislación	Aspectos más importantes
LOGSE (1990)	Atención a la diversidad. Escolarización de alumnado con NEE en centros ordinarios.
LOCE (2002)	Diversificación del currículum en todas las etapas educativas. Áreas y contenidos que atiendan a las capacidades e intereses del alumnado. Erradicación del fracaso escolar. Grupos específicos y aulas diferenciadas para el alumnado con problemas de adaptación. Diversidad de modalidades de escolarización.
Ley nº 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad	Atención exclusiva hacia las personas con discapacidad.
LOE (2006)	Llamamiento hacia la educación inclusiva sin excluir el paradigma de la integración. Calidad educativa. Medidas Ordinarias y Específicas de Atención a la Diversidad. La atención del alumnado con NEE está amparada por los principios de normalización, inclusión y la no discriminación. Competencias básicas.
LOMCE (2013)	Plena educación inclusiva. Estándares de aprendizaje. Competencias clave. Prevención del acoso escolar. Resolución pacífica de conflictos.
LOMLOE (2020)	Coeducación. Asignatura de Valores Cívicos y Éticos. Derechos del niño. Digitalización de la educación. Sistema educativo multilingüe, flexible y abierto.

A nivel general, a partir de la tabla anterior, se pueden observar las diversas medidas que se han ido construyendo a lo largo del tiempo para intentar que la sociedad avance. No obstante, aún queda un gran camino por recorrer hasta que la plena inclusión deje de ser un eco social y educativo y pase a transformarse en una realidad al alcance de todos (Arizmendi y Matarranz, 2020; Arnaiz, 2019).

El esfuerzo de los agentes educativos es mayor, a medida que el sistema educativo y la Administración Educativa comiencen a implantar medidas, que de verdad doten de los apoyos y recursos necesarios para atender la diversidad que hay en las aulas (Ainscow, 2021). Asimismo, la concienciación por parte de todos y de todas es un acto indispensable para que la educación inclusiva forme parte de la vida de la sociedad (Marchesi y Hernández, 2019). En efecto, la sociedad debe tener un concepto mayor de justicia social, equidad, inclusión, no discriminación y abandono de las etiquetas (Herrera, 2021).

La discriminación y la exclusión deben permanecer en el olvido simplemente como dos conceptos que forman parte del pasado. Por este motivo, las sociedades venideras deben apostar por alcanzar un futuro mejor en el que todas las personas convivan bajo la tolerancia, el respeto, la igualdad de oportunidades y el apoyo mutuo (Duk et al., 2019). Por todo ello, investigaciones como la presente, pretenden dar un giro radical a las nociones actuales sobre educación insertas dentro del sistema educativo español.

1.2.2.2. Acciones nacionales a favor de la inclusión educativa

Para comprender con mayor coherencia el apartado anterior, a continuación, se reflejan algunas de las acciones y de los organismos que las han llevado a cabo sobre la inclusión en las aulas de España.

En la Universidad de Vic en Cataluña, el *Grupo de Investigación sobre la Atención a la Diversidad* llevó a cabo un proyecto I+D+i titulado *Programa CA/AC* en el que se desarrolla el aprendizaje cooperativo, la regulación intrínseca del aprendizaje por parte del alumnado y la personalización de la práctica educativa como principales motores de inclusión en las aulas (Pujolàs, 2012). Los resultados demostraron que, al cambiar las prácticas educativas individuales por otras de carácter cooperativo, se fomentaba que todo el alumnado pudiera aprender de manera conjunta independientemente de cuáles fueran sus necesidades u orígenes culturales.

En esta misma Comunidad Autónoma, Olmos et al. (2018) realizaron un estudio sobre la percepción que tenía el alumnado de Educación Secundaria ante la docencia compartida y la educación inclusiva. Los resultados mostraron que las actitudes del alumnado hacia la inclusión, la diversidad o la docencia compartida eran positivas. Sin embargo, existen limitaciones para implantar la educación inclusiva por lo que los autores instan a seguir trabajando en desarrollar pautas específicas que atiendan a todos los agentes del aula.

Por otro lado, Jiménez et al. (2018) presentan en su artículo *“Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico”* la escala ACOGE que pretende analizar la inclusión que se establece en las aulas de los centros educativos, para asistir a la diversidad de las mismas. Esta escala puede extrapolarse al resto de comunidades ya que permite conocer qué tipo de presencia, participación y éxito escolar tiene el alumnado de los centros ordinarios, por lo que se concibe como un buen recurso para evaluar el grado de inclusión que se está implantando y cómo afecta al progreso del alumnado.

Amiama et al. (2017) realizaron una investigación a través del proyecto de I+D+i, titulado *“La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio”*, en el que se estudiaba la participación del alumnado en un proyecto educativo interdisciplinar para la etapa de Educación Secundaria. Específicamente, las temáticas escogidas tenían relación con la aceptación de la diversidad, el desarrollo del autoconcepto del alumnado y que este se sintiera parte de un grupo de iguales. Los resultados mostraron que este tipo de prácticas inclusivas favorecían determinados aspectos en el alumnado relacionados con la toma de decisiones y el trabajo cooperativo, así como una organización del currículo más flexible y funcional. Para ello, se hicieron uso de distintas medidas ordinarias que incluyeran a todo el alumnado. Asimismo, el profesorado trabajó de manera conjunta e interdisciplinar para transformar los elementos del currículo en aprendizajes significativos. También se tuvieron en cuenta las actitudes positivas de los docentes hacia el alumnado y el uso de agrupar varios grupos de alumnado en un mismo espacio y dentro de ello, hacer subgrupos de trabajo. Todo ello, como bien se resaltaba anteriormente, ha permitido crear una forma de trabajo que implica a todo el alumnado y que parte de sus intereses haciendo, por tanto, que todos los actores educativos implicados, trabajen de manera coordinada y funcional.

De igual forma, Simón et al. (2019) realizaron un estudio subyacente del III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2012-2015 establecido en la Comunidad Autónoma de Madrid para evaluar la respuesta inclusiva que se estuvo aplicando en los

años propuestos. Esta investigación partió de la opinión de 103 profesionales de distintos ámbitos educativos afincados en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Los resultados muestran que, para que se produzca una inclusión educativa real en los centros, los profesionales encuestados demandaban un incremento de la dotación de recursos en las aulas, más personal especializado, así como la disminución de la ratio.

En la Región de Murcia son numerosas las investigaciones que analizan cómo se está insertando de manera paulatina la inclusión en los centros educativos (Abellán-Rubio et al., 2021; Arnaiz et al., 2021; Botías y Mirete, 2019).

Específicamente la Orden nº. 247/2019, regula la implantación y el funcionamiento de unos programas inclusivos, diseñados especialmente a partir de la etapa de Educación Secundaria y que dotan al alumnado de las competencias necesarias para avanzar a la edad adulta y acceder a un puesto laboral. Estos programas están diseñados para desarrollar en el alumnado destrezas sociales, personales y laborales, así como un mayor grado de autonomía y de bienestar personal. A su vez, la edad estimada de duración de estos programas es de veintiún años.

El estudio realizado por Abellán et al. (2018) sobre el cambio de actitud que incita el deporte inclusivo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad, demuestra los beneficios que provoca establecer espacios inclusivos para que todo el alumnado pueda socializar y compartir experiencias favoreciendo pues, un buen clima educativo.

Además, el equipo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para todos” (Grupo EDUIN) viene realizando diversos estudios sobre la inclusión educativa en los centros docentes, así como, sobre las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad (Alcaraz y Caballero, 2022; Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Arnaiz-Sánchez et al., 2022, Arnaiz-Sánchez et al., 2022; Caballero, 2022; De Haro y Porto, 2022; Escarbajal et al., 2019; Mirete et al., 2020). Específicamente, en su estudio sobre los caminos hacia la inclusión, se puede comprobar que estos autores apuestan, a través de sus aportaciones, por la presencia en las aulas ordinarias de todo el alumnado produciendo así una transformación integral de los centros educativos (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022).

Finalmente, como se ha podido visualizar en todas estas experiencias inclusivas, aún queda mucho por hacer a este respecto. No obstante, se considera esperanzador el hecho de que ya se estén llevando a cabo estas acciones y de que haya mayor

concienciación, al mismo tiempo que ya se estén implantando respuestas más exhaustivas para todo el alumnado.

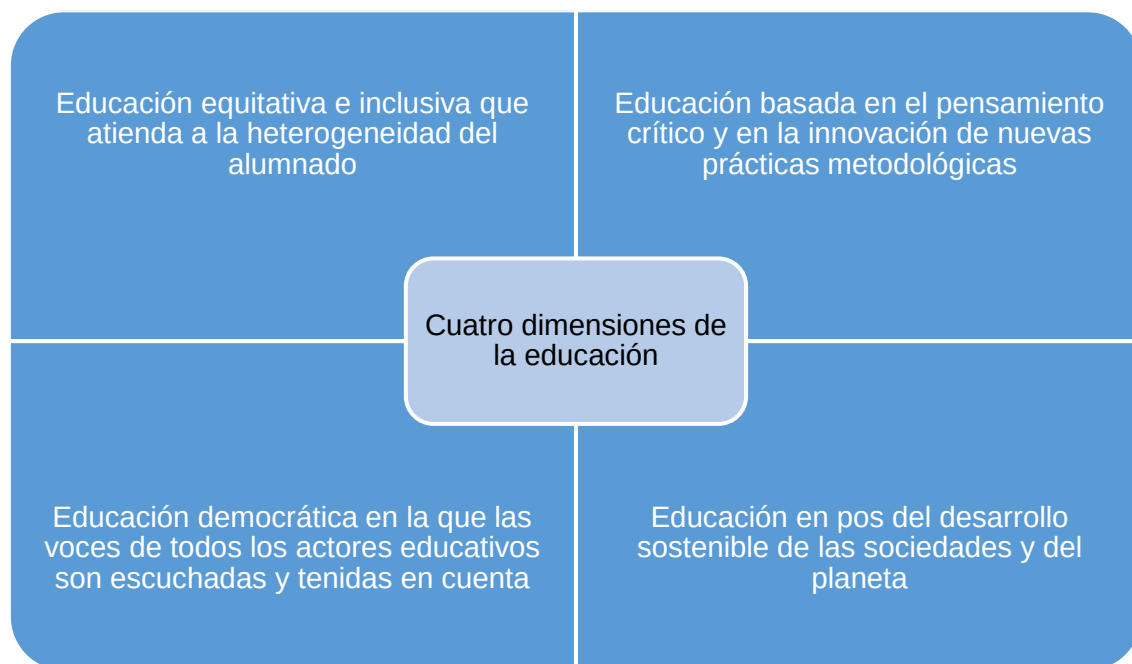
1.2.3. La educación inclusiva: Principales postulados y condicionantes

La Educación es un derecho humano universal que dota al niño de las capacidades necesarias para formarse como adulto en un clima de tolerancia, respeto e igualdad de oportunidades (UNESCO, 1994). A su vez, la educación no es un proceso fijo y estable ya que a medida que se van construyendo nuevos conocimientos, gracias a la actualización permanente y a la adaptación a los nuevos cambios, se permite la creación de experiencias educativas más enriquecedoras para todos (Soto et al., 2021).

Estas ideas (Figura 1), en palabras de Carneros et al. (2018), se encuentran asociadas a la justicia social y al enfoque multidimensional de la educación en el que ésta se divide en cuatro dimensiones relacionadas entre sí:

Figura 1

Las cuatro dimensiones de la educación



Modificado a partir de Carneros et al. (2018).

González (2009) explica la educación como un componente esencial para el crecimiento personal y social de la infancia, ya que a través de ella, el niño va adquiriendo conocimientos, valores y actitudes que le permiten desarrollar al máximo sus capacidades teniendo en cuenta sus condiciones personales. La educación debe ser concebida como una forma de aprendizaje experiencial para las personas y evolucionar hacia vías que contemplen a todo el alumnado (Rodrigo-Martín et al., 2020).

A este respecto, cuanto más positivas sean las actitudes de los profesionales educativos ante la inclusión, mayor eficacia tendrán las prácticas que se lleven a cabo en los centros educativos y en el aprendizaje del alumnado (Yada y Savolainen, 2017). En este sentido, consideramos que cuanto mejor estén educados los niños del presente, más calidad social tendrán los adultos del futuro.

Al mismo tiempo, la educación es indisociable del desarrollo profesional docente o de su identidad, así como de la diversidad inherente al ser humano, términos que se van construyendo conforme la persona va implementando diversas prácticas debidamente estructuradas, dentro de diferentes contextos (Campos, 2021). Esto genera que la diversidad se conciba como un constructo inclusor que conforma al individuo en todas las vertientes de su vida (Booth y Ainscow, 2002).

Desde esta perspectiva, es necesario apuntar que, conforme se establezcan determinadas formas de comprensión y aceptación de la misma, la realidad presente en las sociedades estará más relacionada con determinados valores democráticos como la solidaridad, el respeto, la equidad y la justicia (Hernández y Ainscow, 2018).

Para Thomas Lickona, citado en Rubio (2011), existen once reglas fundamentales para inculcar en el alumnado una educación basada en valores morales que contribuyan a la creación de una sociedad más justa y comprometida con los derechos de las personas. Así se puede comprobar en la siguiente Tabla:

Tabla 4

Valores morales según Lickona

Valores morales más importantes
Valor 1. La educación basada en valores proporciona conceptos éticos y morales que contribuyen a la consecución de comportamientos socialmente aceptados.
Valor 2. La forma de pensar de las personas tiene que ser desarrollada desde tres vértices principales. Por un lado los pensamientos, por otro las emociones y los sentimientos y finalmente el propio comportamiento.

Valor 3. Una educación eficiente basada en valores tiene en cuenta todas las etapas de escolarización del alumnado.
Valor 4. Las instituciones educativas deben abogar para que esta forma educativa sea conocida por todos los integrantes de los centros escolares.
Valor 5. Para desarrollar comportamientos morales y éticos se deben generar situaciones de aprendizaje entre el alumnado que les permitan probarse y contrastar distintas formas de enfrentarse a los retos vitales.
Valor 6. Se deben crear programas educativos motivantes y significativos que sean a su vez, respetuosos con los ritmos y necesidades del alumnado y al mismo tiempo, sean capaces de acompañarlos hacia su éxito personal y académico.
Valor 7. La educación basada en valores tiene que ser capaz de desarrollar la motivación intrínseca de cada alumno.
Valor 8. Los profesionales educativos deben trabajar de manera conjunta y honesta de manera que forjen relaciones morales entre sí y con el alumnado.
Valor 9. El liderazgo moral debe ser promovido desde y hacia todos los entes educativos.
Valor 10. Para que la educación en valores pueda desarrollarse en el alumnado, es necesario contar con el apoyo de las familias de manera que estas actitudes morales sean compartidas por todos.
Valor 11. La evaluación debe llevarse a cabo con todos los integrantes del centro educativo.

Modificado a partir de Rubio (2011)

Fruto de esta concepción, se considera que su principal responsabilidad es ponerse al servicio del desarrollo humano a fin de erradicar la exclusión y cualquier otra forma de opresión hacia los individuos que conforman la sociedad (Aznar y Barrón, 2017). Por estos motivos, la educación debe estar ligada al concepto de diversidad y con ello, al de escuela para todos (Ballesteros et al., 2014).

La diversidad es una cualidad implícita en el ser humano, puesto que desde el origen de la humanidad, han existido características diversas en las personas así como diversidad de personas (García et al., 2015). Mir (1997) concibe la diversidad como un valor que emana del conjunto de cualidades internas y externas de una persona, a menudo complejas y de diferente índole. Para López (2013), la diversidad se expresa mediante las diferencias individuales existentes entre las personas dada la heterogeneidad de disimilitudes en cuanto a la capacidad intelectual, los ritmos de aprendizaje, los intereses, el género o el contexto sociocultural y lingüístico, entre otras.

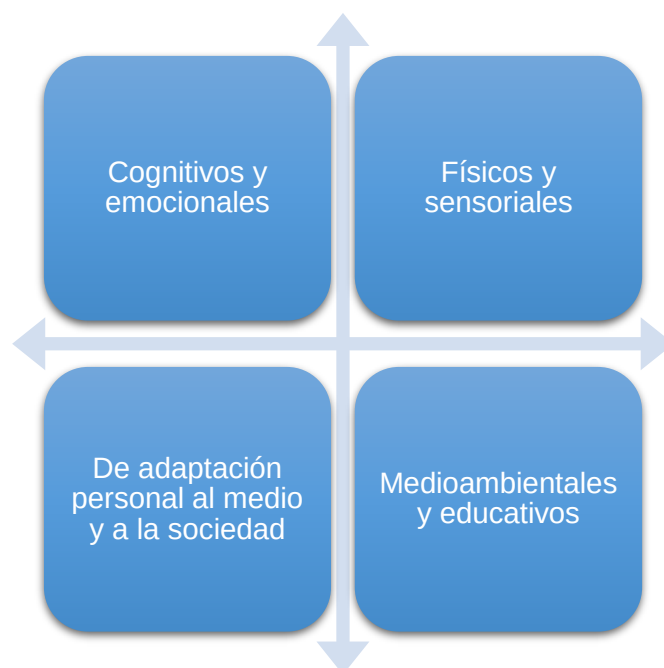
Específicamente, Zabalza y Cid (2004) conciben la diversidad desde un punto de vista multidimensional que deriva en cuatro tipos:

- ❖ La diversidad entendida como el constructo heterogéneo de cada grupo de alumnado.
- ❖ La diversidad es igual a las diferencias presentes en el alumnado fruto de su desarrollo integral y su rendimiento académico. Este hecho puede derivar en el establecimiento de distintos niveles académicos producidos en el alumnado que, a menudo, producen desigualdades significativas.
- ❖ La diversidad también tiene en cuenta las diferencias existentes entre los conocimientos que presenta cada alumno y la etapa o curso que le corresponde, así como la adaptación al contexto escolar.
- ❖ De forma paralela al resto de diversidades especificadas anteriormente, los autores conciben una cuarta diversidad que comprende a los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de necesidad educativa especial o condición que no les permite seguir el ritmo de sus compañeros y por estos hechos, precisan de adaptaciones o respuestas educativas especializadas.

Por otro lado, Mateo (2010) señala que Brueckner y Bond establecen cuatro elementos por los que se produce la diversidad (Figura 2). En esencia, estos aspectos tienen relación con las condiciones intelectuales, emocionales, físicas y sensoriales del niño y con las capacidades adaptativas que presenta en distintos escenarios y circunstancias.

Figura 2

La diversidad desde cuatro aspectos fundamentales



Modificado a partir de Mateo (2010)

Por estos motivos, la educación tiene que dejar de estar escondida entre los muros de los centros educativos y tiene que empezar a salir al mundo y formar una sociedad que sea capaz de convivir de manera pacífica, para avanzar hacia el desarrollo sostenible del planeta (Santamaría, 2019). En esencia, educar bajo el prisma de un modelo de vida más sostenible que permita establecer relaciones más sanas entre el comportamiento humano y la naturaleza favorecerá que la sociedad del mañana sea cada vez más ecológica con el medio en el que vivimos. También más inclusiva entre las personas, de manera que se produzca un cambio cultural que desemboque en el perseguido desarrollo sostenible que tanto ampara la Agenda 2030 (Opertti, 2019).

Dentro de este marco de acción, la educación debe ser una herramienta universal, asequible, gratuita y obligatoria para todos, en la que los recursos materiales y la formación docente, sean las piezas impulsoras que monitoricen todo el engranaje educativo a fin de que el alumno, alcance su máximo potencial respetando sus intereses y ritmos de aprendizaje (Echeita, 2019).

El informe Delors (1996) afirma que:

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en

el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (pp. 95-96).

Asimismo, la educación inclusiva se erige como la vía más efectiva para alcanzar una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos y a lo largo de la vida (De Haro et al., 2020). Es el paradigma educativo, social y consciente por excelencia, en el que todo el alumnado sin importar su condición forma parte activa del mismo, se le reconoce y es aceptado por lo que es y no por lo que debería ser según los cánones de exclusión tradicionales (Messiou, 2019). Desde esta postura, autores como Murillo y Duk (2021) y Slee (2018) reflejan que la educación inclusiva debe entenderse como un conjunto de valores morales y democráticos, establecidos desde edades tempranas y que aboguen por la equidad, la solidaridad, la justicia social, el respeto mutuo, los derechos humanos y la participación de todos los ciudadanos, como principios fundamentales de una sociedad que convive y aúna fuerzas por la lucha de un futuro sostenible.

A este respecto, consideramos importante señalar que el concepto de justicia social no solo equivale a que se imparta equidad o igualdad en los ciudadanos sino a que estos, sean cada vez más justos entre ellos y mejores personas. En esencia, Sensoy y DiAngelo (2014) estiman que se debe enseñar al alumnado a conocerse a sí mismo a través del pensamiento crítico, a tener en cuenta que la vida no se ostenta solamente en términos dicotómicos, sino que hay una profunda escala de parámetros que permitirán desarrollar respuestas más socialmente adaptadas. Al mismo tiempo, es importante inculcarles la necesidad de respetar la opinión de otras personas y ser tolerante y por último, ser empáticos, les ayudará a conocer mejor el mundo y a crear una sociedad más cívica y próspera.

Para que se produzcan estos hechos, debe considerarse otro enfoque ligado a la educación inclusiva como es la convivencia pacífica, entendida como la forma en la que las personas establecen relaciones desde un punto de vista respetuoso y confiable, previniendo y prestando atención a aquellas conductas de riesgo para los otros, siendo

responsables con las acciones cometidas y reparando el posible daño causado tanto en otras personas como en el medio que les rodea (Fierro, 2013). En consecuencia, la convivencia a favor de la paz es el fundamento principal para lograr en la sociedad los valores de solidaridad, aceptación de las diferencias y colaboración mutua (Hernández y Ainscow, 2018).

En esta línea argumental, Opertti (2019) plantea una visión de la educación inclusiva desde un enfoque multidimensional dividido, a su vez, en seis categorías complementarias:

1. La diversidad es universal y por tanto hay que incluirla en todos los aspectos de la vida inclusiva.
2. La inclusión es la base de un poder político fiable.
3. Es el centro del sistema educativo de cada país.
4. Potencia las oportunidades de aprendizaje para todos.
5. Favorece la formación permanente de los profesionales educativos.
6. Conciencia y acuerda diferentes estrategias que mejoren la calidad de vida de todas las personas.

Por todo ello, lo que se necesita, en palabras de Nilholm (2020), es crear acciones que expliquen de manera detallada cómo establecer en las escuelas ordinarias la inclusión educativa de una forma práctica. A este respecto, Subiría et al. (2020) exponen que es importante crear guías abiertas, flexibles y oficiales que determinen cómo implantar, tanto de manera práctica como teórica, la educación inclusiva en los centros escolares.

A partir de lo planteado anteriormente, la inclusión como principal vía de transformación de los sistemas educativos, es capaz de superar las barreras que limitan la presencia, participación y éxito del alumnado dentro de un marco curricular compartido; por tanto, no puede ser vista como un factor separado de la equidad (Ainscow, 2020; Liu et al., 2020). Ésta refleja la justicia en la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y es una de las consecuencias que desencadenan la calidad educativa (Slee, 2018). Por consiguiente Ferrer (2019) determina que a través de la inclusión, se pueden efectuar procesos de innovación en las culturas, políticas y prácticas educativas.

Bajo el paradigma inclusivo y eficaz, la diversidad es concebida como una oportunidad de aprendizaje y mejora del sistema y no como una limitación (Nilholm y Göransson, 2017). Por ende, Arnaiz et al. (2018) declaran que la educación inclusiva permitirá educar a todo el alumnado con éxito y erradicar cualquier situación de inequidad e injusticia social. Ésta se centra en aquellas personas y situaciones que presentan o están en riesgo de padecer vulnerabilidad y exclusión social de tipo étnico, clase social, raza, género, aptitudes o religión (López, 2017). Pretende a través de sus acciones, erradicar la segregación, las expresiones peyorativas, las etiquetas negativas y derribar todas las barreras que el sistema actual levanta año tras año (Artiles y Kozleski, 2016; Shapon-Shevin, 1994).

En este sentido, la inclusión educativa puede explicarse desde tres postulados complementarios entre sí:

1. El primer postulado tiene que ver con la presencia de todo el alumnado en los centros educativos. Para ello, se hace necesaria la creación de grupos heterogéneos que compartan los mismos espacios y aprendan en armonía.
2. El segundo postulado es el éxito escolar, conseguido mediante un conjunto de aprendizajes significativos basados en las capacidades del alumno que le permitan alcanzar su máximo grado de desarrollo, en un ambiente de participación y convivencia pacífica, en el que se respeten los acuerdos generados por la organización escolar.
3. Por último, el tercer postulado trata de la identificación, tratamiento y prevención de las barreras que imposibilitan la inclusión del alumnado y los agentes educativos inmersos en el sistema educativo (Alcocer y Martínez, 2017; Murillo, 2019; Sáiz et al., 2019).

Igualmente, se establecen dos principios fundamentales para lograr una educación de calidad e inclusiva:

- ❖ La educabilidad en la que no existen barreras exteriores que limiten el aprendizaje del alumno.
- ❖ La educatibilidad como potencialidad de la enseñanza basada en el conocimiento para formar ciudadanos libres y justos. Precisamente, de la educatibilidad emanan las instituciones, los programas y los educadores cuya principal misión es intentar desarrollar las capacidades del alumnado, transformando la educación y la sociedad (Carrillo, 2016; Traver et al., 2010).

En lo que respecta a los engranajes de la educación inclusiva, Arnaiz (1996) establece cinco factores importantes:

1. Aulas que aceptan la diversidad y contemplan este concepto como una oportunidad de enriquecimiento mutuo entre el alumnado.
2. Un currículum multinivel, flexible y amplio en el que se desarrollen determinadas destrezas y actitudes como el pensamiento crítico, la tolerancia, el aprendizaje significativo y cooperativo.
3. Enseñanza-aprendizaje interactivo en el que el alumno sea parte activa de su aprendizaje y no un observador pasivo tal y como ofrece el sistema educativo tradicional.
4. El apoyo continuo al profesorado de manera que se mitigue todo lo posible el aislamiento profesional y se dé paso a otros modos de desarrollar la práctica docente como el trabajo en equipo o la colaboración.
5. La conexión entre la familia y la escuela deben ser una pieza fundamental dentro del centro educativo de manera que se les permita acceder al mismo, mediante la participación directa y continua en los procesos de planificación o puesta en práctica de actividades.

Al mismo tiempo, en el estudio llevado a cabo por Arnaiz (2003) se exponen una serie principios que pretenden establecer una educación inclusiva de calidad (Tabla 5):

Tabla 5

Principios fundamentales para concebir la inclusión educativa

Principios sobre la inclusión educativa	
Aceptar las diferencias de la comunidad educativa	Todo el alumnado tiene el derecho de poder desarrollarse en las situaciones que le sean más propicias junto con el resto de sus compañeros.
Educación Basada en Resultados	En ella prima el éxito de todo el alumnado lo que permite al profesorado enseñar desde múltiples perspectivas desde un diseño del currículum ascendente.
Educación Intercultural	Aceptar la diversidad cultural se concibe como un valor fundamental para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyan a todo el

	alumnado prohibiendo cualquier forma de discriminación.
Teoría de las Inteligencias Múltiples	Entender que las personas aprenden y se desarrollan de formas distintas posibilita que se generen nuevas formas de enseñanza acordes a la heterogeneidad del alumnado.
Aprendizaje Constructivista	Permite al alumnado conectar nuevo conocimiento con el ya adquirido en experiencias anteriores de manera que sea significativo para su crecimiento.
Currículum para todos y diverso	Un currículum flexible y para todos permite adaptar cualquier situación de aprendizaje al contexto en el que se ve envuelto el alumnado.
Enseñanzas prácticas adaptadas	Aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje comunes y la enseñanza fundamentada en la experiencia.
Evaluación óptima del alumnado	Evaluar desde la capacidad del alumnado de aplicar los conocimientos aprendidos.
Agrupación intergeneracional	En ella prima la heterogeneidad del alumnado sin tener en cuenta su edad y permiten establecer distintos ritmos de aprendizaje.
Tecnologías en el aula	El uso de las TIC favorece la adquisición de aprendizajes de forma más entusiasta y efectiva que otros modelos más tradicionales.
Valores de responsabilidad y paz	Educar en valores y en la resolución de conflictos produce un desarrollo asertivo y cívico.
Colaboración intergeneracional	Establecer equipos de colaboración entre la comunidad educativa permite resolver los problemas desde diversas perspectivas.
Amistades y uniones sociales	Este hecho permite favorecer la pertenencia a un grupo y que el alumnado se sienta aceptado y querido.

Modificado a partir de Arnaiz (2003)

En esencia, para Echeita (2021), la educación inclusiva supone una transformación transversal de la mayoría de los elementos del sistema educativo desde

la financiación que perciben los centros y el resto de entidades, pasando por la formación y actualización permanente del profesorado hasta el currículo y la inspección educativa.

En otro orden de ideas, a través de la educación inclusiva, se pueden establecer múltiples formas de educar en la diversidad, de acuerdo con las características, recursos y funcionamiento interno de los centros educativos (Alba, 2019). A su vez, presta especial atención a que los centros ordinarios sean capaces de ejercer programas educativos que se adapten a las necesidades del alumnado (Booth y Ainscow, 2002; Nilsen, 2010), así como a generar oportunidades de aprendizaje permanente para el profesorado (Alcocer y Martínez, 2017). A su vez, es imperativa la creación de una comunidad democrática que respete y tenga en cuenta a todos los agentes educativos (Fielding, 2011).

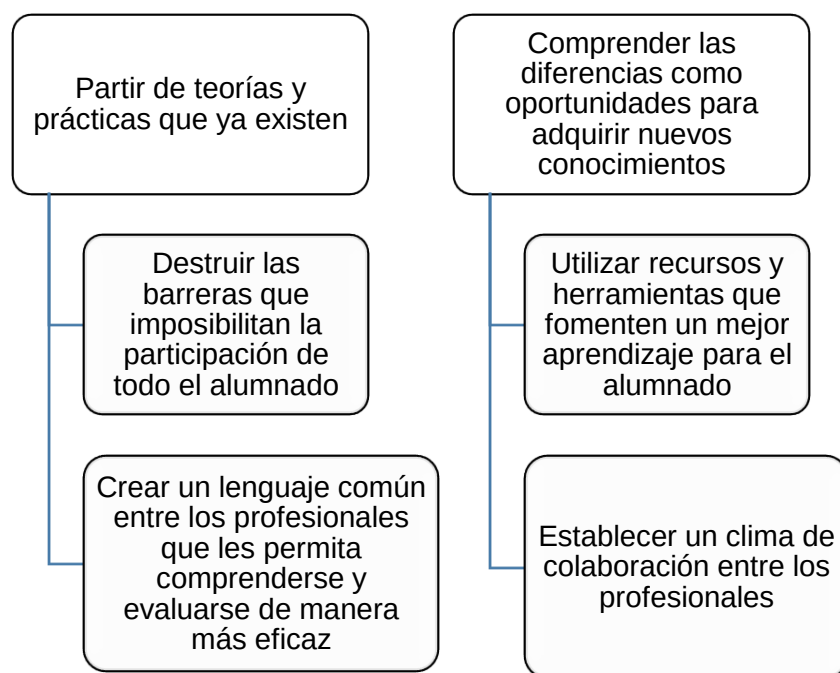
Este hecho da lugar a las llamadas escuelas que son capaces de adaptarse a los nuevos cambios sociales, aunar a toda la comunidad educativa y generar entornos, tiempos y aprendizajes para todo el alumnado (Arnaiz, 2012). A su vez, existen tres razones fundamentales para determinar por qué es necesario implantar la inclusión educativa en las escuelas:

1. De acuerdo con las distintas formas de enseñanza adaptadas a cada alumno, se desarrollarán mejores respuestas de aprendizaje.
2. La inclusión educativa en la escuela, a través de su mensaje normalizador, permitirá erradicar todos los actos discriminatorios existentes en las sociedades actuales y, contribuirá a la aceptación de la diferencia como cualidad esencial en el ser humano siendo ésta la base de una sociedad más tolerante, equitativa y justa.
3. Es primordial y menos incapacitante el educar a todo el alumnado dentro de una misma escuela ordinaria antes que establecer diferentes vías especializadas más complejas (Ainscow et al., 2019).

Todo ello se encuentra simplificado por Ainscow (2001) a través de seis estrategias inclusivas que supondrán la consecución de la transformación que las sociedades actuales están demandando. Así queda representado en la siguiente Figura 3:

Figura 3

Estrategias inclusivas



Modificado a partir de Ainscow (2001).

Las directrices aportadas por el autor anterior pretenden crear entornos más inclusivos para el alumnado. Bajo esta estela, es importante como bien se resalta, utilizar los conocimientos que ya existen para adaptarlos a los ritmos y particularidades de cada estudiante o crear prácticas más ajustadas que tengan en cuenta al aula, al alumnado y a las intervenciones que se les aplican fomentando así, que se produzca un compromiso real entre el profesorado y el alumnado. A su vez, como se puede apreciar en párrafos anteriores, romper las barreras que dificultan el proceso de participación y presencia del alumnado, así como aprender de sus diferencias, constituye un contexto más rico de diversidad de caracteres y opiniones que permitirá que todos los integrantes del aula se sientan incluidos y aceptados.

Por otro lado, sacar el máximo provecho a los recursos tanto materiales como humanos de los que se dispone, ofrecerá la creación de nuevas prácticas más solidarias y eficaces para todos. Igualmente, si se establece un clima de colaboración y coordinación con un lenguaje común que permita a todos los profesionales expresarse e incluso poder evaluar si están desarrollando sus prácticas de la mejor forma posible, el éxito y calidad educativos estarán garantizados.

Al mismo tiempo, la coordinación entre profesionales, con las familias y con el alumnado se constituye como una fuerza motriz muy importante para que se produzcan

sinergias que fomenten la entrada de la educación inclusiva en los centros ordinarios (De Haro y Martínez, 2019; Simón y Barrios, 2019). En este sentido, López de Murillas (2017) detalla que en muchas ocasiones son escasas las reuniones periódicas que se establecen por ejemplo entre el profesorado para abordar cualquier tipo de cuestiones como la convivencia o el desarrollo del alumnado. Esta afirmación es corroborada por autores como Alcocer y Martínez (2017) que además añaden que estas reuniones se verían más enriquecidas si se planteasen y diseñasen programas y proyectos entre los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Para poder partir de las acciones anteriormente expuestas, de acuerdo con Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2022), también es necesario conocer las opiniones que profesan los distintos profesionales educativos sobre la inclusión. Sus apreciaciones acerca de la presencia y participación del alumnado con NEE en los tiempos y espacios comunes que comparten con el resto del alumnado, la implicación humana y material que eso conlleva y la preparación formativa y predisposición que tienen hacia la implantación de este nuevo paradigma.

En este sentido, las actitudes del profesorado cuando son positivas fomentan que el éxito del alumnado y la implementación de acciones inclusivas se efectúen con mayor eficacia (Saloviita, 2020). Por el contrario, a partir de esta concepción, autores como Abellán-Rubio et al. (2021) confieren que la mayoría del profesorado de apoyo opina que el resto del profesorado no tiene una buena actitud hacia la implantación de la inclusión en sus centros. Al mismo tiempo, estos autores resaltan que existe cierta inflexibilidad por parte del profesorado a dejar de utilizar determinadas estrategias estandarizadas y a establecer adaptaciones para que el alumnado con NEE pueda aprender en su aula y de igual modo, disfrutar de su práctica educativa.

En concreto, Zambrano y Orellana (2018) confirman que existe cierta disparidad entre las opiniones de profesionales que se encuentran debidamente formados en educación inclusiva considerando por ende una actitud positiva hacia esto frente a docentes que se enfrentan por primera vez a una clase con alumnado con NEE. A su vez, estos autores reflejan que algunos profesionales presentan actitudes relacionadas con la ansiedad cuando específicamente tienen que atender a alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Por otro lado, Díaz-Asto (2022) determina que existe una mayor preocupación hacia la inclusión educativa en la etapa de Educación Secundaria. A este respecto, Lacruz-Pérez et al. (2021) confirman que se debe prestar especial atención a la formación inicial que se le brinda a los futuros docentes y en especial a aquellos que

enseñen en esta etapa. De igual forma, Navarro-Mateu et al. (2020) verifica que las docentes especialistas tienen actitudes más positivas que los docentes generalistas con respecto a la inclusión. En esta instancia, como desafíos principales, muchos docentes no especialistas consideran que los recursos de que disponen para atender a este alumnado son insuficientes, al mismo tiempo que encuentran cierta problemática tanto en la conexión inclusiva que intentan mantener con la familia así como en la implantación de estrategias de enseñanza que abarquen a todo el alumnado (Yu, 2019). En este orden de ideas, García-Junco (2018) refleja que es necesario atajar de manera drástica las actitudes de muchos profesionales educativos que observan, especialmente en el patio del recreo, situaciones negativas entre el alumnado y no hacen nada por educar en la inclusión y el respeto entre iguales.

En este sentido, también se considera necesario escuchar las voces del alumnado, especialmente de aquel que presenta alguna necesidad especial y hacerlos partícipes del cambio a través de técnicas tradicionales como la expresión oral y escrita o técnicas alternativas y creativas como dibujos, murales o *Photovoice*, entre otras, para incrementar su protagonismo y participación en la escuela, de manera que se produzcan nuevos cambios reales y en consonancia con lo que necesita el alumnado (Adderley et al., 2015; Ceballos y Sáiz, 2021; Pearce y Wood, 2019; Sandoval et al., 2016; Susinos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Wang y Burris, 1997).

Estos matices son relevantes debido a que, tal y como consideran Susinos et al. (2019), son esas voces como la de la activista Greta Thunberg, Malala Yousafzai, Emma González, Jack Andraka, Amika George y el resto de jóvenes que en innumerables ocasiones se han lanzado a la calle pidiendo más acciones reales y positivas para el planeta, las que demuestran que tienen un mensaje propio que debe ser escuchado y tenido en cuenta. Con relación a ello, Villalobos et al. (2014) confirma que a menudo se generan en los centros educativos situaciones de segregación entre el alumnado. De igual modo, autores como Rodríguez-Hidalgo et al. (2021) establecen que las situaciones de rechazo acontecidas en los colegios e institutos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales en muchas ocasiones, no se detienen por los profesionales educativos y que suelen avanzar hacia la edad adulta.

Esto genera secuelas importantes en el alumnado que, a menudo, los acompañan el resto de su vida (Earnshaw et al., 2018). Así lo exponen Goldan et al. (2022) cuando explican que el alumnado con NEE que se incorpora a la etapa de Educación Secundaria, no está satisfecho con sus compañeros y con el centro educativo en general. Por esta razón, se considera importante que comiencen a implantarse

medidas inclusivas que favorezcan la implicación entre el alumnado, el profesorado y las familias (Simón y Barrios, 2019). Según lo planteado, se requiere un cambio de pensamiento social que sea capaz de asumir conductas que incluyan a la diversidad (Cornejo-Valderrama, 2017).

Por otro lado, aunque exista legislación que intenta erradicar el *bullying* creciente, especialmente en personas con NEE, Mañas-Olmo et al. (2020) determinan que las medidas llevadas a cabo por la administración educativa no son suficientes y que, por tanto, se deberían plantear otras opciones tanto educativas, familiares como sociales, que sí efectúen los cambios que una sociedad democrática y pacífica, requiere.

Bajo la dificultad de integrar estos conceptos en el paradigma inclusivo, Alcocer y Martínez (2017) resaltan que la colaboración entre las familias y los centros educativos debe establecerse mediante proyectos de formación que aúnen tanto al profesorado como a los familiares del alumnado. De esta forma, se crearán nuevos contextos participativos en los que poder desarrollar nuevas acciones colaborativas que abarquen a todos los actores educativos (Castillo, 2016). Bajo esta premisa, las familias estarán más comprometidas con el aprendizaje que reciben sus hijos y se responsabilizarán de manera más fehaciente de la educación que les brindan (Alcuria et al., 2021).

Para conocer las actitudes que presentan algunas familias sobre la entrada de la educación inclusiva en los centros y sobre el acceso y la permanencia de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias, García-Segura y Ruiz (2020) demuestran que, en esencia, la mayoría de las familias encuestadas están de acuerdo con esto pero existe un porcentaje menor de familias que no tienen hijos con NEE que están en contra de que esta medida se lleve a cabo. Bajo este pensamiento limitante, estos autores consideran que esta apreciación es concebida como un excelente punto de partida para cambiar la visión que tiene una parte de la sociedad sobre la diversidad y la educación inclusiva. En este orden de ideas, Echeita et al. (2021), en su guía sobre las escuelas inclusivas, refleja que cuando las familias se sienten parte de la cultura escolar del centro educativo, desarrollan un fuerte apoyo emocional y moral que les permite hacerse partícipes del proyecto educativo del centro. En consecuencia, esto repercute de manera directa en el aprendizaje y en la educación del alumnado, así como en la convivencia y el clima escolar.

Siguiendo las apreciaciones anteriores, Tsvintarnaia et al. (2020) consideran que para poder establecer metodologías eficientes que se centren en las necesidades del alumnado, es fundamental mantener un contacto estrecho entre las familias, el alumnado y los profesionales educativos. En este orden de ideas, estas autoras indican

que estas colaboraciones se convierten en redes de apoyo en las que el profesorado sirve de orientador y de apoyo a las familias. A su vez, Ainscow (2020) señala que la conexión entre estos organismos es vital para que el sistema educativo funcione de manera eficaz.

En este sentido, Presas (2016) afirma que en muchas ocasiones el ritmo de vida familiar cargado de estrés y condicionantes negativos, supone un reto para los profesionales educativos a la hora de establecer conexiones eficaces que supongan un mayor nivel de implicación. A este hecho se asocia la cultura familiar de cada educando en la que, en muchas ocasiones, se aprecian valores relacionados con la competitividad y el nivel cognitivo del alumnado, lo que supone que la entrada de alumnado con distintos tipos de diversidad diferentes a la norma sea vista como un factor negativo asociado a la percepción de que esto disminuirá el rendimiento académico del resto del alumnado (Opertti, 2019).

Por todo lo acontecido, la educación inclusiva lleva consigo un cambio de pensamiento y de la organización del sistema y la comunidad educativa (Arnaiz, 2003). Así, insertar la educación inclusiva en los centros ordinarios tras pasar por el paradigma de la integración, es una tarea ardua para muchos de los profesionales educativos que prestan sus servicios en ellos (López, 2014). Por esta razón, si se quiere lograr que los centros educativos sean más incluyentes, se deberán construir nuevas formas de pensamiento en las personas para que sean capaces de erradicar cualquier situación de exclusión e incluyan a todo el alumnado en sus prácticas y mejoras educativas (Díaz y Caballero, 2014; García-Junco, 2018). Desde esta perspectiva, será necesario realizar distintas adaptaciones que emerjan desde lo más profundo del sistema educativo, de manera que se produzca una transformación en los elementos necesarios que lo ejecutan (Mogas et al., 2020; Pijl y Meier, 1997).

Algunos de estos cambios están relacionados con el currículo educativo, las formas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la organización y planificación de las instituciones educativas, la atención que precisa el alumnado en todas las etapas, la necesaria formación permanente que necesita el profesorado, el clima y la convivencia escolar y la apertura de los centros a las familias y a la comunidad educativa (Byrne y Lundy, 2020; Mirete et al., 2020), tejiendo redes de interacción continua que permitan una inclusión social real en todos los espacios y tiempos de la vida pública (Parrilla et al., 2013).

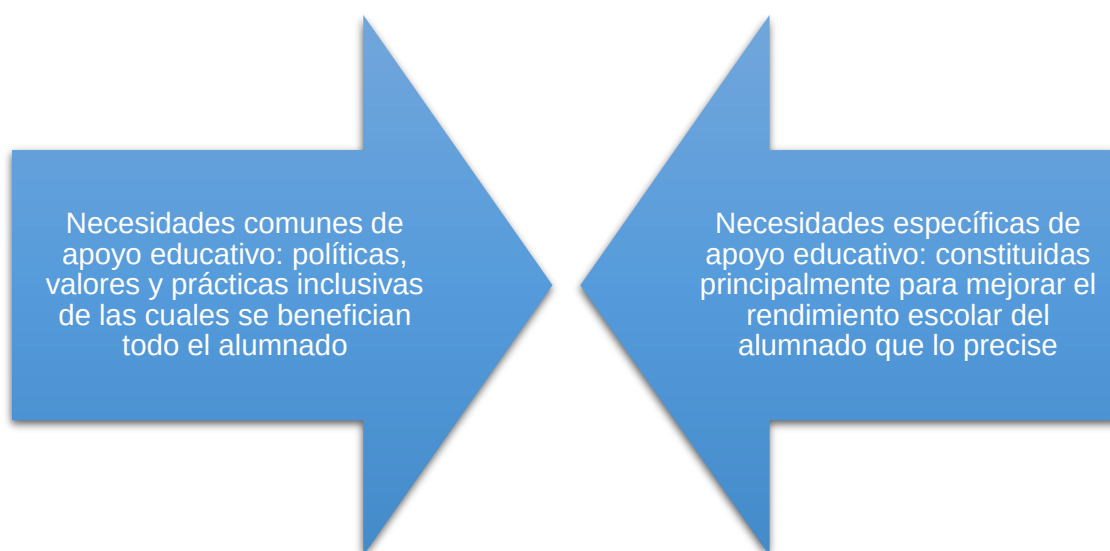
Bajo este prisma, es necesario profundizar en los procesos de apoyo educativo que se establecen entre los profesionales para atender a todo el alumnado. Echeita (2021) concibe que el apoyo educativo es:

1. Un constructo holístico de participación activa de todos los profesionales.
2. Multifactorial en cuanto a la aplicación de diversas formas de enseñanza y de la organización de los centros educativos, de la evaluación del alumnado o de la comprensión de determinados estados personales y contextuales del alumnado.
3. Dinámico y multinivel dependiendo de las prácticas educativas, la cultura escolar y las políticas.

En este sentido, el autor anteriormente mencionado, aboga por la existencia de dos niveles de apoyo (Figura 4) en función del perfil profesional o dos tipos de necesidades:

Figura 4

Niveles de apoyo entre profesionales educativos



Modificado a partir de Echeita (2021)

Como bien resalta Echeita (2019), para que en el futuro se pueda gozar de una educación inclusiva y de calidad para todos, el sistema de apoyos actual debe cambiarse por un sistema que produzca apoyos profesionales en consonancia con la proporción común de alumnado con necesidades generalizadas de apoyo educativo, de

tal manera que todo el alumnado pueda estar escolarizado en centros educativos ordinarios.

Por ende, este tipo de afirmaciones anteriores centran su atención en aspectos relevantes productores de ese cambio que tanto se necesita, como es la formación de los docentes en materia de diversidad y de educación inclusiva razón por la que, en un futuro, no solamente se hablará de apoyo sino también de cotutorización (Abellán-Rubio et al., 2021).

Bajo esta concepción, la LOMLOE (2020) determina que un docente inclusivo y responsable debe ser capaz de reunir las siguientes funciones:

- ❖ Tener una buena actitud y conocimientos hacia la mejora en la calidad de la enseñanza y buenas competencias y habilidades para ser un mediador o guía en el proceso de inculcar valores democráticos en el alumnado tales como la empatía, el respeto o el compañerismo a través de una cultura para la paz.
- ❖ Ser capaz de reconocer la diversidad de su aula y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos a impartir se enseñen de manera holística e inclusiva y vincular la teoría aprendida con la práctica implantada.
- ❖ Realizar las adaptaciones curriculares necesarias para que todo el alumnado pueda aprender y participar de manera conjunta en un mismo espacio sin necesidad alguna de separación entre el alumnado.
- ❖ Utilizar recursos materiales que favorezcan el aprendizaje del alumnado.
- ❖ Se constituye como un factor fundamental para la inclusión la capacidad de liderazgo, la gestión del conocimiento y la investigación para la búsqueda de nuevas soluciones a las dificultades que la labor docente representa.
- ❖ Coordinarse con otros profesionales para ejercer una labor docente que complemente a todo el centro educativo.
- ❖ Evaluar el enfoque educativo y el aprendizaje del alumnado desde un punto de vista autoevaluativo, coevaluativo con otros profesionales, así como formativo y sumativo para el alumnado.

En concreto, el enfoque educativo que permite la educación transformadora para la ciudadanía global, asociada a la educación inclusiva, favorece que en un futuro las instituciones escolares sean las principales precursoras de que los futuros ciudadanos reúnan todas las estrategias necesarias para ser personas responsables, con sentido

crítico y posean el debido compromiso para abolir todas las acciones que actualmente se están llevando a cabo de manera nefasta con el planeta y con el resto de sus habitantes (García y Demichelis, 2017; González, 2019). No obstante, todo ello demuestra, que aún queda un gran camino por recorrer hasta que toda la sociedad comprenda que cada persona es distinta a otra y, sea capaz de normalizar e interiorizar el concepto de diversidad humana (García-Segura y Ruiz, 2020).

De acuerdo con Lalama (2018) la unión entre los diferentes agentes mencionados (profesorado, instituciones educativas, políticas, asociaciones educativas y familias) hará que la educación inclusiva deje de ser una ilusión mantenida por muchos para convertirse en una realidad vivida por todos.

CAPÍTULO 2. CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

“El error más grande de siglos pasados en la enseñanza ha sido tratar a todos los estudiantes como si fueran variantes de un mismo individuo y así sentirse justificados al enseñarles las mismas materias de la misma manera” (Howard Gardner).



Autoría: Antonio González Rey, “La soledad en la infancia”

Introducción

Los centros educativos inclusivos se conciben como espacios idóneos donde los profesionales pueden ejercer una labor de calidad para la diversidad del alumnado (Parra, 2011). Al mismo tiempo, estos centros se enfrentan constantemente a nuevos retos que permiten que la educación avance (Meirieu, 2021). En este orden de ideas, son muchos los cambios que quedan por efectuarse para que se conciba la neurodiversidad como un valor fundamental e inherente a las personas (Shmulsky et al., 2021), así como una educación inclusiva de calidad que albergue a todo el alumnado (Hernández y Ainscow, 2018). A su vez, la cultura predominante de un país ejerce una influencia directa sobre la educación que se transmite en los centros docentes (Robinson, 2021).

En esta línea argumental, Wagner (2014) expone la necesidad de que las instituciones educativas establezcan nuevas formas de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de su cultura o condición. De esta forma, podrá florecer en el alumnado la creatividad y el talento en toda su expresión y contribuir de manera consciente a un desarrollo sostenible de la sociedad y del planeta. A su vez, para paliar cualquier situación de fracaso y abandono escolar es necesario promover estrategias inclusivas que partan de los intereses del alumnado con el fin de evitar este desenganche educativo (Gallego-Vega, 2019).

Por estas razones, Alcuria et al. (2021) promulgan que es necesario que todas las connotaciones que demanda la educación inclusiva se efectúen a través del reconocimiento de las diferencias, en distintos organismos de difusión o en campañas publicitarias erradicando las barreras arquitectónicas que dificulten el acceso a los centros educativos. Asimismo, estos autores consideran necesaria la formación de toda la comunidad educativa, el asesoramiento y acompañamiento a las familias en su labor de criar y educar, el trabajo cooperativo entre el alumnado y la asesoría a los equipos directivos y departamentos de ciclo de los centros docentes, entre otras. Además, la creación de planes de intervención en todos los sectores sociales que potencien la concienciación de la diversidad contribuirá a una mejor respuesta educativa para el alumnado y a una mayor inclusión social, que repercuta de manera directa en su crecimiento personal y en su capacitación académica (Escarbajal-Frutos et al., 2020).

No obstante, ya se están produciendo algunas transformaciones en el ámbito educativo con relación a la inclusión de todas las personas (Sanahuja, 2018). Desde hace años, existen leyes, medidas y aulas específicas que acogen a alumnado con NEE

en centros educativos ordinarios, por lo que la esperanza de obtener sistemas educativos más inclusivos cada vez está más cerca (Begonia, 2019). En esta línea, continúan desarrollándose nuevas formas de enseñar más acordes a la heterogeneidad de capacidades y condiciones que presenta el alumnado (Alba, 2019) y, al mismo tiempo, también existe más conciencia por parte de las instituciones superiores en abordar una formación inicial y permanente de más calidad para el profesorado (Ruiz, 2020). Teniendo en cuenta que la educación formal está compuesta por tres elementos fundamentales como son: los planes de estudios, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, es primordial reenfocarlos para que se encuentren en consonancia con las necesidades reales que precisa el alumnado del presente (Robinson, 2021).

Muntaner (2014) manifiesta la necesidad de desarrollar una estructura organizativa y un currículo común abierto y flexible a todos los niveles del aula. Por consiguiente, la educación inclusiva en conjunción con las escuelas democráticas y el Diseño Universal de Aprendizaje, a partir de ahora DUA, se conciben como respuestas educativas fundamentales para potenciar el éxito de todo el alumnado (Friesen y Cuning, 2018; Sánchez y López, 2020).

A tenor de lo planteado, es importante destacar que la sociedad del conocimiento se encuentra en continuo auge, por lo que la tecnología es un añadido que ha venido para quedarse (Bravo, 2019). Todo ello queda reflejado en los cambios que se han producido en los últimos años a través de los planes de estudio, así como en las nuevas metodologías implantadas y sus resultados (Rodríguez-García et al., 2017). Este hecho colinda con la demanda de mejorar las prácticas educativas mediante procesos de innovación que abarquen a todo el alumnado (Cuñat, 2021), mediante la diversificación de metodologías de enseñanza emergentes (Arenas, 2016). Por este motivo, el aprendizaje de la competencia digital se ha constituido como un elemento de mejora para las prácticas que se realizan en los centros (Rodríguez-García et al., 2019).

A lo largo de este capítulo, se van a contemplar diversas condiciones y estrategias metodológicas necesarias para que se produzca la educación inclusiva en los centros ordinarios, con el fin de contribuir a la calidad de la formación del alumnado. Al mismo tiempo, se presentarán diferentes elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el currículo, el profesorado inclusivo, la formación continua de los profesionales educativos, las técnicas de aprendizaje que se pueden abordar en el aula, la evaluación inclusiva y la cultura de los centros educativos, así como la posibilidad de hacer del centro y de sus aulas, un lugar más inclusivo, flexible y abierto para el alumnado. Todo ello, no podría generarse sin la necesidad de implantar

en los centros regulares aulas inclusivas que abarquen a todo el alumnado desde una perspectiva democrática y teniendo en cuenta la neurodiversidad como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. El centro educativo. Un modelo de inclusión y de calidad

Como bien se resaltaba anteriormente, aunque la educación inclusiva suponga un desafío actual para los sistemas educativos de los países del mundo, la escuela inclusiva debe ofrecer una respuesta educativa de calidad que atienda a todo el alumnado partiendo de su contexto, de sus ritmos de aprendizaje y de sus capacidades y particularidades (Echeita et al., 2021; Meirieu, 2021). Depende de los centros escolares ofrecer el tipo o tipos de enseñanza que se debe manifestar en el alumnado, la planificación y organización interna que se tiene que establecer y la cultura que quieren transmitir a las sociedades futuras (Murillo e Hidalgo, 2018).

Actualmente, gracias al movimiento de la inclusión educativa, hay autores que apuestan por la implantación en los centros educativos, de entornos de aprendizaje que permitan al alumnado alcanzar su máximo potencial (Porter y Towel, 2017). En estos entornos, las estrategias de compensación, los apoyos y los recursos son empleados para dar respuesta a las necesidades del alumnado desde un clima normalizador e inclusivo (Luque, 2006).

De manera significativa, la inclusión educativa y social ofrece respuestas de calidad que favorecen el desarrollo humano y estimulan capacidades éticas, sociales y culturales (Alcocer y Martínez, 2017; Murillo, 2019; Sáiz et al., 2019). Por consiguiente, teniendo en cuenta las condiciones que se van a abordar a continuación, los centros ordinarios inclusivos se erigen como organismos educativos capaces de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Parra, 2011).

2.1.1. Condiciones para la calidad de los centros educativos inclusivos

Los nuevos cambios que están por llegar favorecen que los centros educativos tengan que enfrentarse a nuevos retos que reflejen su compromiso con una mayor calidad en los procesos educativos que imparten (Meirieu, 2021). Bajo este prisma, Venet (2015) asevera que se deben promocionar una serie de condicionantes para que se produzca una educación de calidad dentro de los sistemas educativos:

- ❖ Potenciar un buen clima emocional entre el alumnado de manera que se establezca relaciones significativas y duraderas.
- ❖ Utilizar estrategias que den respuesta a la diversidad existente en las aulas así como elaborar un proyecto educativo que tenga en consideración el contexto y las características del alumnado.
- ❖ Evaluar al alumnado atendiendo a los principios de equidad e inclusión de manera que se respeten sus diferencias personales.
- ❖ Posibilitar vías que favorezcan la formación permanente entre el profesorado para que tenga los conocimientos necesarios y la seguridad de poder generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.
- ❖ Establecer relaciones de colaboración con otras comunidades educativas para la consecución de sus objetivos.

En esta línea, Tomasevski (2009) indica cuatro atributos principales (4 Aes) que se deben seguir (Tabla 6), para que se produzca una verdadera inclusión en los centros regulares:

Tabla 6

Indicadores educativos de la inclusión

Indicadores educativos de la inclusión	
Asequibilidad	Para que todo el alumnado pueda permitirse estudiar ya que la educación es un derecho humano, social y económico. Por este motivo, la educación que tenga el alumnado va a repercutir de manera directa en la transformación y mejora de las sociedades venideras.
Accesibilidad	Entendida desde un punto de vista tanto físico como cognitivo, sensorial y emocional.

Aceptabilidad	Todo el alumnado, independientemente de las posibles condiciones que puedan presentar, tienen derecho a una educación de calidad que fomente un desarrollo saludable e integral.
Adaptabilidad	Basada en la equidad y en la necesidad de incluir a todos el alumnado en el plano educativo del centro escolar. Por ello, las adaptaciones centradas en la persona, que tienen en cuenta su contexto, son claves fundamentales para que se produzcan buenos resultados en su aprendizaje.

Modificado a partir de Tomasevski (2009)

Por otro lado, se pretenden una serie de reformas relacionadas con el movimiento de mejora y eficacia escolar, como son:

- ❖ La claridad de los objetivos es un factor indispensable para involucrar a toda la sociedad. Para ello se deben asentar definiciones sencillas acerca de la inclusión y la equidad.
- ❖ El rediseño de un currículo y una evaluación continua mucho más accesibles para todos, así como la modificación de la estructura y gestión del sistema educativo, para la contribución de un liderazgo escolar mucho más fehaciente.
- ❖ Las políticas e instituciones educativas deben favorecer la formación permanente de sus profesionales a través de determinados cursos de manera que estos se encuentren capacitados constantemente para hacer frente a las dificultades que el proceso de enseñanza pueda ocasionar.
- ❖ El cambio educativo debe llegar de manera comprensible a todos los ciudadanos. La implicación directa de las familias y el apoyo hacia el profesorado, especialmente, son factores altamente motivantes para lograr la plena inclusión. Por ejemplo, se pueden determinar diferentes talleres o actividades específicas con flexibilización de horarios, en las que puedan participar las familias del alumnado.
- ❖ Las investigaciones a favor de la educación inclusiva forman parte de un cambio exitoso. Bajo esta estela, es importante valorar los datos empíricos como constructo vertebrador del cambio (Alcocer y Martínez, 2017; Cicaré, 2019; Engelbrecht et al., 2015; Florian y Beaton, 2018; Óskarsdóttir et al., 2020; Rüsselbæk y Frode, 2017).

Desde esta perspectiva, Ainscow et al. (1994) establecen a través del proyecto IQEA (Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Todos) cinco principios que son fundamentales para favorecer iniciativas de mejora de los centros escolares y que refuerzan la perspectiva internacional anteriormente citada:

1. La mejora escolar es originada por un proceso que trata de fortalecer la calidad del aprendizaje del alumnado.
2. La escuela debe tener en cuenta a todos sus miembros.
3. Las instituciones educativas tendrán en cuenta las demandas sociales externas como una oportunidad de mejorar todos sus procesos internos.
4. El centro escolar estará sustentado por estructuras que favorezcan la comunicación y colaboración entre sus miembros a través del empoderamiento.
5. La calidad educativa mediante los procesos de investigación, supervisión y evaluación de las prácticas educativas y del alumnado, formará parte de la responsabilidad compartida de todos los profesionales de la escuela.

Unido a lo anterior, dentro del movimiento de la educación inclusiva y la calidad en la educación, existe una reforma que presta especial atención, en palabras de Marchesi (2010), a cuatro dimensiones concretas (las cuatro <<ces>>) que hay que revisar, para que el cambio se produzca de manera exitosa en los centros educativos:

- ❖ El contexto social y cultural son dos piezas fundamentales a valorar para conseguir que la educación sea inclusiva. Para ello, los poderes públicos y las instituciones educativas deben establecer iniciativas específicas en el ámbito familiar, social, laboral y educativo.
- ❖ Las condiciones materiales y espaciales de los centros educativos así como la cantidad de docentes y su formación deben ser una prioridad para que se produzcan programas innovadores en donde las escuelas se conviertan en referentes de calidad.
- ❖ Las competencias en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser capaces de adaptarse a los ritmos individuales de cada alumno y a su diversidad personal. Las metodologías colaborativas o los programas de formación continua deben formar parte en igualdad de méritos que el resto de métodos o programas que establece el sistema ordinario.
- ❖ El compromiso social debe utilizarse como herramienta para que los centros abran sus puertas a las familias y juntos cooperen en mejorar, a pesar de las dificultades. Todo ello fortalecerá al resto de dimensiones y posibilitará que se produzca una inclusión real.

En concreto, en la *Parent-Teacher Association*, o PTA, se muestran seis pautas primordiales (Tabla 7) para que exista una verdadera consonancia entre el centro

educativo y las familias, lo que produce una mayor calidad en la educación que se le brinda al alumnado (Robinson, 2021):

Tabla 7

Pautas significativas entre el centro educativo y las familias

Pautas específicas para la conexión entre centro educativo-familias	
1.	Establecer relaciones entre la comunidad educativa y las familias de manera que se produzca una continuidad educativa en ambas direcciones.
2.	Afianzar una comunicación eficaz y frecuente entre las familias y el profesorado.
3.	Favorecer el crecimiento personal del alumnado mediante una colaboración estrecha.
4.	Defender los derechos de todos los niños y las niñas para que reciban un trato justo y equitativo contribuyendo a la igualdad de oportunidades.
5.	Escuchar las propuestas de las familias a la hora de crear nuevos programas y actividades, incluyéndolas en la medida de lo posible.
6.	Colaborar con otros centros educativos, así como establecer relaciones cercanas entre los profesionales y las familias para mejorar el proceso y método de enseñanza.

Modificado a partir de Robinson (2021)

En esta misma línea argumental, el estudio realizado por Krichesky y Murillo (2018) determina que algunas de las actuaciones que pueden realizar los docentes dentro de los centros ordinarios para que se establezca una mayor calidad en la educación según la siguiente Tabla 8, son:

Tabla 8

Actuaciones para los centros educativos

Actuaciones para los centros educativos	
Crear un clima de unidad, apoyo y respeto entre los maestros	Colaboración a través de proyectos interdisciplinarios
Coordinación en el funcionamiento del centro	Existencia de espacios y tiempos específicamente destinados a la cooperación entre profesionales
Creación de materiales y actividades de forma conjunta	Cursos de formación docente mediante grupos de trabajo o talleres
Planificación de los objetivos a perseguir por el centro y establecimiento de una buena hoja de ruta para conseguirlos	Espacios de intercambio de ideas y estructuración de intervenciones para la resolución de problemas

Modificado a partir de Krichesky y Murillo (2018).

En este marco de referencia, Blasco (2018) resalta que para poder atender de manera eficiente a la diversidad del alumnado, más allá del equipo docente como tal de los centros, existen otras figuras que se consideran decisivas a la hora de implantar todas las medidas pertinentes y es el colectivo que concreta al equipo directivo. Su misión principal es hacer que el centro educativo sea capaz de que el alumnado prospere de una forma integral. Su actitud, la organización de los grupos, la realización del horario, los espacios y los recursos materiales así como la coordinación que establezca entre los profesionales, determinará con mayor eficacia si sus acciones son beneficiosas para el centro o no.

En esencia, dos de las características fundamentales que determinan la figura de un buen director son el liderazgo pedagógico y la gestión de todos los componentes que intervienen en su institución para lograr el crecimiento integral de todo el alumnado (Cuesta y Moreno, 2021; Quintero, 2020). Bajo esta premisa, Cantero y Pantoja (2016) inciden en que existe una nueva forma de dirigir las instituciones educativas basada principalmente en el liderazgo compartido donde se tienen en cuenta las opiniones del resto del profesorado así como las de toda la comunidad educativa. De igual forma, estas autoras afirman que, partiendo de un liderazgo en el que todos los agentes educativos colaboran, la creación de un proyecto común entre todos, favorecerá todos los procesos que se ejecuten en el centro educativo.

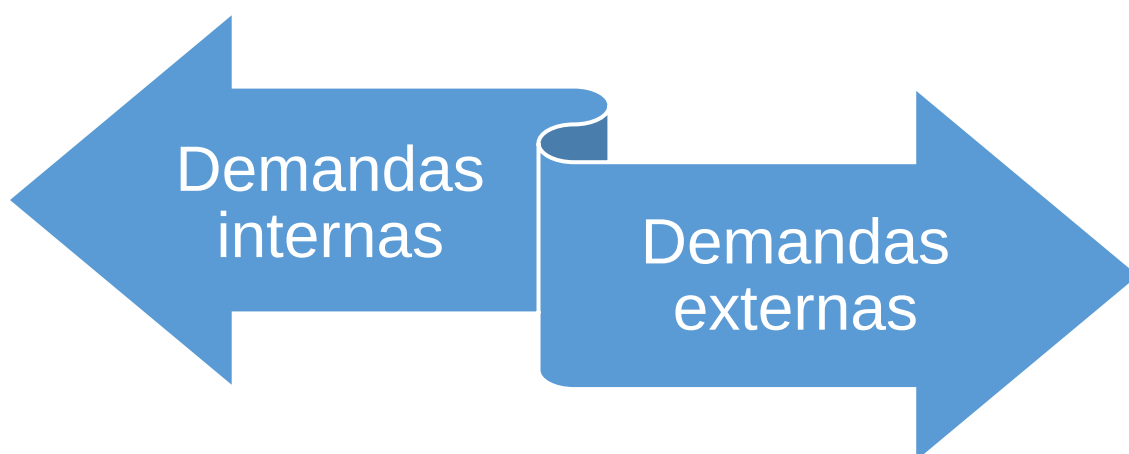
En esta línea, la *National Association of Secondary School Principals* o NASSP, añade cuatro características fundamentales que debe abordar un director de Educación Secundaria (Artiles y Rodríguez, 2014; Robinson, 2021):

1. Dirigir colaborando con el resto de profesionales para crear un plan de acción y mejora para el centro docente así como establecer las funciones principales de cada agente educativo.
2. Personalizar el contexto educativo en el que se ve envuelto el alumnado para que cada uno reciba la educación que necesite de acuerdo a sus condiciones identificando previamente las fortalezas del entorno.
3. Enfocar el plan de estudios, la enseñanza y la evaluación hacia prácticas reales de la vida cotidiana que conecten de manera directa con las capacidades, intereses y situaciones del alumnado.
4. Cooperar con otros centros educativos de manera que se produzcan redes de apoyo que permitan el aprendizaje compartido.

En concreto, estos perfiles profesionales son los encargados de posibilitar que el profesorado pueda ejercer su trabajo con los recursos y apoyos necesarios y la consecución de los objetivos previamente marcados por el centro (Montero et al., 2017). Unido a ello, González (2006) indica dos demandas fundamentales (Figura 5) a las que está expuesto un director de una institución educativa:

Figura 5

Demandas del director del centro educativo



Modificado a partir de González (2006)

Desde el punto de vista del autor, las demandas internas hacen referencia a la misión del director del centro de impulsar sus acciones hacia los procesos pedagógicos que se han de efectuar, contando con los debidos apoyos y haciéndole frente a los continuos retos que la sociedad va demandando conforme pasa el tiempo. De igual forma, las demandas externas son aquellas relacionadas con las demostraciones de los resultados de aprendizaje que genera el alumnado, partiendo de toda la organización y enseñanza que se les transmite en el centro educativo, así como la introducción de los aprendizajes que se generan entre el centro escolar y la comunidad más cercana al mismo, de manera que exista una continuidad entre ambos colectivos.

Teniendo en cuenta la calidad de la educación que se le ha de brindar al alumnado, los estudios realizados por Allan y Persson (2015), Kalambouka et al. (2007) y Nilholm y Alm (2009) demostraron que cuando los alumnos con NEE comparten espacios con el resto de alumnado, los resultados son significativamente positivos debido a que se toleran mejor las diferencias y hay mayor concienciación, apoyo y sensibilidad de acuerdo con el principio de Normalización. Por esta razón, es necesario escuchar las voces de los alumnos y alumnas que se encuentran dentro de las llamadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad tal y como han demostrado las recientes investigaciones de Arnaiz et al. (2019), Arnaiz y Caballero (2020), Caballero y Arnaiz (2021), Goodall y MacKenzie (2018), Mirete et al. (2019), Pearlman y Michaels (2019) para así establecer metodologías y prácticas más acordes con sus ritmos de aprendizaje, sus condiciones personales y sus intereses.

En este sentido, Robinson (2021) establece que los fines de calidad básicos que deben perseguir los centros educativos están relacionados con cuatro variables fundamentales:

- ❖ Variable económica: los centros docentes deben permitir que el alumnado alcance su máximo rendimiento y tienen que ofrecerle las herramientas y estrategias necesarias para que puedan lograr un futuro profesional que les permita convertirse en personas resolutivas y responsables económicamente. Este hecho, contribuirá a que la economía del país prospere.
- ❖ Variable cultural: la educación tiene que ser creada fomentando un clima de aceptación de la propia cultura y de tolerancia hacia el resto de culturas, ya que la diversidad cultural forma parte del enriquecimiento humano. Desde este enfoque, los centros docentes deben enseñar al alumnado a comprender su cultura de origen, entender y aceptar otras culturas diferentes y fomentar la coexistencia entre distintas culturas, de manera que se valoren los aspectos positivos y saludables de todas ellas.
- ❖ Variable social: es tarea de las instituciones educativas, proceder a que el conjunto de alumnado se convierta en adultos responsables que participen de forma activa en la sociedad.
- ❖ Variable personal: es importante que la educación impartida en los centros educativos, capacite al alumnado a desarrollar su mundo interior y a crear relaciones estrechas con el mundo que les rodea. Todos los alumnos y alumnas son personas únicas con sentimientos, preocupaciones, talentos y aspiraciones propias. Si se comienza a tratarlos como individuos que sienten y padecen en vez de a números,

se fomentará el crecimiento exponencial de sus capacidades y se permitirá que la sociedad avance hacia otras formas de expresión inherentes al ser humano.

Como bien se ha resaltado en párrafos anteriores, para que se establezca una educación de calidad e inclusiva en los centros ordinarios, estos esfuerzos, en gran medida, deben de llevarse a cabo por parte de la institución educativa, sus equipos directivos y su profesorado (Ríos y Ruiz, 2018) a través de una guía común que les permita mejorar los procesos diarios que ejercen (Rodríguez-García y Martínez, 2017) y reducir así el fracaso o abandono escolar temprano (Blanco, 2014).

2.1.2. La inclusión en el currículo educativo

Para Majad (2015), el objetivo principal del currículo en el ámbito de la educación es dirigir y guiar todo el proceso relacionado con la programación de la enseñanza y su diseño para posteriormente poder llevarlo a la práctica. De igual forma, este mismo autor declara que, lejos de concebirse como una estrategia estática, el currículo pretende adaptarse a las nuevas demandas sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas y de acuerdo al contexto evolutivo e histórico en el que se encuentre.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, la reforma del actual currículo educativo, aunque contempla la educación inclusiva como un paradigma emergente capaz de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado (Hontañón, 2021), sigue centrándose en la generalidad del alumnado “irreal” y homogéneo y establece una serie de prácticas, objetivos, contenidos y estrategias educativas que evaden la esencialidad y plenitud de la educación, especialmente en materia de diversidad (Martínez, 2014). Así lo declara Herrán (2020) al indicar que el currículo educativo pone en teoría una serie de normas y supuestos que están completamente alejados de la práctica. Este hecho deja de generar determinadas necesidades educativas a las que es necesario hacerle frente. En concreto, Rodríguez-Revelo (2017) aboga por que los estándares de aprendizaje o criterios de evaluación reflejados en mayor medida en el currículo educativo, se adapten a las características particulares del alumnado y de los centros educativos en los que reciben docencia.

En relación a ello, Rivera-Arzola (2021) y Tortosa (2021) consideran necesario resaltar que la calidad educativa, según el paradigma de la inclusión, no debe reflejarse solamente por los resultados del alumnado en consonancia con la superación de los estándares de aprendizaje o criterios de evaluación, sino que cuando se es capaz de

personalizar la enseñanza, es cuando el alumnado desarrolla de manera fehaciente sus capacidades. Asimismo, la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje implica tener un conocimiento mayor sobre el alumnado, dotar de un sentido significativo ese aprendizaje activo y permitirle que alcance sus expectativas personales (Coll, 2018).

Por consiguiente, se trata de abarcar todas las vertientes posibles que conforman al ser humano, de manera que se potencie la apertura de un amplio abanico de opciones académicas y de diversidad de aprendizajes acordes a cada discente (Quintero-Corzo et al., 2021). De forma particular, un buen currículo educativo es el que desarrolla todo el potencial del alumnado y no se basa sólo en términos de aprendizaje académico, sino en un aprendizaje que permita al alumnado ser consciente de sí mismo y adquirir las herramientas necesarias para tener un bienestar personal a lo largo de su vida (Herrán, 2014; Tobón y Cuesta, 2020).

Así, el nuevo paradigma de la educación inclusiva propone:

- ❖ Un único currículo que sea flexible, multinivel, abierto, interdisciplinar y multicultural para que todo el alumnado se sienta incluido y pueda desarrollar sus capacidades de una forma significativa.
- ❖ Un currículo que esté basado en apoyos, programas pedagógicos, adaptaciones curriculares y una docencia compartida de manera que todos los agentes educativos sean capaces de trabajar de manera conjunta y brindar al alumnado las estrategias necesarias para que alcancen su mayor potencial.
- ❖ Un mayor conocimiento sobre la Neurodidáctica y su objetivo de “aprender haciendo” de manera que, para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, se tenga en cuenta el conocimiento científico y las experiencias profesionales.
- ❖ Un Diseño Universal de Aprendizaje que dé respuesta a todo el alumnado partiendo de sus condiciones personales y sus fortalezas.
- ❖ Educar en valores de respeto y tolerancia hacia los demás de forma que el alumnado del futuro contribuya a la creación de una sociedad más justa y equitativa.
- ❖ Una evaluación óptima para el alumnado de manera que se tenga en cuenta su capacidad y cómo puede aplicar los conocimientos adquiridos (Aguilar y Benítez, 2020; Alba, 2019; Arnaiz, 1996; Arnaiz, 2003; Durán et al., 2021; Fernández y Durán, 2020; Rezende y Ostermann, 2020).

En concreto, la idea de creación de un currículo más flexible y funcional (Amiama et al., 2017) se encuentra en consonancia con la propuesta que elaboró la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia (2019) sobre la importancia de transferir las asignaturas troncales del currículo básico de educación a distintos ámbitos de aprendizaje en los que se distribuyesen, de manera más significativa, los elementos del currículo que era necesario aportar al alumnado. De esta forma, se pretende adecuar el currículo a las distintas condiciones del alumnado.

En suma, todos estos avances, que deben concebir un buen currículo educativo, favorecerán en gran medida que la educación que le aporte el profesorado al alumnado sea significativa, de calidad e inclusiva (Rivera-Arzola, 2021; Tortosa, 2021).

2.1.3. El profesorado inclusivo

Tal y como se ha señalado a lo largo del presente discurso, es necesario comprender que los cambios venideros no pueden ser manifestados sin el principal motor de enseñanza en las instituciones educativas, el profesorado. Éste debe estar compuesto por profesionales responsables y comprometidos con el proceso de cambio y su formación y práctica docente, debe ser acorde a la diversidad que florece en las aulas año tras año (Haug, 2017; Venet, 2015). A su vez, otro factor importante que influye de manera considerable en su práctica docente es la vocación de estos actores educativos hacia la docencia (Rojas et al., 2019). En este sentido y de acuerdo con el deseo y disfrute de los docentes por enseñar, García et al. (2018) establecen que el profesorado debe ser capaz de crear ambientes para distintos tipos de aprendizaje así como establecer una comunicación asertiva, colaborativa y respetuosa entre docentes y alumnado. Estos factores también son determinantes para disminuir situaciones relacionadas con el fracaso y el abandono escolar temprano (Gallego-Vega, 2019).

En esencia, es necesario que los profesionales educativos crean en su práctica docente y en la capacidad para aprender de sus alumnos y alumnas (Rappoport y Echeita, 2018). A su vez, Gil (2018) y Sanahuja et al., (2020) determinan que una de las cualidades más importantes que deben tener los profesionales educativos es la creatividad y democratización de los aprendizajes en conjunción con la educación inclusiva, para poder diseñar actividades y recursos que sean de utilidad para el alumnado. Por este motivo, Zempoalteca et al. (2017) señalan que la educación superior en España, concepto que se va a desarrollar más adelante, debe dotar a esos profesionales de las herramientas necesarias para desempeñar su trabajo con el rigor

que se demanda. En este sentido, González-Gil et al. (2019) aluden a que la formación inicial de los futuros docentes es la vía más efectiva para mejorar su actitud en cuanto a la inclusión. De esta forma, se conseguirá una mayor seguridad en la formación de aquellos profesionales que superen el grado universitario y se dispongan a desarrollar su labor docente en los centros educativos y una mayor calidad en la enseñanza superior (Ruiz, 2020; Yangali, 2016). Desde estos puntos de vista, la conjunción de las escuelas democráticas con la educación inclusiva debería ser la base principal de los programas de formación del profesorado (Friesen y Cuning, 2018).

Bajo esta premisa, otro aspecto muy necesario en la coyuntura actual es la formación de los maestros en el uso de tecnologías digitales que permitan atender de manera más adecuada al alumnado con NEE, independientemente del entorno en el que se encuentren (Palominos y García, 2021). Bajo esta premisa, como aún sigue existiendo una brecha digital en la que no todo el alumnado tiene acceso a las nuevas tecnologías, sería necesario que las instituciones educativas apostaran por el acceso a las mismas, así como un buen uso responsable de ellas (Macchiarola et al., 2018).

En otro orden de ideas, Haug (2017) hace hincapié en que los profesionales que atiendan a la diversidad dentro de los centros ordinarios deben poseer amplios conocimientos sobre la heterogeneidad de condiciones que presenta el alumnado. Asimismo, este autor señala que el cuerpo docente tiene que estar lo más especializado posible en materia de diversidad para ofrecer al alumnado, las mejores respuestas educativas y una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A tenor de lo planteado, Arnaiz (2003) establece nueve principios fundamentales para lograr una formación permanente e inclusiva. Así se muestra en la siguiente Tabla 9:

Tabla 9

Principios para la formación permanente

Principios para la formación permanente del profesorado
1. Coherencia en todos los procesos de formación que se produzcan para el profesorado.
2. Desarrollar en el profesorado actitudes y valores democráticos que conciban a la diversidad como un factor positivo del ser humano.
3. Promover estrategias de formación acordes con los intereses y condicionantes del profesorado.
4. Establecer oportunidades de aprendizaje continuo desde los centros educativos para el profesorado.
5. Generar una comunión entre las instituciones educativas superiores y las escuelas.

6. Conectar a las instituciones educativas mediante las TIC.
7. Impulsar la labor de los inspectores educativos como agentes de apoyo para establecer las estrategias educativas que se han de exponer al alumnado.
8. Evaluar de manera exhaustiva los ejercicios de formación permanente, los planes educativos así como las instituciones educativas que las promueven.
9. Promocionar la evaluación formativa del profesorado para establecer procesos de innovación que permitan mejorar sus prácticas educativas.

Modificado a partir de Arnaiz (2003)

Sin dejar de lado lo anteriormente expuesto, se considera necesario remarcar los principales componentes que debe tener un buen docente. En efecto, Pedreño (2020) y Robinson (2021) indican que un buen profesor es aquel que enseña a sus alumnos y alumnas a creer en sí mismos, al igual que les demuestra que cree en ellos, los motiva y facilita el proceso de aprendizaje. Todo ello, en palabras de los autores anteriores, fomentará los siguientes resultados en el alumnado:

- ❖ Motivar al alumnado hará que desarrolle todo su potencial mediante un *feedback* y una instrucción positivos.
- ❖ Saber cuál es la mejor estrategia de aprendizaje en cada momento, posibilitará que el alumnado adquiera conocimientos de manera más eficaz.
- ❖ Creer en ellos fomentará en el alumnado un sentimiento de apoyo y acompañamiento que le dará seguridad para probarse a sí mismo.
- ❖ Por último, contribuir a que el alumnado adquiera nuevas destrezas, hará que tengan mayor seguridad en sus actos.

A este respecto, Krischler et al. (2019) destacan la importancia de la actitud del profesorado hacia la diversidad, factor que consideran fundamental para establecer en los centros educativos, una atención de calidad. Una actitud negativa de los docentes hacia el alumnado con NEE implica que las estrategias educativas que implanten no sean adecuadas ni beneficiosas ni para este alumnado ni para el resto (Garzón et al., 2016). Por otro lado, una actitud asertiva favorece que los profesores, estén más comprometidos con su labor pedagógica (Gutiérrez y Sánchez, 2022).

En esencia, como se ha indicado antes, se tiene muy en cuenta que un buen docente debe tener una buena actitud y vocación hacia la docencia. Sin embargo, también es importante conocer por qué en muchas ocasiones, los profesores se encuentran muy alejados de esa idea. Sin dejar de lado el concepto de absentismo docente llevado a cabo por algunos profesionales, en los estudios realizados por Guerrero-Barona et al. (2018) y Malander (2016) se conocen algunas de las causas principales por las cuales, en algunas ocasiones, el profesorado no se encuentra lo

debidamente motivado para atender al alumnado. En concreto, los resultados de los estudios anteriormente citados muestran que este hecho se produce más en profesionales jóvenes que en otros más mayores y con más experiencia.

- ❖ Inadecuada salud psicológica, emocional y física.
- ❖ Falta de funcionalidad en las prácticas que realiza y en la formación que posee para llevarlas a cabo.
- ❖ El síndrome de *burnout* que disminuye considerablemente su satisfacción con el trabajo, al mismo tiempo que implica derivados problemas psicológicos.
- ❖ Altas expectativas hacia la docencia que en algunas situaciones se traducen en sensaciones de fracaso y autovaloración negativas.
- ❖ Falta de recursos tanto materiales como apoyos humanos.
- ❖ Conjunción de la sobrecarga laboral y la poca motivación del alumnado que desencadena en algunas ocasiones, un clima escolar negativo.
- ❖ La falta de apoyos y cooperación por parte de las familias.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Woodcock y Hardy (2017), en la que se midió la percepción de 120 docentes con respecto a la inclusión en países como Canadá, Inglaterra y Australia, demostró que la mayoría de los profesores consideraron positiva la educación inclusiva como un conjunto de acciones eficaces para enseñar a todo el alumnado. En concreto, los maestros de Educación Secundaria, en comparación con los de Educación Primaria, se encontraron en consonancia con que las aulas inclusivas sí podrían ser espacios eficientes para enseñar a todo el alumnado. De igual forma, estos profesionales tenían la apreciación de presentar necesidades de formación para atender al alumnado.

A su vez, el estudio formulado por Garzón et al. (2016), en el que se entrevistó a diversos docentes de siete centros educativos de España, evidenció que, a nivel teórico, los profesionales están de acuerdo en su mayoría con los principales postulados que demanda la inclusión. Sin embargo, no se encuentran tan en consonancia con la idea de que el alumnado con NEE, aprenda al igual que el resto de sus compañeros, en un ambiente inclusivo. Esta opinión, bajo la perspectiva de los autores anteriormente mencionados, se encuentra relacionada con la falta de formación, así como de recursos materiales y humanos en el aula ordinaria para poder dar una respuesta de calidad que acoja a toda la diversidad del alumnado. De esta forma, si el profesorado tuviera más formación en materia de diversidad, tendría la suficiente preparación para evitar que se

establezcan en el aula situaciones de segregación que produzcan en el alumnado un detrimento de su desarrollo holístico (Díaz y Caballero, 2014). A este respecto, Sharma y Jacobs (2016) indican que, desde hace unos años a esta parte, no se ha prestado la suficiente importancia a la formación del profesorado bajo el prisma de la inclusión.

De acuerdo con el estudio realizado por González-Gil et al. (2019) se confirma que el profesorado refleja una creciente desconexión entre la teoría enseñada en las diversas facultades de educación de las instituciones superiores o en los cursos que realizan sobre formación permanente y la práctica en el aula. En concreto, demandan más cantidad de prácticas y estrategias reales para poder desempeñar su trabajo con más eficiencia. Para ello, se remarca lo anteriormente descrito acerca de que el docente actual, debe recoger en su práctica el principio de atención al desarrollo integral del alumnado y, a su vez, tiene que estar en igualdad de condiciones que su actualización y formación en materia de diversidad (Guilera et al., 2019).

Teniendo en cuenta el marco actual sobre educación inclusiva, es necesario hacer hincapié en las palabras que antaño promulgó Florian (2010) acerca de los profesionales educativos: La educación inclusiva no pretende intercambiar a los profesionales de los centros ordinarios por aquéllos de Educación Especial. Ésta aspira a que ambos se coordinen entre sí para hacer frente a las demandas y características de todo el alumnado en conjunción con las familias (Bunch, 2015).

En este mismo orden de ideas, Tsvintarnaia et al. (2020) determinan la necesidad de que los docentes cuenten con el apoyo y el asesoramiento de profesionales especializados que trabajen de manera conjunta con ellos en el aula. A su vez, estos autores resaltan que es importante que el alumnado sea parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso que sin duda debe ser interactivo, lúdico y que parta de sus intereses y condiciones personales. Estas ideas tienen relación con lo comentado por González-Gil et al. (2019) en cuanto a que los docentes consideran que debido a la falta de apoyos y de tiempo, a menudo dedican más tiempo al alumnado que requiere más ayudas que al resto. De igual forma, esta investigación manifiesta que la Administración educativa tiene un papel escaso en la implicación que demuestra al mismo tiempo que se encarga principalmente de organizar y demandar determinadas directrices, que son inviables de implantar en algunos centros educativos.

A partir de esta concepción, diversas investigaciones como la llevada a cabo por Gebhardt et al. (2015) en Austria, indican que los profesionales realizan más prácticas inclusivas en las aulas de Educación Primaria que en las de Educación Secundaria. Específicamente para la etapa de Educación Secundaria, se comprueba que existe

cierta homogeneidad en la coordinación que se establece entre los perfiles generalistas y los especialistas en la que todos consideran que su nivel de coordinación es alto. No obstante, llama la atención el aspecto reseñado acerca de la colaboración que se establece entre los profesionales sobre las unidades de enseñanza a impartir para el alumnado, ya que existe mayor implicación en la etapa de Educación Primaria que de Educación Secundaria. De acuerdo con lo anteriormente expuesto y gracias a la coordinación entre profesionales, los centros de Educación Especial podrán transformarse en centros de orientación hacia la inclusión y contarán con la participación estrecha de la familia y de los entornos escolares (Juárez, 2020).

En este punto es necesario indicar la investigación llevada a cabo por Negri-Cortés y Leiva-Olivencia (2021) sobre la presencia de personal especializado en atención a la diversidad. Este estudio determina que son de gran ayuda las diversas aportaciones y apoyos que realizan estos especialistas hacia sus compañeros y hacia el alumnado con necesidades educativas especiales.

A este respecto, Zaigeti (2018) considera que es necesario tener en cuenta que la retroalimentación por parte de la comunidad educativa es un factor fundamental para que los centros educativos avancen y se adapten con mayor exhaustividad, a las necesidades del alumnado.

Por otro lado, Muñoz (2018) expone la necesaria creación de departamentos diseñados para ofrecer apoyo a la inclusión en los centros docentes. En estos departamentos se presta especial atención a las barreras que puedan ocasionar que un conjunto de alumnado no aprenda en igualdad de oportunidades y también se encargan de ofrecer ayuda a los distintos actores educativos. A partir de este enfoque, la docencia compartida entre profesores regulares, maestros especialistas, educadores sociales y técnicos educativos, también se considera una excelente propuesta para que la educación inclusiva pueda implantarse definitivamente en los centros docentes (García, 2008; Mas et al., 2018).

Para finalizar, Lozano et al. (2015) indican la necesidad de que en los centros educativos se establezcan procesos de coordinación y colaboración entre el profesorado a la hora de diseñar los proyectos o las programaciones que se van a llevar a cabo así como para realizar el seguimiento del alumnado y su evaluación. En concreto, estos autores determinan que estos procesos conllevan los siguientes beneficios:

- ❖ Potencian el trabajo colaborativo y cooperativo entre los docentes.

- ❖ Favorecen las relaciones interpersonales creando un clima de confianza en el que todos puedan aportar sus ideas y preocupaciones.
- ❖ Coordinan de manera conjunta las actuaciones trazadas y se adaptan mejor a las nuevas demandas que conlleva el paradigma inclusivo actual.
- ❖ Facilitan espacios y tiempos de análisis y reflexión conjunta para la creación de nuevas estrategias que mejoren los procesos educativos.

Como bien se ha señalado anteriormente, todos estos avances permitirán que los profesionales se encuentren debidamente formados para atender a la heterogeneidad del alumnado. Por lo que a este respecto, es necesario hacer hincapié en una adecuada formación inicial y permanente de todos los agentes educativos.

2.1.3.1. La formación inicial y permanente del profesorado en educación inclusiva

Desde que se creó el Espacio Europeo de Educación Superior, la enseñanza universitaria en España, ha sufrido una serie de cambios demandados por la sociedad actual y las políticas educativas para centrar su formación en el desarrollo de competencias, lo que ha promovido diferentes propuestas de enseñanza práctica que avalen la teoría planteada (Perrenoud, 2004). Esta afirmación coexiste con la realidad actual acerca de que cada vez más alumnado con NEE estudia en centros de corte ordinario lo que supone un reto para la totalidad del sistema educativo (Sánchez-Serrano et al., 2021). En este mismo orden de argumentos, el paradigma de la educación inclusiva centra su atención en la diversidad del ser humano (Ainscow, 2021). Bajo esta afirmación, Díaz y Ariza (2015) exponen que la educación debe tener en cuenta que la diferencia puede ser vista desde dos perspectivas diferentes:

1. Perspectiva excluyente en la que se etiqueta a la persona de manera negativa utilizando expresiones malsonantes y sesgos mentales que se encuentran alejados de la realidad.
2. Perspectiva enriquecedora en la que las diferencias presentes entre las personas suponen un cambio de pensamiento que contribuye de manera positiva en el bienestar común.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, Acevedo (2016) argumenta que la Educación Superior tiene como objetivo primordial, formar a las personas de manera

integral para que contribuyan de forma saludable en la sociedad. Esta misma autora, establece una serie de competencias que deben desarrollar los individuos que acceden a esta etapa educativa:

- ❖ Compromiso, capacidad competente y participación.
- ❖ Adquisición de habilidades y destrezas que permitan ejecutar una labor acorde a lo que demanda la sociedad cambiante en la que vivimos.
- ❖ Formación basada en la racionalidad científica partiendo de la investigación.
- ❖ Disfrute por el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- ❖ Aprendizaje holístico que permita desarrollar mayor flexibilidad mental en el individuo.
- ❖ Argot especializado y en consonancia con el ejercicio de la profesión que va a ejercer el alumnado.

Estas afirmaciones determinan la importancia que supone ser un buen profesional educativo para los centros docentes. Bajo este prisma, es necesario destacar que en la actualidad conviven, en esencia, dos tipos de docentes según Sevilla et al. (2018): los que se centran en las dificultades y limitaciones del alumnado y aquéllos que partiendo de las condiciones que presenta el alumnado, optan por enfocarse en el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, los autores exponen una serie de procesos de capacitación que debe conocer el profesorado antes de ejercer su ejercicio profesional en un centro educativo.

1. Sensibilización y conocimiento de la diversidad: el profesorado debe conocer la diversidad presente en las aulas así como, desarrollar una formación constante, que le permita adaptar la enseñanza a cualquier tipo de aprendizaje que sea más eficaz para el alumnado.
2. Necesidades educativas especiales y su atención: los docentes tienen que saber detectar las posibles necesidades del alumnado y los apoyos y recursos que se le deben aplicar para contribuir a su desarrollo integral.
3. Evaluación y acreditación: se considera necesario flexibilizar tanto la evaluación como el acceso a niveles superiores concernientes a la etapa educativa en la que se encuentre el alumnado con el fin de presentar oportunidades centradas en sus pequeños avances. A su vez, se considera oportuno llevar a cabo estudios que muestren el progreso del alumnado conforme vaya avanzando en las etapas educativas.

4. Equipamiento e infraestructura: la educación inclusiva no puede implantarse de manera eficiente en las escuelas si estas no cuentan con los materiales, apoyos e instalaciones que permitan al alumnado, alcanzar su máximo potencial.

Concretamente, investigaciones como la realizada por Delgado et al. (2021) y Méndez-Medrano et al. (2018), contemplan que es necesario establecer una oferta pedagógica dentro de la formación inicial del profesorado, que permita la capacitación y concienciación de los agentes educativos por la diversidad, la educación inclusiva y la formación humanística de los mismos. En lo perteneciente a la educación inclusiva, dentro de la formación académica, sería interesante incorporar nuevas prácticas inclusivas dentro de los programas formativos de tal manera que el futuro profesorado, tenga un abanico de respuestas educativas que abarquen a todo el alumnado (Quiroz-Fuentes et al., 2019). García-Junco (2018) afirma que los profesionales educativos deben estar lo suficientemente formados para detectar las dificultades de aprendizaje, emocionales, sociales y de diversa índole, que puede presentar el alumnado. A su vez, este autor determina que se debe intervenir ante esos obstáculos sin demora, con el fin de mejorar la calidad del desarrollo integral del alumnado.

Diversos estudios ponen de manifiesto que la percepción del alumnado que cursa el grado de maestro y de algunos docentes que ya lo han finalizado es positiva, no obstante destacan la escasa formación y preparación que tienen sobre este concepto y su implantación en los centros educativos (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020; Menéndez et al., 2020). Asimismo, con respecto a la formación permanente, muchos profesionales que ya disponen de años de experiencia en los centros educativos presentan una seria falta de capacitación en materia de educación inclusiva por lo que la respuesta educativa que se le da al alumnado con NEE en sus aulas de referencia, no es del todo adecuada a sus necesidades y condiciones (Arnaiz et al., 2021).

A partir de estas concepciones, sería interesante que se establecieran dentro de los grados pertenecientes a Educación, más asignaturas obligatorias, transversales y específicas de corte inclusivo que enseñaran a los futuros docentes, diferentes respuestas educativas para atender a la diversidad del alumnado (Sánchez-Serrano et al., 2021; Sevilla et al., 2017), así como una mayor dotación de recursos, la eliminación de barreras de acceso y la creación de espacios de participación y equidad para que el alumnado con dificultades, también puedan estudiar en la universidad (Moriña-Díez y Perera, 2015).

En esta línea, González-Fenoll e Imbernón-Pérez (2021) sugieren que es importante la creación de escenarios prácticos en los que se desarrollen respuestas educativas inclusivas dentro de la educación superior tanto para la formación inicial como permanente del profesorado. De esta forma, los profesionales educativos, tendrán mayores conocimientos que les permitan implantar en sus aulas, experiencias interculturales, participativas, flexibles e integrales para todo el alumnado (Gómez y García, 2017).

Desde esta perspectiva, el estudio llevado a cabo por Sánchez-Serrano et al. (2021) denota que en unas universidades más que en otras, sí se establecen materias relacionadas con el enfoque inclusivo y psicopedagógico. Sin embargo y teniendo en cuenta que la cantidad de asignaturas es escasa, no se puede afirmar fehacientemente que una gran mayoría de futuros docentes, estén perfectamente preparados para responder a la diversidad del alumnado en los centros ordinarios. En especial, esta investigación promulga un dato alarmante que no debe pasar desapercibido por los agentes encargados de establecer los planes educativos en la formación inicial de los docentes y es que, seis de cada diez alumnos, titularán en Educación sin la adecuada formación inicial en materia de diversidad.

En este mismo sentido, con respecto a la actualización y la formación permanente, el Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (INEE, 2019) confirma que existe una escasa minoría de profesionales que realizan cursos de formación en materia de educación inclusiva. A este respecto, la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2021) considera que muchos agentes educativos no estiman que la formación que se está brindando en determinadas instituciones educativas, sea todo lo práctica que necesitan o acorde a sus problemáticas profesionales.

En esencia, la educación sobre inclusión que se imparte actualmente en las distintas universidades de España es insuficiente para dotar a los futuros profesores de la formación necesaria para atender a todo el alumnado por lo que sería óptimo que las universidades, estuvieran más concienciadas sobre estos conceptos e incorporaran en sus planes de estudios, más enfoques relacionados con los cambios venideros.

2.1.4. La evaluación inclusiva y la cultura de los centros educativos

La evaluación es la forma de analizar los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumnado (Jiménez, 2017). A su vez, debe tener en consideración las competencias funcionales del alumnado y su entorno (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022). A este respecto, en palabras de Blanco (2017), la evaluación es concebida como una herramienta fundamental para mejorar el desarrollo integral del alumnado siempre y cuando se le aplique un tratamiento inclusivo a todos los procesos de aprendizaje previos.

De igual forma, la evaluación (Figura 6) se erige sobre las siguientes funciones (Angelini, 2016; Areiza, 2013; Cáceres et al., 2019; Robinson, 2021):

Figura 6

Funciones de la evaluación

1. Función diagnóstica: en la que se tienen en cuenta las aptitudes y el desarrollo del alumnado.



2. Función formativa: en ella se añade toda la información necesaria para analizarla y contribuir a una enseñanza más eficaz.



3. Función acumulativa: en la que se emiten juicios sobre el desarrollo global del alumnado al final del curso o cuatrimestre.



Modificado a partir de Angelini (2016), Areiza (2013), Cáceres et al. (2019) y Robinson (2021)

Desde este prisma, el objetivo final de la evaluación educativa es analizar el aprendizaje del alumnado en consonancia con el método y la enseñanza que se le ha impartido previamente (Díaz et al., 2017; Morales y Gil, 2018), ya que la evaluación en términos de aprendizaje es fundamental para poder gestionar toda la formación que se ha de transmitir (Pulido y Barreiro, 2020).

Actualmente, la mayor parte del proceso de evaluación se realiza generalmente en las instituciones educativas, a través de diferentes pruebas (Gil et al., 2017). Este hecho provoca que la enseñanza se centre, principalmente, en preparar al alumnado para la prueba dejando de lado otros temas transversales, que también son importantes, teniendo que adaptar la enseñanza a este tipo de instrumentos de evaluación (McLaren y Kenny, 2015). En este sentido, la evaluación no debe limitarse solamente al uso de exámenes o por lo menos, éstos no deberían de tener el mayor peso de la nota global, sino que sería interesante, establecer otras formas de evaluación como la observación directa, el trabajo en equipo, el aprendizaje por proyectos, las prácticas de aula (Cees y Heeneman, 2016; Collazos et al., 2007; López y Manghi, 2021; Travieso y Ortiz, 2018) o la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Fuentes, 2019).

De hecho, autores como Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández (2022) abogan por que la evaluación se realice antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, consideran importante no centrarse tanto en las pruebas estandarizadas que comparan al alumnado, sino en las condiciones personales de cada estudiante. En este contexto es donde cobra especial sentido la evaluación inclusiva centrada en la diversidad del alumnado (Blanco, 2017).

En este orden de ideas, para García (2008) la evaluación se encuentra especialmente ligada al concepto de cooperación entre los profesionales. De igual forma, este autor propone que para evaluar se tengan en cuenta las capacidades y los progresos del alumnado así como las adaptaciones que se han llevado a cabo y el propio modelo de enseñanza de los profesionales educativos. Acorde a ello, en la Tabla 10 se exponen algunos de los métodos y técnicas de evaluación que suelen utilizarse en las aulas abiertas especializadas y que pueden aportar nuevas formas de evaluar en las aulas ordinarias (González-Fenoll et al., 2023):

Tabla 10

Metodologías y técnicas de evaluación

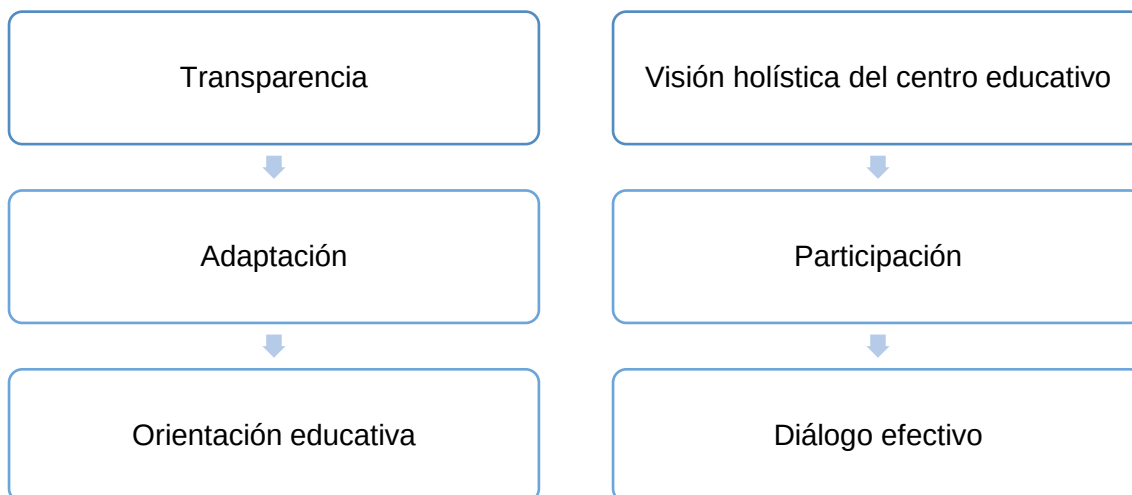
Metodologías y técnicas de evaluación	
La observación directa y estructurada	Análisis de las tareas realizadas por el alumnado
Hojas de registro	Agenda escolar y diario de aula
Exámenes orales y escritos	Escalas de observación
TIC	Entrevistas con las familias

Modificado a partir de González-Fenoll et al. (2023)

Al mismo tiempo, se están llevando a la práctica, algunas herramientas novedosas que también se utilizan para medir el nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado tal y como resaltan Orozco y Moriña (2019, 2020):

- ❖ *Classcraft* es una aplicación web en la que, a través de un juego de rol encarnado por distintos personajes, el alumnado puede hacerse responsable de sus actitudes, desarrollar habilidades interpersonales y aprender de situaciones de la vida real extrapolables al juego. En este sentido, el profesor es el encargado de evaluar todo el proceso por el que pasa el alumnado y de crear misiones de aprendizaje aptas para todos en conjunción con los contenidos a enseñar.
- ❖ La herramienta web *Storybird* permite al alumnado crear historias y cuentos mediante imágenes previamente ordenadas y categorizadas. Con esta aplicación web, el profesorado puede evaluar la creatividad, la escritura y la comprensión lectora del alumnado.
- ❖ Al igual que las anteriores, *Plickers*, *Kahoot* o *Faceclass* son instrumentos digitales en los que se pueden crear cuestionarios para medir las competencias adquiridas por el alumnado desde un punto de vista práctico, interactivo y cercano.

Por consiguiente, una evaluación de calidad en los centros debe ser inclusiva y tener en cuenta a todos los agentes educativos que interfieren de manera directa en el centro escolar (la familia, el personal docente y no docente y el alumnado) como señalan Epstein y Sheldon (2019). A su vez, estos autores, indican que se deben seguir seis normas elementales para lograr una evaluación de calidad y que contemple a todo el alumnado (Ver Figura 7):

Figura 7*Normas elementales para la evaluación eficaz*

Modificado a partir de Epstein y Sheldon (2019)

En esta línea, Carrasco y Flores (2017) reclaman especialmente la importancia de establecer en los centros de Educación Secundaria programas específicos de orientación que informen al alumnado de las distintas posibilidades que hay tanto a nivel académico como profesional, a fin de que conozcan de antemano qué vías son las más adecuadas para cada uno de ellos. Este hecho posibilitará que tanto el alumnado que opta al graduado escolar como el que por sus circunstancias personales no lo haga, tenga la información necesaria para conocer cuáles pueden ser sus salidas profesionales. Por esta razón, el éxito de la inclusión educativa también radica en la formación que tengan los profesionales educativos, en la respuesta que se le debe dar al alumnado y en la aceptación de que la diversidad forma parte de la riqueza humana y es al mismo tiempo, el detonante del cambio educativo que se necesita actualmente en la sociedad (Arnaiz, 2019).

A tenor de lo anteriormente mencionado, el proceso de evaluación tal y como está establecido en la actualidad, en muchas ocasiones, produce barreras que perjudican el aprendizaje del alumnado debido a que el formato es poco coherente con lo acontecido en la práctica docente (Segura y Quirós, 2019; Simón et al., 2021). Normalmente, no tiene en cuenta la heterogeneidad y diversidad del alumnado por lo que se convierte en una tarea ardua de realizar. Por estos motivos, Alba (2019) asegura

que el DUA potencia el diseño de evaluaciones flexibles que permiten que el alumnado se exprese mediante diferentes instrumentos y de una forma más ajustada a sus capacidades. De igual modo, Morra y Reynolds (2010) establecen otros formatos contemporáneos para evaluar, más adaptados a las habilidades del alumnado como son el uso de la plataforma YouTube mediante un discurso grabado, un álbum de recortes que responda a los objetivos que se han planteado inicialmente, cuestionarios en línea o actividades grupales, entre otros.

Por otro lado, Arnaiz et al. (2018) indican la importancia actual de que los centros educativos se autoevalúen y estén en contacto con otros centros, para poder percatarse de qué mejoras es necesario que efectúen a fin de implantar la inclusión educativa en sus espacios y en su vida escolar. En concreto, el Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) está siendo utilizado por muchas organizaciones educativas para autoevaluarse y comprender de manera más exhaustiva, cuáles son las mejoras necesarias que deben efectuar para adquirir mayor calidad en la educación que ofrecen (González-Fenoll y Bernárdez-Gómez, 2021).

Por todas estas razones, la evaluación eficiente e inclusiva se concibe como una forma de expresión y organización que permite eliminar las barreras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros docentes, crear nuevos instrumentos de valoración del alumnado, servir de apoyo al resto de profesionales que trabajan en ellos y facilitar que el alumnado participe en libertad (López y Manghi, 2021; Morales y Gil, 2018; Tejeda, 2019). Unido a ello, y teniendo en cuenta que el funcionamiento de los centros educativos se encuentra estrechamente ligado con la cultura interna y externa al centro, es natural que las personas de la cultura predominante, construyan una comunidad escolar a partir de su entorno más cercano (Souto, 2015).

En este marco de referencia, la cultura puede definirse como el conjunto de conocimientos y valores compartidos entre un grupo de personas (Podestá, 2006). Bajo este prisma, a nivel social, la cultura es sinónimo de forma de vida, de valores, de conductas y del modo de convivencia que ejercen un determinado conjunto de personas que conviven diariamente (Angenscheidt y Navarrete, 2017). A su vez, si relacionamos lo anterior con la cultura existente en los centros educativos, se puede contemplar que ésta se encuentra influida por los integrantes que la componen, las leyes educativas por las que se rigen, la situación socioeconómica del centro y del entorno familiar del alumnado que asiste a él y por las propias tradiciones predominantes (Robinson, 2021; Sañudo y Susinos, 2018; Tedesco, 2009). Al mismo tiempo, la cultura escolar puede favorecer al alumnado mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a sus

necesidades o, por el contrario, podría implantar determinadas barreras que dificulten su desarrollo integral (Paliokosta y Blandford, 2010).

Actualmente la sociedad vive dentro de un ambiente multicultural y es precisamente esa expresión de diferentes culturas, las que conviven dentro de los centros docentes (Pérsanch y Aiselà-Cabré 2022). Por esta razón, la diversidad cultural existente merece especial atención en las prácticas educativas inclusivas que se deben aplicar dentro de estos centros (Sánchez-Serrano et al., 2017), ya que contribuyen de manera favorable a la creación de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado (Cortés-González et al., 2018).

La supresión de barreras de aprendizaje y desarrollo, así como la participación del alumnado y demás actores educativos del centro escolar, son piezas fundamentales en el proceso de cambio que se necesita efectuar (Sandoval et al., 2019). En definitiva, todo ello incita de manera directa a la creación de centros educativos desde y para la diversidad en los que el paradigma de la inclusión cobre fuerza y protagonismo en la vida escolar (Sanz, 2019).

2.2. Respuestas educativas inclusivas para la diversidad del alumnado

De acuerdo con la educación inclusiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz es aquel que permite que todo el alumnado pueda aprender en un mismo espacio, con las respuestas educativas que le sean más favorecedoras (Florian y Black-Hawkins, 2011). Bajo esta premisa, el aula ordinaria y, por tanto, el centro educativo regular son lugares idóneos en los que poder transmitir conocimientos que abarquen la neurodiversidad del alumnado mediante relaciones saludables y positivas que contribuyan a la participación y al diálogo (Pimentel et al., 2020; Rappoport y Echeita, 2018; Semprún et al., 2020).

Según este enfoque, las características principales que deben cumplir los centros educativos para que sean inclusivos son:

- ❖ Estos centros tendrán la capacidad de potenciar un clima de solidaridad entre el alumnado, de respeto y atención a sus estados emocionales.

- ❖ Se producirá siempre que sea necesario, la adaptación del currículo educativo y de los espacios a las necesidades del alumnado a fin de que alcancen desde una perspectiva de formación más consciente, los objetivos propuestos.
- ❖ Las actividades serán planteadas a partir de las capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado incrementando el nivel conforme este vaya progresando.
- ❖ Se dotará a los centros de la orientación educativa necesaria para guiar a los docentes en su labor y al alumnado que lo precise. De esta forma, se producirá un desarrollo integral de todos los actores implicados.
- ❖ Se promoverán medidas de carácter preventivo para detectar lo antes posible cualquier situación negativa que provoque un descenso en el ritmo natural evolutivo del alumnado.
- ❖ Las dimensiones que conforman el centro educativo (estructural, relacional, procesual, cultural y del entorno) deben crear una huella positiva tanto en los profesionales, como en las familias como en el alumnado que interviene en el centro ordinario.
- ❖ Es importante la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro que tenga en cuenta la diversidad de caracteres humanos y las nuevas corrientes de pensamiento educativo.
- ❖ Finalmente, la coordinación de los apoyos y dotación de recursos necesarios para atender a todo el alumnado, son piezas elementales para construir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz y Guirao, 2015; Ayuso, 2016; Booth y Ainscow, 2002; Campos et al., 2021; Cano y Gómez-Núñez, 2020; Florian, 2021; Pato, 2018; Pérez-Pueyo, 2013; Pulido, 2018; Verdeja, 2020).

A partir de estas características, “La guía para la formación a través de recursos audiovisuales” de Echeita et al. (2021) expone todo el proceso que debe procurarse en los centros ordinarios para alcanzar una educación inclusiva de calidad que atienda a la diversidad de todo el alumnado. Muchas de las cuestiones y respuestas que se encuentran plasmadas en este documento, quedan reflejadas en todo el hilo argumental del presente capítulo.

En este orden de ideas, para que los profesionales educativos puedan desarrollar su labor con la mayor eficiencia posible también se deben tener en cuenta dos documentos fundamentales:

- ❖ La programación docente (PD), entendida como el documento en el que el profesorado va a planificar su labor en el aula para el conjunto del alumnado (Alén, 2019).
- ❖ Los Planes de Actuación Personalizados (PAP) encargados de brindar el apoyo y las estrategias necesarias para el alumnado (Resolución de 3 de octubre de 2022, de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).

2.2.1. La neurodiversidad como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, no se puede seguir avanzando en la mejora de las aulas ordinarias sin tener en cuenta la neurodiversidad del alumnado. Unido a ello, Rodríguez (2016) menciona que otro factor influyente que poco a poco va cobrando vida en los discursos sobre el desarrollo de nuevas formas de aprender, que capaciten mejor al alumnado, es la neurociencia. Esta autora plantea que la neurociencia se encuentra dentro de las nuevas ciencias del aprendizaje tales como la neuroanatomía, la genética, la neuropsicología o las ciencias computacionales, entre otras. A su vez, es capaz de generar contextos adaptados, eficaces e interactivos para el alumnado.

Siguiendo esta estela, también es necesario comprender que la neurociencia nace a través de la conceptualización de cómo funciona el cerebro cuando aprende y cómo la forma de presentar la información repercute sobre la estructura cerebral y la reorganiza (Bransford et al., 2000). A raíz de esta concepción, la neurociencia se puede considerar como un instrumento que permite conocer cómo funciona el ser humano a nivel cerebral (Flórez, 2016).

Unido a ello, el concepto de plasticidad cerebral proporciona una mayor adaptación funcional al medio mediante diferentes experiencias que va viviendo la persona, por lo que su cerebro se va transformando, partiendo de las situaciones que experimenta (Sierra y León, 2019; Valerio et al., 2016). De esta conjunción se pueden extraer dos conceptos más que determinan todo el cúmulo actual de saberes sobre la asociación del funcionamiento del cerebro como son la neurodiversidad y la

neurodidáctica. Ambas defienden que adaptar las formas de enseñanza a los ritmos y necesidades de aprendizaje del alumnado, permitirá que estos se desenvuelvan mejor en el mundo (Rahman y Woollard, 2019).

Por un lado, la neurodiversidad promueve que las personas presenten diferentes enfoques de procesamiento de la información, así como distintas formas de enfrentarse a los desafíos de la vida cotidiana. Y por otro, la neurodidáctica pretende establecer nuevas formas de enseñanza que estimulen las distintas mentes del alumnado (Nyhan, 2018; Semprún et al., 2020). Todo ello supone un desafío para atender al alumnado a todos los niveles (social, académico, personal) y por tanto, un incremento de la formación a este respecto del profesorado y de los apoyos y recursos necesarios en las aulas (Clouder et al., 2020).

Esto repercute de manera directa con los doce principios formulados por Caine y Caine (1991, 1997) que se encuentran en conexión con el aprendizaje y la comprensión cerebral. Así quedan reflejados en la siguiente Tabla 11:

Tabla 11

Principios del aprendizaje mediante la comprensión del cerebro

Principios del aprendizaje y su implicación en el aula
El cerebro se intenta adaptar al medio en el que vive por lo que sería óptimo proporcionar al alumnado, espacios estables y seguros en los que aprender en libertad.
El cerebro necesita relacionarse para expandirse. Para ello, es importante crear en el aula y demás espacios del centro educativo, momentos de socialización entre el alumnado.
El cerebro promueve la búsqueda de aprendizajes significativos por lo que es interesante que en todas las prácticas educativas que se realicen con el alumnado, se persiga un objetivo claro y bien definido.
Los significados se producen mediante distintas conexiones que potencian una mayor comprensión cerebral. Este punto hace referencia a la necesidad de incorporar en la praxis educativa, todo el cuerpo del alumno de manera que se trabaje la cognición, la estructura física, los sentidos o las emociones, entre otras.
El cerebro comprende mejor las situaciones gracias al procesamiento emocional. Trabajar las emociones y su procesamiento mediante diferentes prácticas se concibe como una parte esencial del desarrollo humano.
El cerebro parcela la información para comprender mejor el todo por lo que es importante personalizar el aprendizaje.
El aprendizaje se produce mediante la atención focalizada y la atención periférica. Fomentar el uso de ambas a través de diferentes tipos de actividades potenciará que el alumnado cree nuevas conexiones del mundo y se adapten mejor a él.
El aprendizaje se interioriza de manera consciente e inconsciente y es necesario hacer consciente al alumnado de lo que va aprendiendo día a día contribuyendo al autoconocimiento personal.

La memoria se organiza de diferentes formas y no reúne solamente un patrón concreto. Trabajar la memoria desde distintas vías o estrategias fomentará un desarrollo más amplio a nivel cognitivo.

El aprendizaje es el motor de supervivencia para la persona y por ello es importante que todo en la vida del alumnado, sea un espacio o tiempo para aprender.

El aprendizaje complejo produce una mayor adaptación al nuevo desafío mientras que un aprendizaje amenazante, lo inhibe. En consecuencia, estimular el aprendizaje activo de una forma segura y con los debidos apoyos, favorecerá que el alumnado aprenda de manera más tranquila y positiva.

Cada cerebro almacena y opera la información de manera diferente de ahí la importancia de enfocar las prácticas educativas desde una perspectiva multidimensional.

Modificado a partir de Caine y Caine (1991, 1997)

En esencia, se considera importante comprender que todos estos conceptos deben extrapolarse al aula, ya que forman parte de la capacidad de pensamiento y estructura del alumnado. En consecuencia, deberían constituirse en una tarea esencial para los profesionales educativos de manera que les permitan elaborar prácticas que tengan presente la neurodiversidad del alumnado y supongan un crecimiento holístico, consciente y positivo para ellos (Orteso, 2019).

2.2.2. Centros educativos democráticos

De forma paralela a lo anteriormente mencionado, los centros docentes inclusivos también pueden ser instituciones democráticas donde se produzcan espacios y tiempos de apertura al diálogo y de paz activa. Tiempos que deberían fomentar la construcción de una sociedad más madura, para que se respeten los derechos de las personas, se tolere y reconozca al otro (Ceballos, 2013). De esta manera se pretende que todos los actores miembros del centro escolar tengan voz para expresar sus ideas y que éstas sean tenidas en cuenta mediante las comunidades de aprendizaje (Feu et al., 2020). Asimismo, en estas escuelas se favorece que el alumnado, desarrolle todo su potencial, su autonomía y, por ende, sea consciente de sus responsabilidades, lo que contribuirá a su confianza personal (Neill, 2009).

Tener en cuenta los valores positivos que genera la democracia, contribuye de manera fehaciente en el desarrollo personal a través del reconocimiento del otro como igual, la justicia y la equidad, el pensamiento crítico, la aceptación del pluralismo social, la construcción de diálogos participativos que generan acuerdos entre las personas, así como el respeto y la tolerancia (Rodríguez, 2016).

A partir de este enfoque, Fierro (2013) sostiene que los valores reseñados anteriormente tienen especial relación con la convivencia y la solidaridad desde una perspectiva democrática. Además, esta misma autora establece algunas estrategias democráticas asociadas a las acciones que se deben llevar a cabo en los centros educativos:

- ❖ Las normas deben estar sustentadas sobre postulados morales y participativos aplicados de una forma justa y atribuyendo un carácter formador al incumplimiento de las mismas.
- ❖ Se debe contar con el apoyo y las opiniones de las familias del alumnado en todo lo concerniente a la mejora de la institución educativa.
- ❖ La resolución de conflictos debe efectuarse mediante procesos de mediación, reflexión o arbitraje.
- ❖ También se debe favorecer el diálogo ético y académico en todas las asignaturas.

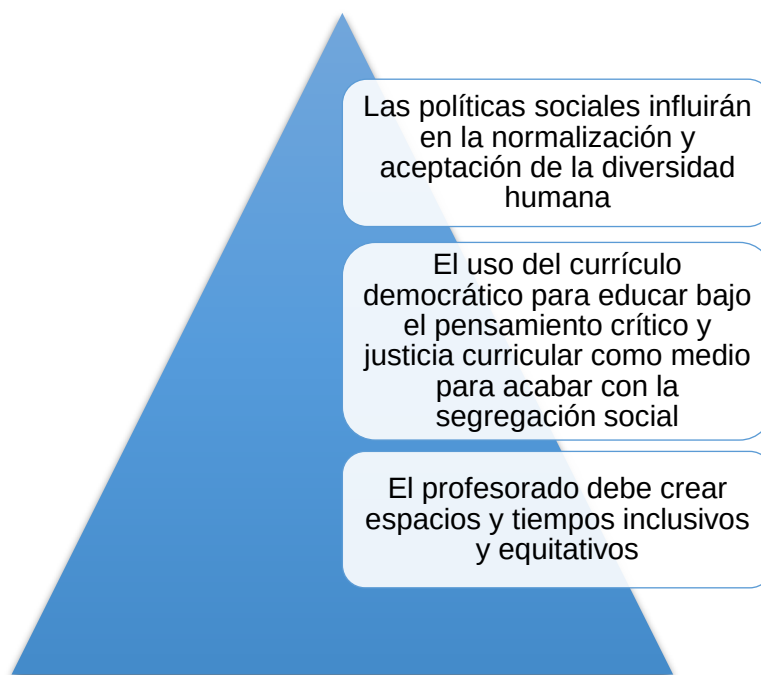
Por consiguiente, parte del proceso de eficiencia que se genera a través de la democracia en los centros educativos, se produce cuando el docente se comporta como un guía y permite que el alumnado sea el que trabaje de manera independiente y pueda construir su propio aprendizaje (Forslund y Hammar, 2018). De igual forma, el plan de estudios de estas escuelas debe reunir los siguientes principios (Mintz, 2003):

- ❖ Diversidad: entendida desde dos vertientes. Por un lado, el plan de estudios debe ser sostenido sobre una base amplia de conocimientos que permitan al alumnado expandir todo su potencial y por otro, dar una respuesta acorde y en igualdad de oportunidades para todos.
- ❖ Profundidad: este principio hace referencia a que el alumnado pueda indagar en sus áreas de interés y no tener que seguir un horario fijo de materias concretas.
- ❖ Dinamismo: se trata de crear vínculos de aprendizaje entre todos los agentes del centro educativo así como establecer diversas vías de colaboración e intercambio de información entre ellos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, generar estructuras democráticas en las instituciones educativas, permite que se produzcan los siguientes aspectos como consecuencias directas de esas implicaciones participativas (Di Franco, 2016). Así queda representado en la Figura 8:

Figura 8

Consecuencias directas del modelo democrático



Modificado a partir de Di Franco (2016)

A partir de este enfoque, el centro educativo es el pilar fundamental para preparar al alumnado hacia un futuro social en el que pueda reunir una serie de principios y valores positivos, que le permitan mostrar sus ideas y perseguir de manera conjunta sus objetivos en la vida (Garcés, 2017). Por este motivo y, siguiendo a este autor, bajo esta corriente de pensamiento el alumnado participa junto con el resto de actores educativos, en la toma de decisiones sobre la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que sus pensamientos son escuchados y tenidos en cuenta.

Fruto de estas concepciones, autores como Apple y Beane (2000) afirman que la sociedad no puede quedarse solamente en manos de lo que dictaminen las políticas educativas de cada país, sino que es tarea de todos los agentes educativos, perseguir este ideal común y llevarlo de manera práctica al aula, al igual que se está realizando con la inclusión educativa. Es en este punto, cuando todos los cambios teóricos tan beneficiosos que se muestran en las investigaciones, cobran vida y producen buenos resultados que contribuyen a la creación de sociedades más justas, igualitarias y responsables.

2.2.3. Aulas inclusivas

El conjunto de acciones relacionadas con la implantación del paradigma de la inclusión en los centros educativos y más concretamente en las aulas ordinarias, no puede concebirse sin primeramente tener en cuenta y posteriormente adaptar, el contexto sociocultural en el que se van a desarrollar dichos actos (García, 2008).

Dado el carácter flexible que demuestra la educación inclusiva, las aulas inclusivas deben poseer unas características clave para originar un buen funcionamiento:

- ❖ Una filosofía de aula en la que todo el alumnado se encuentra inmerso dentro del aula ordinaria y se atiende a la diversidad del mismo.
- ❖ La acústica del aula tanto a nivel interno (silenciar los aparatos de ventilación) como externo (mitigar los sonidos del exterior en la medida de lo posible) debe estar adaptada las características individuales del alumnado.
- ❖ Las normas del aula deben ser comunicadas y deberán atender a criterios morales como el respeto mutuo o la igualdad de trato, entre otras.
- ❖ La enseñanza debe ser acorde a las particularidades del alumnado de modo que se utilicen los instrumentos y adaptaciones necesarias para que este en la medida de lo posible, alcance los objetivos de etapa.
- ❖ De igual forma, son necesarios los apoyos de otros profesionales especializados dentro del aula regular y su acomodación.
- ❖ Por último, se consideran factores beneficiosos dentro de este paradigma la creación de una red de apoyo entre el alumnado, para que así se potencie el aprendizaje colaborativo, cooperativo y la flexibilidad tanto mental del alumnado como de sus aprendizajes (Mogas et al., 2020; Robayo y Cárdenas, 2017; Stainback y Stainback, 1992).

Dentro de este marco de referencia, y como bien se ha resaltado en apartados anteriores, García (2008) señala que las aulas inclusivas deben ceñirse por un currículo más amplio y flexible que abarque a todo el alumnado, al mismo tiempo que se les prepare para la resolución de problemas de la vida cotidiana. De esta forma, el alumnado será capaz de integrar nuevos conocimientos que servirán de puente hacia nuevas formas de proceder y pensar. Siguiendo a este autor, las instituciones educativas deben ser medios para producir en el alumnado, el desarrollo del aprendizaje

cooperativo y no tanto el competitivo, al mismo tiempo que mejoren su creatividad para generar nuevos modelos de pensamiento más flexible entre todos.

Por otro lado, Botías y Mirete (2019) indican que, dentro del paradigma educativo de la inclusión, es necesario que, de manera paulatina, se vayan eliminando las barreras tanto físicas como mentales que dificultan la normalización de las relaciones personales que se establecen entre el alumnado. En este sentido, estas autoras determinan que de nada sirve que el alumnado con necesidades educativas especiales se encuentre plenamente incluido en su aula de apoyo si por el contrario se encuentra completamente excluido de su aula de referencia.

En consecuencia, las respuestas educativas que ha de percibir este alumnado dentro de las escuelas ordinarias, en palabras de González-Moreno (2018), tienen que posibilitar el desarrollo de sus fortalezas y aptitudes, características principales que sin duda favorecerán su autonomía y su desarrollo integral. De igual forma, Hernández et al. (2018) y la Orden 31 de julio de 2018 por la que se regulan los programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establecen que las aulas ordinarias serían excelentes si fomentaran entre otras acciones, la socialización entre el alumnado y los vínculos interpersonales, por ejemplo, a través de programas como el PMAR o los Programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos, entre otros. En esta estela, el estudio realizado por Díez-Gutiérrez y Gajardo (2021) resalta que otro factor idóneo sería el de disminuir la ratio profesor-alumnado, así como dotar a las clases de más recursos humanos para ofrecer una enseñanza más personalizada e inclusiva para todos.

Fruto de estas concepciones, Verdugo et al. (2018) dan prioridad a que estas respuestas deben tener en cuenta las necesidades propias de cada estudiante y no solamente la categoría de NEE expresada en el dictamen de escolarización. Esto potenciará la enseñanza centrada en el alumnado que se mencionaba anteriormente.

En este sentido, Guirado et al. (2018) consideran necesario prestar atención al modo de presentación de las actividades ya que este debe ser acorde a la forma óptima de aprendizaje del alumnado. Además, estos autores sostienen que se debe tener especial cuidado en cómo se implantan estas prácticas en las escuelas ordinarias ya que, si no se hace de manera adecuada, pueden revertir el objetivo para el que han sido propuestas, de forma que se produzcan nuevas situaciones de exclusión en las aulas o un aprendizaje ineficiente para el alumnado.

A partir de entonces, se precisa de determinadas estrategias e instrumentos necesarios para que la educación inclusiva se pueda llevar a cabo en las aulas, tal y como queda reflejado a continuación:

- ❖ Mantener la cooperación y la comunicación con la familia y la creación de buenas prácticas basadas en la evidencia científica son dos pilares fundamentales que contribuyen de manera directa en la implantación de la inclusión en las aulas (Domagala-Zysk y Knopik, 2020).
- ❖ La tutoría entre iguales es una experiencia de aprendizaje mutuo en la que el alumnado puede desarrollar sus capacidades tanto a nivel académico como de manera intra e interpersonal (Durán et al., 2020; Molina et al., 2019).
- ❖ Dotar a todo el alumnado que lo precise de sistemas aumentativos y/o alternativos que favorezcan su proceso de socialización y de aprendizaje permite una mayor disponibilidad de acceso a la información (López y Suárez, 2017) y un desarrollo psicológico y social saludable (Suárez-García et al., 2018).
- ❖ El uso de adaptaciones favorece la atención directa hacia el alumnado y le permite acceder a los objetivos de su etapa escolar (Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020; Torrego et al., 2017).
- ❖ Crear un ambiente acogedor que fomente el proceso de enseñanza-aprendizaje, potencia un correcto andamiaje entre la información recibida y su procesamiento, así como el desarrollo del aprendizaje significativo a través de los intereses del alumnado, la elaboración de mapas mentales con aplicaciones como *Mind Meister* o *Goconqr* o la realización de las actividades de manera autónoma por parte del alumnado (Ordiales-Iglesias y Rodríguez-Martín, 2019).
- ❖ La co-enseñanza se concibe como una excelente estrategia de aprendizaje para el aula inclusiva pues en ella dos o más docentes transmiten información y atienden a las necesidades de todo el alumnado de manera simultánea (Carrillo y García, 2021). A su vez, la creación de equipos de colaboración ayuda a mejorar la práctica docente de forma diaria (Durán et al. 2021).
- ❖ El alumnado debe ser conocedor de todo el proceso y dirección hacia dónde va destinado su aprendizaje, es decir, deben saber por qué y para qué se les está enseñando. Esto permitirá que se interesen por la enseñanza que se le brinda al mismo tiempo que generará nuevas estructuras de aprendizaje e implicación más significativas (García, 2008).

- ❖ La aplicación del modelo de las inteligencias múltiples para la adquisición de un buen desarrollo integral del alumnado en el que se fortalezcan aquellas destrezas y talentos que están predispuestos a adquirir (Gardner, 2011).
- ❖ La técnica *Making socially accepting inclusive classrooms* (MOSAIC) funciona perfectamente si se desea eliminar cualquier conducta de rechazo o discriminación entre el alumnado (Latorre et al., 2020).
- ❖ El uso de facilitadores visuales como *flashcards*, murales, posters o videos suelen ser herramientas motivadoras para el alumnado y permiten que éste aprenda con mayor facilidad (Fombella y Solís, 2020).
- ❖ La musicoterapia como herramienta clave hace uso del sonido y la composición de notas musicales para desarrollar diferentes capacidades físicas, intelectuales, emocionales y comunicativas en el alumnado (Del Barrio et al., 2019).
- ❖ El *Aprendizaje Basado en Proyectos*, a partir de ahora, ABP es una estrategia motivante para que todo el alumnado pueda aprender en conjunto y trabajar de manera cooperativa a partir de la creación de proyectos educativos de diversa índole (Muñoz et al., 2021). Dado el carácter autónomo del ABP el alumnado aprende de la búsqueda de nuevos conocimientos, comparten los hallazgos encontrados mediante la puesta en común y por ende, desarrollan su pensamiento crítico, la resolución de problemas en situaciones reales y en destrezas interpersonales (Culclasure et al., 2019). Todo ello, contribuye de manera exponencial en el crecimiento socioemocional del alumnado al compartir impresiones y puntos de vista diferentes mediante la socialización y el aprendizaje de nuevos valores relacionados con la empatía y el respeto, entre otros (Solís-Pinilla, 2021).
- ❖ La Gamificación ofrece resultados de aprendizaje favorables en el alumnado y su principal característica es que contribuye de una forma eficaz al aprendizaje de los contenidos y actitudes que se deben desarrollar en cada una de las etapas educativas (González-Fenoll e Imbernón-Pérez, 2021).
- ❖ La implantación de la educación en valores morales y cívicos dotará al alumnado de las estrategias necesarias para resolver conflictos de forma pacífica, tolerar la diferencia y responsabilizarse de sus propias acciones (Ayuso y Vázquez, 2021).
- ❖ Establecer agrupamientos heterogéneos y flexibles para el alumnado, permitirá responder de manera más personalizada a sus ritmos de aprendizaje. A su vez, la utilización de variedad de recursos para enseñar los contenidos favorecerá que la información llegue a todo el alumnado (Sanahuja et al., 2020).

- ❖ El aprendizaje por rincones de juego libre es una forma de enseñanza directa perteneciente principalmente a la etapa de Educación Infantil, pero que también puede extrapolarse a otras etapas educativas (Moliner et al., 2017).
- ❖ El *Proyecto Roma* es un modelo educativo en pro de la inclusión en el que se transforma el entorno del alumnado para crear una nueva cultura que respete las diferencias de todas las personas. Este método potencia la resolución de problemas de la vida cotidiana mediante proyectos de investigación y la cooperación entre el alumnado (López-Melero, 2018).
- ❖ El uso de *Team Based Classrooms* (TBC) como espacios que fomentan el aprendizaje activo mediante equipos, se constituyen como una buena herramienta que proporciona al alumnado, distintos ambientes de socialización en los que se establecen nuevas formas de colaboración (Jorion et al., 2016).
- ❖ La enseñanza al aire libre en la que el alumnado pueda sentirse en contacto con la naturaleza, puede ser una buena estrategia de aprendizaje para trabajar diferentes contenidos de forma más activa que en el aula ordinaria. Así lo demuestra la investigación llevada a cabo por Barriando et al. (2018) en la que se insta al alumnado a comprender la ciencia desde el punto de vista natural de la misma.

Según se desprende de esta información, algunas de las respuestas educativas específicas para la etapa de Educación Secundaria son las siguientes:

- ❖ El Programa de Orientación Vocacional y Profesional para la diversidad en Educación Secundaria.
- ❖ La enseñanza de la robótica aplicada a Educación Secundaria ya que al permitir que el alumnado capte la información de manera fundamentalmente práctica, les produce motivación al mismo tiempo que desarrollan su creatividad y mejoran sus competencias interpersonales y cognitivas.
- ❖ Producir las adaptaciones necesarias tanto físicas como de acceso al currículo educativo para que el alumnado pueda permanecer con su grupo de iguales.
- ❖ Los Programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en Educación Física tales como el *Paralympic School Day*, juegos sensibilizadores y deportes inclusivos.
- ❖ Un buen clima y convivencia escolar que fomente la socialización entre el alumnado, profesores y familias.

- ❖ Escuchar las voces del alumnado para aplicar prácticas que solucionen sus condiciones personales y académicas. Los y las adolescentes tienen mucho que expresar y decir acerca de si están recibiendo una enseñanza que les motiva por parte de un profesor respetuoso y tolerante.
- ❖ La mediación entre iguales supone una estrategia efectiva para desarrollar la competencia social y las relaciones entre el alumnado.
- ❖ El establecimiento de nuevos agentes educativos dentro del aula ordinaria que faciliten el proceso de aprendizaje para todo el alumnado tales como el profesor de la materia, maestros especialistas en Educación Especial, Auxiliares Técnicos Educativos y la familia.
- ❖ Las aulas abiertas y flexibles donde el alumnado pueda recibir los apoyos que le sean necesarios y que no puedan realizarse en el aula ordinaria por razones de espacio, tiempo u otros factores externos.
- ❖ En cuanto al alumnado que presenta problemas graves de conducta, es necesario establecer un protocolo de todas las intervenciones que han de llevarse a cabo para prevenir conductas disruptivas en el aula. A su vez, es necesario dividir al alumnado en grupos flexibles, implantar actividades que partan de sus intereses de manera que se impliquen de forma directa en ellas o enseñar habilidades sociales y de resolución de conflictos, mediante el juego.
- ❖ El *videoling* adaptado como recurso TIC para enseñar la gramática en la etapa de Educación Secundaria y conectar al alumnado con el mundo de una forma más palpable y real (Abellán et al., 2018; Bunch, 2015; Carrasco y Flores, 2017; Espada y Parra, 2019; Flores y García, 2016; García-Barrera, 2017; Maldonado et al., 2017; Martí y García, 2021; Reina et al. (2011), Retuert y Castro, 2017; Rodríguez-Medina et al., 2018; Weiss et al., 2019; Zeegers y Elliot, 2019).

En esta línea argumental es necesaria la unión y el esfuerzo de un equipo de profesionales que motiven al alumnado, creen una red de pares que fomente la socialización y su desarrollo integral, establezcan metas claras y alcanzables y tengan altas expectativas hacia su éxito personal (Cerdeira et al., 2018; Porter, 1995).

Este equipo de profesionales se encontrará dentro de las llamadas comunidades de aprendizaje profesional docente encargadas de crear nuevos materiales y espacios adaptados, así como nuevas formas de enseñanza, partiendo de un compromiso e interés común (Espada et al., 2019).

Estas comunidades, donde prima el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa, constituyen un modelo organizativo de los centros ordinarios tendente a favorecer el rendimiento académico del alumnado y a mejorar el clima de convivencia mediante las aportaciones de autores reconocidos como Lev Vygotski o Paulo Freire, entre otros (Rodríguez, 2012). A su vez, permitirán la entrada a los centros educativos, de nuevos actores como la familia o determinados voluntarios que, de acuerdo con García et al. (2013) y Gallego-Vega et al. (2016), facilitarán la consecución del éxito escolar por parte del alumnado. De hecho, autores como Rodríguez-Gallego y Vázquez (2012) reconocen la existencia de 56 comunidades de aprendizaje en España centradas en producir resultados favorables en la educación del alumnado.

Al mismo tiempo, para Arnaiz (2003), el apoyo curricular y cooperativo entre profesionales, comprende que las problemáticas del alumnado son fruto directo de los factores externos en los que se desarrolla, por tanto, es la escuela la que debe adaptarse al alumnado. Para ello, la autora expone 5 formas de presentar un apoyo de calidad entre el profesorado a la hora de intervenir en una actividad común:

1. Intervención: el apoyo realiza de forma directa la actividad.
2. Asesoramiento: el apoyo orienta al profesorado sobre la actividad a desempeñar.
3. Formación: el apoyo muestra al profesorado cómo se debe realizar la actividad.
4. Proporcionar recursos: el apoyo expone los medios al profesorado que se necesitan para llevar a cabo la actividad.
5. Cooperación: el apoyo trabaja juntamente con el profesorado para efectuar la actividad.

Por ende, haciendo mención a lo anteriormente expuesto, para que todas estas estrategias puedan efectuarse de manera eficaz, los profesionales educativos deberán estar perfectamente formados y disponer de los recursos y apoyos necesarios para lograr esta profunda labor educativa. Estos hechos permitirán atender a la diversidad en todas sus vertientes, así como buscar nuevos caminos que conduzcan a la inclusión social de todas las personas (Ricardo et al., 2017).

2.2.4. Medidas de atención a la diversidad para el alumnado

Para que todas las acciones anteriormente descritas partan de un cambio realista, actualmente en España existen determinadas medidas encargadas de atender a la diversidad inherente a cada persona, por lo que estas estrategias deben tenerse en cuenta a la hora de hacer que las aulas actuales sean inclusivas.

En esta línea argumental, Labernia et al. (2009) señalan que las aulas inclusivas tienen que regirse por acciones previas perfectamente investigadas y consensuadas a través del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Específicamente, el PAD se encuentra recogido dentro del Proyecto Educativo de los centros en el que queda constituido como un documento organizativo que contiene todas las medidas necesarias para dar respuesta a toda la comunidad educativa (Orden 4/2010). Además, siguiendo esta estela, Pascual et al. (2017) indican que específicamente este documento debe prestar especial atención al alumnado que precisa determinados apoyos por presentar dificultades en su aprendizaje. No obstante, Martínez y Morales (2021) confirman que el PAD también sirve de guía y apoyo para que el profesorado, con la de debida formación, pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que imparte.

Así queda demostrado, a través de la investigación realizada por Lozano et al. (2015) y Navarro (2008). De igual forma, estos autores reflejan que el PAD es un instrumento fundamental para dar una respuesta de mayor calidad al alumnado a través de estrategias inclusivas, metodologías eficaces y adaptación de los espacios y materiales del aula o del centro educativo. En concreto, el PAD lo realiza el equipo directivo en colaboración orientativa con el departamento de orientación del centro y las propuestas del claustro de profesores (Pascual et al., 2019). Como verifican Labernia et al. (2009) el PAD se debe actualizar conforme vayan sucediendo nuevos cambios en la sociedad, en el sistema educativo o en nuevas cuestiones relacionadas con la diversidad del alumnado.

En este orden de ideas, la Orden 4/2010, así como Álvarez (2018), indican que las estrategias implantadas en el PAD, que posteriormente se incorporarán a la Programación General Anual del centro, se clasifican en tres grupos:

- ❖ **Actuaciones generales:** son aquellas medidas que se ponen de manifiesto para compensar las desigualdades a las que se pueda enfrentar el alumnado. Permiten el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para todos.

- ❖ **Medidas Ordinarias:** son de carácter preventivo y están destinadas al alumnado que, por sus condiciones personales, presentan dificultades para alcanzar determinados aspectos del currículo educativo.
- ❖ **Medidas Específicas:** estas estrategias se utilizan cuando se han agotado las medidas ordinarias. Con ellas se pretende dar una respuesta más personalizada y acorde al alumnado a fin de que integre y desarrolle los objetivos de la etapa. Suponen determinadas modificaciones significativas en los elementos del currículo ordinario, en la organización del aula o en la modalidad de escolarización.

De este modo, algunos autores y determinada legislación como Amiama et al. (2017), Amores y Ritacco (2017), Arnaiz (2009), Decreto 229 de 07 de diciembre de 2011, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, Escarbajal et al. (2019), Lozano et al. (2015), Icart y Vilà (2019), Mateo (2010), Muñoz-Cantero et al. (2018), Orden 4/2010, Pascual et al. (2019) y Toyin et al. (2017) muestran cómo se han desarrollado a través de los años una serie de medidas ordinarias, complementarias de carácter específico y extraordinario para atender a todo el alumnado pero especialmente, al alumnado con necesidades educativas especiales de la etapa de Educación Secundaria. A continuación, se exponen algunas de ellas en la siguiente Tabla 12:

Tabla 12

Medidas generales, ordinarias y específicas

Actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas para el alumnado		
Actuaciones Generales	Programas para prevenir el absentismo y abandono escolar y aquellos que ofrecen una respuesta inclusiva para el alumnado	Adecuación de los centros a nivel físico y tecnológico
	Apoyo psicológico para el alumnado	Estructuración de los grupos de estudiantes, el uso de los espacios o la coordinación entre los profesionales
	Refuerzo individual y el contrato pedagógico	Agrupamientos flexibles desdobles entre los grupos y la tutoría entre iguales

Medidas Ordinarias	Interdisciplinariedad entre materias, co-enseñanza	Adaptaciones curriculares no significativas, uso flexible del tiempo y el espacio y las TIC
	Enseñanza multinivel, el trabajo por rincones y las redes de apoyo entre el profesorado	Aprendizaje cooperativo o por proyectos, por tareas o por descubrimiento, así como el autoaprendizaje
Medidas específicas	Programas de Diversificación Curricular, de Cualificación Profesional Inicial, Proneep, ABC de refuerzo curricular, de formación profesional inicial o Mejora del aprendizaje y el rendimiento	Adaptaciones curriculares significativas, de acceso, de ampliación o mejora y flexibilización del tiempo de escolarización
	Medidas de apoyo específico para alumnado con NEE, altas capacidades o incorporación tardía al sistema educativo	Aulas abiertas especializadas, aulas taller, de acogida, hospitalarias u ocupacionales

Unido a ello, la implantación de las medidas descritas anteriormente se deberá hacer de manera paulatina respetando los intereses y condiciones del alumnado y, especialmente, contribuyendo a la compartición de espacios y tiempos entre todo el alumnado, independientemente del tipo de medida que se les asigne (Forteza-Forteza y Moreno-Tallón, 2017).

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, una de las actuaciones generales que ha demostrado tener buenos resultados son los programas y proyectos diseñados en los centros, que se encuentran relacionados con la educación inclusiva. En concreto, la Orden 31/2018 refleja los Programas formativos para el desarrollo de Proyectos de Vida inclusivos destinados a alumnos y alumnas que tengan dieciséis años y presenten NEE. A su vez, su principal misión es lograr que el alumnado que participa en ellos pueda adquirir un correcto desarrollo integral y una inclusión a nivel social y profesional teniendo como referente, prometer un futuro y una vida adulta óptima. Como verifica esta Orden, estos programas tienen en cuenta las necesidades de cada estudiante y se encargan de establecer un aprendizaje personalizado acorde a sus condiciones. En esta línea, la evaluación que se lleva a cabo a través de estos programas se encuentra en estrecha relación con los resultados de aprendizaje de cada

alumno de manera cualitativa respetando los principios de continuidad, formación e integración de conocimientos a adquirir.

De igual forma, también han generado una gran repercusión desde un punto de vista favorable, los programas de prevención del fracaso y/o abandono escolar, así como los proyectos en contra de la discriminación y el *bullying*. Atendiendo a la prevención del abandono escolar, en la mayoría de los territorios españoles se está llevando a cabo el programa *PROA+*, cuyo objetivo es reducir los niveles de fracaso y abandono escolar mediante un plan estratégico y por consiguiente, se encuentra destinado a alumnado en desventaja educativa (Resolución conjunta 22/2021). Con respecto a la prevención de situaciones relacionadas con el acoso escolar, González (2021) ha desarrollado un plan de convivencia para la prevención de la violencia en los centros. En concreto, el programa TEI incardinado en numerosos centros educativos de España (1500 centros) tanto para la etapa de Educación Primaria como de Educación Secundaria, recoge numerosas evidencias científicas que prueban su eficacia a este respecto. Aunando diversas estrategias metodológicas ya existentes como la tutoría entre iguales, el desarrollo de las emociones, la practicidad de sus enseñanzas y la neurociencia, entre otras, este programa ya cuenta con numerosos premios y reconocimientos que abogan por que cada vez más centros, quieran experimentarlo en sus aulas.

A este respecto y dándole un poco más de profundización es necesario explicar con más detalle el Diseño Universal de Aprendizaje ya que es un modelo didáctico que tiene en cuenta las necesidades básicas de aprendizaje del alumnado con la finalidad de lograr una educación inclusiva (Alba, 2019). En concreto, este modelo es idóneo para la supresión de barreras y, al mismo tiempo, permite la adaptación de los elementos del currículo educativo (saberes básicos, objetivos, recursos, criterios y evaluación) y del aula (arquitectónicas) a cualquier alumno que lo precise mediante prácticas educativas flexibles e inclusivas así como la acomodación del material y los espacios (Domínguez-Jara, 2017; Fernández, 2018; Hall et al., 2012), de manera que se atienda al mayor número de alumnado posible (Muntaner, 2014). Asimismo, el DUA, parte de la premisa de que si el currículo es universal no se precisan adaptaciones curriculares externas (Alba, 2018; Sánchez y Martín, 2016).

Como bien se ha resaltado, este enfoque posibilita la adaptación de material, entornos, evaluación, metodologías y programas a través de sus tres principios:

- ❖ Una enseñanza flexible que atienda a las características personales del alumnado.

- ❖ Dotación de recursos y medios que favorezcan la adquisición de nuevos aprendizajes para su mejor expresión.
- ❖ Creación de prácticas innovadoras que posibiliten que el alumnado sea parte activa de su propio aprendizaje y desarrolle nuevos conocimientos y habilidades, dentro un ambiente inclusivo y mediante los apoyos que le sean necesarios (Blanco et al., 2017; Sánchez y López, 2020).

Bajo nuestro punto de vista, consideramos que actualmente el proceso de formación para el DUA se está llevando a cabo en determinadas instituciones universitarias a través de los grados en Educación. A su vez, especialistas como García y Márquez (2020) han creado un paquete básico sobre el DUA, conformado por una serie de estrategias que pueden efectuar los docentes y que facilitan la programación de la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se expone una Tabla de presentación de los principios del DUA:

Tabla 13

Principios y pautas de acción del DUA

PRINCIPIOS	PAUTAS
I. Proporcionar múltiples formas de representación	I. Dotar de variedad de opciones para la adquisición de contenidos. II. Favorecer diversidad de opciones para el lenguaje, los signos y las expresiones matemáticas. III. Proporcionar diferentes vías para la comprensión.
II. Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión	IV. Proveer a las instituciones de diferentes medios físicos de acción. V. Promediar opciones para la expresión y favorecer la comunicación del alumnado. VI. Facilitar variedad de materiales y profesionales para el desarrollo de las funciones ejecutivas.
III. Proporcionar múltiples formas de participación e implicación.	VII. Potenciar vías para motivar al alumnado. VIII. Generar cauces que mantengan el esfuerzo y la persistencia en el logro de los objetivos. IX. Proporcionar vías para la autorregulación.

Modificado a partir de CAST (2018)

En estrecha relación con el concepto anterior, para que el DUA se pueda implantar en las aulas de forma eficiente, es necesario que éstas cuenten con las adaptaciones necesarias a través de apoyos profesionales y personalizados que cubran todas las necesidades del alumnado, así como materiales multisensoriales tales como mesas y sillas adaptadas al alumnado, ordenadores, joysticks, cojines de bolas, chalecos, auriculares de cancelación del sonido, atriles, pulsadores, rampas, entre otras, a fin de que se reduzcan las limitaciones que pueda presentar el alumnado y mejore su rendimiento (Fraile, 2017).

Igualmente, el DUA no se centra solamente en las aulas, sino que se expande a todo el centro escolar. Iniciativas como las propuestas por Fernández (2017) y García-Junco (2018 y 2022) sobre patios inclusivos a través del programa patios dinámicos o las investigaciones desarrolladas por Azorín y Arnaiz (2013), García-Frank et al. (2020) y Cols-Clotet y Fernández-Quiles (2019), se conciben como excelentes estrategias de implantación del DUA en el contexto educativo. Dentro de estos apoyos, Álvarez y Chamorro (2017) y Susinos-Rada et al. (2019) se centran en otra medida de carácter ordinario como son las Tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC, cuya máxima representación se expone mediante ordenadores, Tablets, programas informáticos, fotografías o videos, entre otros. Siguiendo a estos autores, estas tecnologías son instrumentos excelentes para la enseñanza de nuevos aprendizajes ya que permiten la obtención de nuevos contenidos de acceso al currículo, a través de medios audiovisuales que conectan de forma directa con los intereses del alumnado paliando posibles dificultades. De forma paralela, consideramos que la presentación de contenidos desde dos enfoques aparentemente distintos, ahora unidos, promueve el desarrollo de los sentidos y la adquisición de manera eficaz de los nuevos conocimientos.

Desde este punto de vista, Lozano et al. (2015) y Ortiz et al. (2019) consideran que las TIC sirven, entre otros aspectos, para las siguientes funciones:

- ❖ Favorecen el acceso y el procesamiento de la nueva información a adquirir.
- ❖ Desarrollan los procesos cognitivos del cerebro así como las destrezas del alumnado mediante su implicación de forma activa.
- ❖ Potencian la comunicación y la autonomía personal y promueven momentos de desconexión y ocio que suponen una oportunidad de aprendizaje lúdico.
- ❖ Producen aprendizajes significativos en el alumnado.

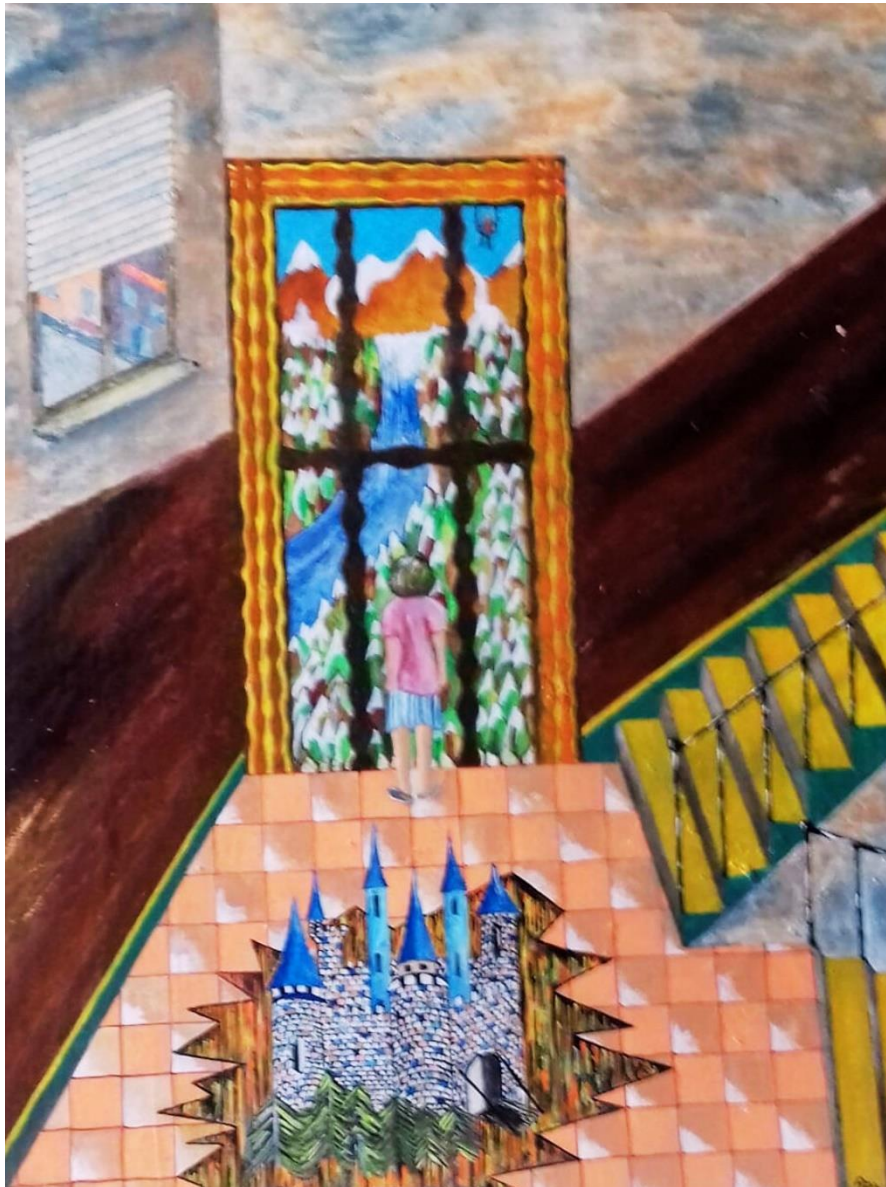
De forma particular, otras de las medidas específicas que conviene explicar con más detalle son los programas de formación profesional inicial o de Mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). Con respecto al PMAR, Hernández (2016) establece que su objetivo primordial es preparar en el 2º curso de la ESO, al alumnado que presenta algún tipo de dificultad para los grupos ordinarios pertenecientes a los cursos de 3º y 4º de la ESO de manera que puedan posteriormente, superar las pruebas de evaluación pertenecientes al final de esta etapa educativa. De igual forma, este autor indica que este tipo de medidas favorecen tanto al alumnado que accede a ellos como a los profesionales que imparten docencia y al propio centro educativo.

Igualmente, las aulas abiertas especializadas, son otra de las medidas específicas que aparecerán explicadas con mayor exhaustividad, en el capítulo siguiente.

Por consiguiente, las prácticas educativas que se lleven a cabo para atender a la diversidad del alumnado, deben tener en cuenta su motivación, el refuerzo de su autoconcepto, la confianza en sí mismos y en lo que son capaces de proyectar, la pertenencia al grupo, el ajuste de la tarea a sus ritmos y capacidades, el ensayo y error, la retroalimentación positiva hacia la consecución de la tarea, el trabajo cooperativo y colaborativo, la autorregulación de sus comportamientos, el desarrollo de las habilidades sociales o la educación en valores y en emociones a través de técnicas de modelado (Alba, 2018; González, 2017; López et al., 2021).

CAPÍTULO 3. AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

“Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes” (Gerardo Echeita, 2022).



Autoría: Antonio González Rey, “Encerrada en un castillo de cristal”

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido con el paso de los años en una pieza clave dentro del sistema educativo (Opertti, 2019). En este sentido, la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios ha posibilitado que se adapten tanto los elementos del currículo educativo como las metodologías y los espacios (Echeita et al., 2020).

Por ende, la respuesta educativa hacia el alumnado que presenta dificultades debe efectuarse de manera personalizada, respetando sus ritmos individuales de aprendizaje y los momentos idóneos para enseñarle (Mateo, 2010). De igual forma, las barreras que dificultan el acceso, la presencia y la participación del alumnado en los centros educativos ordinarios y en la sociedad, deben erradicarse en la medida de lo posible, durante los años venideros (Lalama, 2018).

Todo ello, debe procurarse mediante una mayor eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mayor formación de los docentes (Marchesi, 2010), a través de la investigación-acción (Larraceleta, 2020). A su vez, los centros docentes, necesitan un cambio educativo que abogue por la aceptación de las diferencias y la igualdad de oportunidades para que éstos, sean capaces de establecer medidas y programas que atiendan a todas las personas (Alba, 2019; Begonia, 2019) sobre todo, en la etapa de Educación Secundaria (Montero et al., 2017).

En consecuencia, la creación de una amplia oferta de estrategias diversificadas, que permitan establecer las diferentes acciones de aprendizaje para el alumnado, tiene un papel fundamental dentro del cambio paradigmático que precisa la sociedad actual (Fernández-Larragueta et al., 2021; García-Prieto et al., 2021). Asimismo, puesto que en teoría nuestro sistema educativo presenta una perspectiva abierta y flexible del currículo educativo, los centros educativos, teniendo en cuenta su libertad pedagógica para actuar, podrán con la debida financiación y apoyo gubernamental, diseñar propuestas curriculares que permitan a todo el alumnado aprender bajo los principios de equidad y calidad educativa (Hernández, 2016). De esta forma, se dejará a un lado la práctica de delegar las acciones educativas para el alumnado con NEE al profesor especialista y será el conjunto del profesorado, el encargado de atender a todo el alumnado (Pascale et al., 2019).

En este sentido, son muchas las acciones que se están llevando a cabo tanto a nivel internacional como nacional para que los centros ordinarios puedan abarcar a todo

el alumnado (Arnaiz, 2019; Artilles et al., 2018; Brunot, 2019; Sanahuja et al., 2018; Symeonidou, 2015; Waitoller, 2020).

En concreto, las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia, insertadas en los centros ordinarios, se erigen como una modalidad de escolarización que pretende atender al alumnado con necesidades educativas especiales, que precisan atención muy especializada/apoyos extensos y generalizados a través de lo expuesto en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro educativo (Madrid et al., 2018). Asimismo, con las debidas adaptaciones dentro del paradigma de la inclusión, pueden aportar grandes beneficios al alumnado (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2020).

A tenor de lo expuesto, el siguiente capítulo trata de visibilizar a las aulas abiertas especializadas como una medida específica de atención a la diversidad, dentro de los centros escolares ordinarios. Medida que debe analizarse tras el devenir de los años, puesto que se ha de comprobar si realmente está siendo efectiva o si debe ser sustituida por otro tipo de estrategias que alcancen las demandas que presenta el alumnado.

Para ello, se presenta a continuación una perspectiva de la Educación Secundaria Obligatoria en relación con las necesidades educativas del alumnado, así como un recorrido exhaustivo sobre las características más importantes de las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia y de cómo se contemplan estos espacios tanto a nivel internacional como nacional, dentro de las Comunidades Autónomas de España.

3.1. La Educación Secundaria Obligatoria

La LOMLOE (2013) establece que la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa de transición a la vida adulta caracterizada por la adquisición de conocimientos y estrategias, que permitan al alumnado, acceder a una vida más autónoma y responsable. De acuerdo con esta ley, se presta especial atención a la orientación formativa de los profesionales y del alumnado así como a las adaptaciones pertinentes del currículo educativo, los agrupamientos flexibles y desdobles de grupos, el aprendizaje significativo, los programas y medidas de refuerzo y apoyo e inclusive un incremento en la oferta de asignaturas de carácter optativo.

De igual forma, tal y como queda reflejado en el Real Decreto nº 217/2012, para esta etapa, que abarca desde los doce a los dieciséis años, se comprenden ocho competencias fundamentales que el alumnado debe adquirir en su proceso de formación:

1. C. Comunicación Lingüística.
2. C. Plurilingüe.
3. C. Matemática, Ciencias y Tecnología.
4. C. Digital.
5. C. Personal, Social y Aprender a Aprender.
6. C. Ciudadana.
7. C. Emprendedora.
8. C. Conocimiento y Expresión Cultural.

En esencia y de acuerdo con el Real Decreto anterior, la ESO también persigue que el alumnado desarrolle los siguientes objetivos resumidos a continuación:

- ❖ Tener conciencia de sus derechos y de los deberes a asumir, así como paulatinamente, desarrollar valores relacionados con el respeto, la tolerancia y la cooperación.
- ❖ Desarrollar rutinas de disciplina tanto autónoma como de trabajo en colaboración con otras personas.

- ❖ Se debe tolerar y aceptar que existen distinciones de sexos y géneros y contribuir en la igualdad de oportunidades para todos. De esta forma, se deberá erradicar cualquier estereotipo discriminatorio hacia las personas.
- ❖ Desarrollar sus emociones y las que comparten con el resto de personas que se encuentran en su contexto personal rechazando cualquier situación de exclusión mediante la resolución pacífica de conflictos.
- ❖ Aumentar su pensamiento crítico y científico y la adquisición de conocimientos de manera autónoma. Hacer hincapié en el crecimiento de sus competencias tecnológicas.
- ❖ Incrementar la confianza en ellos mismos, su carácter emprendedor, su alfabetización y su cultura.
- ❖ Saber expresarse en más de una lengua extranjera, conocer e integrar el funcionamiento de su sistema corporal así como su sexualidad y la de los otros.
- ❖ Tener empatía y cuidado con el medio ambiente y los seres vivos que le rodean desarrollando la expresión artística.

No obstante, Guerrero (2016) y Montero et al. (2017) señalan la complejidad del tránsito entre la etapa de Educación Primaria y la de Educación Secundaria debido a que, en esta última, es donde se producen las mayores dificultades, razón por la que se pone de manifiesto la existencia de alumnado que no puede adquirir las competencias necesarias dentro de un sistema educativo ordinario y tradicional, como el que existe actualmente en España.

Scanlon et al. (2019) sugiere que la transición entre etapas fuerza al alumnado a adquirir autonomía personal, mayor concienciación de sí mismos y mayor eficacia en sus acciones. En este sentido, Ruiz (2006) refleja que las transiciones entre las distintas etapas que conforman el sistema educativo español deben llevarse a cabo mediante estrategias eficaces que permitan establecer mecanismos de conexión entre las etapas. Al mismo tiempo, este autor indica la importancia de establecer una mayor coordinación de todos los entes educativos y de los programas que se implanten, de manera que todo el alumnado se sienta parte de la comunidad educativa. Asimismo, propone una serie de estrategias plausibles que pueden utilizarse en los centros educativos a través de la siguiente Tabla 14:

Tabla 14*Medidas positivas para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas*

Medidas para la transición del alumnado entre etapas educativas
1. Preparar al alumnado para la nueva etapa a cursar permitiéndole que se familiarice con el centro educativo.
2. Establecer periodos de reconocimiento entre el alumnado y sus nuevos profesores de manera que ambas partes se embarquen conjuntamente en la nueva etapa.
3. Coordinación y colaboración del equipo docente entre el centro de origen y el nuevo centro en el caso de que el colegio no contemple la etapa de Educación Secundaria, mediante reuniones en las que se produzcan situaciones de intercambio de información y de informes académicos, que permitan crear estrategias comunes.
4. Participación activa de los equipos directivos de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria a la hora de organizar los tiempos, los espacios, la coordinación entre el profesorado, así como las medidas de organización que se deben implantar.
5. Realización de un Plan de Acogida incardinado dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros en el que el alumnado se encuentre acompañado tanto previa como durante y después del cambio de etapa educativa, así como llevar a cabo estrategias que permitan una continuación sencilla entre ambas etapas educativas.
6. Establecer una comunicación e implicación activa con las familias y con el alumnado.

Modificado a partir de Ruiz (2006)

Todo ello puede alentar a que la presencia de alumnado con NEE que actualmente cursa sus estudios en centros ordinarios, a través de aulas abiertas o modalidades de escolarización similares, pueda con el tiempo, pasar a estar plenamente incluido en el centro educativo (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022) gracias a, entre otras instancias, al apoyo de los Centros de Recursos y la implantación de las medidas necesarias (Rojas y Olmos, 2016).

No obstante, una cuestión que se añade a este hecho es el desfase educativo existente que presenta el alumnado con NEE que precisa atención muy especializada/apoyos extensos y generalizados, entendido como el nivel curricular que corresponde al alumnado según su edad así como el desarrollo existente y real del mismo (Ruiz, 2020). Especialmente, estos desfases significativos, se originan tanto en edades tempranas como en el transcurso de la Educación Primaria (Sánchez y Parra, 2020). Sin embargo, es en la etapa de Educación Secundaria, cuando se producen los mayores desfases curriculares debido a las dificultades de continuar el aprendizaje

acumulado en la etapa de Educación Primaria (Artiles, 2014). Específicamente, la problemática se centra en las áreas clave, relacionadas con la lecto-escritura, las matemáticas o el conocimiento del medio (Parra et al., 2017). Por este motivo, Martínez (2010) señala que si en la etapa de Educación Primaria los apoyos recibidos hacia el alumnado han sido importantes para ellos, en la etapa de Educación Secundaria se consideran indispensables. Por ello es necesario establecer una buena continuidad entre ambas etapas educativas.

Igualmente consideramos, de acuerdo con Núñez (2019) que también se observan determinadas diferencias palpables entre ambas etapas que sin duda, obstaculizan la implantación de la educación inclusiva de manera plena, en los centros educativos. A esto se le añade, que algunas de las capacidades que más valoran las organizaciones empresariales en la actualidad son la adaptación a los cambios y la creatividad en la resolución de problemas (Robinson, 2021). Estas diferencias tienen especial relación con que la Educación Secundaria esté construida mediante el criterio de eficiencia formativa a fin de lograr un puesto laboral o una continuidad académica (Decreto 220/2015), por lo que no todo el alumnado tendrá las mismas oportunidades de acceso a un futuro profesional. A su vez, Jara y Jara (2018) reflejan la problemática actual en las aulas a través de una ratio elevada de alumnado por clase y la escasez de tiempo para aplicar los recursos y apoyos necesarios.

Por otro lado, McCoy et al. (2020) determinan que esta problemática también viene dada por la adaptación del alumnado a un nuevo contexto y a los nuevos retos sociales a los que se tienen que enfrentar. En esta línea, Gil-Flores (2017) afirma que el profesorado, que imparte docencia en esta etapa educativa, no se encuentra todo lo motivado que se requiere para efectuar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Todo ello refleja dificultades al programar y evaluar respuestas educativas inclusivas que permitan avanzar al alumnado en su capacitación personal y en la adaptación de éstos al sistema educativo (Garzón et al., 2016). En esta línea, Carrasco et al. (2017) señalan que existen consecuencias certeras derivadas de no atender a este alumnado con la calidad educativa que necesitan. Estos autores afirman que la primera consecuencia es la desmotivación que sufre este alumnado fruto de tantos fracasos escolares y como consecuencia de todo ello, se produce el fracaso escolar y el posterior abandono del sistema educativo.

Estos hechos, hacen referencia a la escasa formación del profesorado en la etapa de Educación Secundaria con respecto a la diversidad que presenta el alumnado. Así lo afirman García-García et al. (2020) al determinar que mientras que los docentes

de la etapa de Educación Primaria reciben una formación general y especializada durante cuatro años, los profesores de Educación Secundaria acceden a esta etapa mediante un Máster Universitario de Formación del profesorado con la duración de un año. Bajo este prisma, estos autores resaltan estas diferencias significativas entre ambas etapas y en cuanto al nivel de formación de estos profesionales con respecto a las carencias que más tarde pueden presentar, a la hora de establecer sus prácticas de aula para el alumnado que presente determinadas dificultades. A su vez, el estudio realizado por López-Rupérez et al. (2021) demuestra que si la formación inicial es moderadamente baja (33.40%), la formación permanente de estos profesionales en esta etapa es aún más escasa (23.70%). Por lo que, como se comentaba en el capítulo anterior, estas son otras de las consecuencias que dificultan la entrada de la educación inclusiva a los centros docentes.

Estas ideas tienen como principal desencadenante el fracaso y/o abandono escolar del alumnado fruto de una mala praxis durante años (Santana-Hernández et al., 2018), en la que también quedan reflejadas las desigualdades económicas existentes entre las distintas Comunidades Autónomas de España (Bolívar y López, 2009). Por todo ello, Verdugo y Navas (2017) indican que esta etapa necesita un conjunto de reformas que sean capaces de detectar los problemas de aprendizaje, de adaptación y de discapacidad que pueda presentar el alumnado. En este sentido, Muñoz (2019) establece la presencia de respuestas educativas personalizadas para el alumnado que, mediante un diagnóstico previo, presente dificultades de acceso al currículo educativo. A su vez, Terrén y Sales (2016) señalan que es necesario que se produzca más participación de todo el alumnado en los centros educativos a través de diversas actividades que refuercen la cohesión comunitaria entre todos. También se considera reseñable un cambio de actitud por parte del profesorado hacia la inclusión, un currículo ordinario para todos y la consecución de prácticas educativas más colaborativas en diversas áreas específicas (Rodríguez-García y Martínez, 2017; Tsvintarnaia et al., 2020; Yada y Savolainen, 2017).

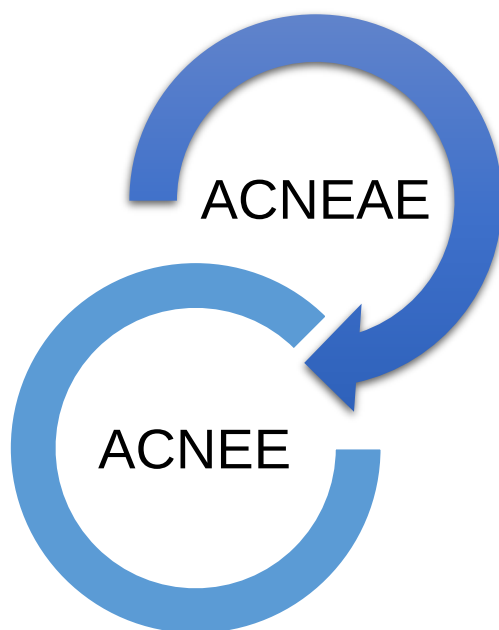
La Orden 25 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria propone que los centros educativos tienen la potestad de establecer las medidas necesarias para atender a las necesidades del alumnado. Por ende, las aulas abiertas especializadas se diseñaron como medida específica, para dar una respuesta ajustada al alumnado tal y como se muestra más adelante.

3.2. Alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación establece que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que presenta barreras de acceso, presencia, participación o aprendizaje asociadas a discapacidad, trastornos graves de la conducta o dificultades en la comunicación y el lenguaje, de manera que necesitan de las adaptaciones, apoyos y recursos necesarios durante un tiempo de escolarización o de manera permanente. A su vez, dentro de la categoría de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o ACNEAE (Figura 9) se encuentra la subcategoría alumnado que presenta NEE (ACNEE). En este sentido, el alumnado que se encuentra dentro de esta subcategoría presenta NEE asociadas a discapacidad, trastornos graves de la conducta (TGC), dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo o determinadas condiciones personales (Ruiz, 2020).

Figura 9

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales



Modificado a partir de Ruiz (2020)

Teniendo como referencia lo anteriormente mencionado, las necesidades educativas especiales nacen cuando un educando muestra distintos ritmos y procesos de aprendizaje que su grupo de iguales, hecho que requiere de nuevos apoyos y adaptaciones, que faciliten alcanzar los objetivos educativos propuestos por la etapa en la que se encuentra el alumnado (Romero et al., 2018). De lo contrario, Castillo-Retamal et al. (2021) determinan que no permitir estas oportunidades en el alumnado, sería perjudicial para su desarrollo y aprendizaje. En consonancia con ello, las necesidades son un elemento que conforma la cantidad de características propias de cada persona y, por ello, no deben concebirse como un conjunto de factores limitantes (Luque, 2009).

No obstante, Martínez (2010) afirma que, si se comprendiera a este alumnado desde el prisma de la inclusión y la normalidad, se podría contemplar que, en muchas ocasiones, pasan por las mismas dificultades que el resto de sus iguales como son los cambios corporales e intelectuales, la necesidad de conocerse a sí mismos y de sentirse apoyados y respetados por el resto de los compañeros, autoafirmarse y desarrollar más su autonomía, así como construir su propia identidad personal. Por este motivo, este autor determina que la colaboración con la familia es una pieza clave dentro del proceso de atención hacia el alumnado. Un nivel de implicación relativamente alto por parte de los padres, en consonancia con el centro educativo, permitirá que sean parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y, por tanto, los beneficios para todas las personas dentro y fuera de la institución educativa, serán reseñables conforme el alumnado vaya creciendo.

A este respecto, el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros educativos ordinarios asociados a aulas abiertas especializadas suele permanecer en estas aulas aunque dependiendo de la Comunidad Autónoma de origen, presentan una denominación y características propias (Stančić al., 2015) tal y como se mostrará a continuación.

3.3. Las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

El Plan de Acción 2012-2020 de la Estrategia Española sobre Discapacidad, constituye un mecanismo impulsor de la escolarización y formación de alumnado con discapacidad, en los centros ordinarios. Esta estrategia se creó con el fin de eliminar las barreras que imposibilitan la participación de este alumnado en la vida del centro y a su vez, favorecer que alcance sus máximos niveles de desarrollo de acuerdo con sus necesidades (Consejo Escolar del Estado, 2020).

Actualmente, el sistema educativo español, comprende distintas modalidades de escolarización para el alumnado que presenta NEE. El acceso de este alumnado a la educación formal depende de la gravedad de su condición y del dictamen de escolarización, elaborado por los equipos de orientación psicopedagógica (Arnaiz y Caballero, 2020).

Específicamente, existen cuatro modalidades de escolarización:

1. Escolarización en un centro educativo ordinario con los debidos recursos, apoyos y adaptaciones curriculares.
2. Escolarización en un centro ordinario que posea un aula abierta.
3. Escolarización en un centro de Educación Especial.
4. Escolarización en una variante combinada (Decreto nº. 359/2009).

En este sentido, Peñalver (2020) señala que estas modalidades, no se encuentran en conjunción con el modelo de educación inclusiva planteado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada por la Organización de las Naciones Unidas en 2016. Esta afirmación también se encuentra sustentada por Arnaiz y Caballero (2020) debido a que consideran que las modalidades desarrolladas dentro de los centros educativos ordinarios, suponen un proceso de transición hacia un futuro inclusivo, ya que el modelo inclusivo planteado mediante la compartición de espacios, tiempos y actividades, posibilitará que el alumnado identifique al resto de compañeros como personas con diferencias propias, de tal manera que sea capaz de comprender su propia identidad desde una perspectiva diversa. Así lo corrobora la investigación llevada a cabo por Rodríguez (2017) sobre la atención al alumnado con discapacidad intelectual leve en dieciocho comunidades españolas.

En este escenario, es importante que comiencen a configurarse nuevas formas de introducir la inclusión en las aulas ordinarias (Waitoller, 2020) y, específicamente, que se enseñe al alumnado a respetarse entre sí y a comprender la diversidad, desde edades tempranas (Galván y García, 2017). La situación ideal que se espera con la inclusión educativa de todo el alumnado es la transición del alumnado con NEE a los centros ordinarios, posicionando a los centros de Educación Especial, como centros de recursos que abastezcan y ayuden a implantar el nuevo paradigma educativo (Rojas y Olmos, 2016).

A partir de los conceptos reseñados anteriormente, comenzaron a crearse en España, medidas que posibilitaran el acceso y la permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales en los colegios ordinarios. Una de estas medidas, como bien se resaltaba anteriormente, son las aulas abiertas especializadas cuyo origen se remonta a la década de los años ochenta (Núñez, 2019). Estas aulas se encontraban ubicadas dentro de los colegios ordinarios y albergaban a alumnado que presentaba algún tipo de discapacidad intelectual leve o inadaptación al contexto de las aulas ordinarias (Ruiz, 2007) lo que las dotaba de un carácter cerrado en consonancia con los centros de Educación Especial (Ramírez, 2010). La presencia de este alumnado era compartida con el resto de los compañeros que no pertenecían al aula abierta en tiempos de descanso como recreos, actividades extraescolares o algunas materias específicas. Esta medida se efectuó gracias a la Ley General de Educación de 1970 que permitía la implantación de aulas de Educación Especial en centros ordinarios (Ley 14/1970).

Con la LOGSE de 1990 se produce un conjunto de cambios en el sistema educativo pero, especialmente, se reconoce el derecho de este alumnado a formar parte del mismo sistema educativo que el resto (Ley 1/1990). Especialmente, se posibilitó que estas personas pudieran formar parte de la vida social y académica. Como bien se resaltaba en el primer capítulo, esta ley introduce la terminología de alumnado con necesidades educativas especiales y sólo accederán a los centros de Educación Especial aquel alumnado que, por su nivel de gravedad, no pueda adquirir los apoyos y recursos necesarios en el centro educativo ordinario. Además, permitió implantar programas de transición a la vida adulta y laboral para este alumnado.

Con el movimiento de la integración escolar y la anterior ley citada, estas aulas, de carácter cerrado, se eliminaron del sistema por sus resultados segregadores. Posteriormente se instauró en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley produjo un cambio significativo en materia de atención a la

diversidad. Presentó por primera vez los principios de Normalización e Inclusión Educativa y permitió que el acceso y la presencia de este alumnado en el centro educativo ordinario, se materializara en términos de equidad y flexibilización de las etapas educativas. Bajo este prisma, se produjo la apertura de aulas de carácter abierto que fomentaran la interacción entre el alumnado y, cuyo objetivo principal sería implantar de manera progresiva, el paradigma de la inclusión en las aulas ordinarias de manera parcial o total.

3.3.1. Definición y naturaleza de las aulas abiertas especializadas

Las aulas abiertas especializadas son concebidas como una de las llamadas medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado recogidas dentro del plan de atención a la diversidad de los centros educativos ordinarios (Araque y Barrio, 2010).

Como bien se ha mencionado anteriormente, estas aulas se encuentran inmersas en los centros educativos regulares y pretenden dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado a través de determinadas adaptaciones del currículo educativo (Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad por la que se autoriza la implantación de Aulas Abiertas Especializadas en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del curso 2021-2022). En ellas, el alumnado recibe formación diaria adaptada a sus necesidades y comparte espacios y tiempos con sus compañeros en sus respectivas aulas de referencia (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022).

Por otro lado, las aulas de referencia son aquellas que acogen al alumnado del aula abierta y al resto de compañeros que coinciden en edad (Madrid et al., 2018). En ellas, se encuentra el tutor del aula de referencia u otros profesores. Algunos estudios demuestran que el tiempo de permanencia en estas aulas de referencia, se encuentra estrechamente ligado a la gravedad de la condición que presente el alumnado con NEE, siendo el alumnado con discapacidad sensorial el que más tiempo asiste al aula y, en contraposición, el alumnado con discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista, el que menos tiempo pasa en ella (DeBruin, 2019; Richter y Hoffmann, 2019).

Siguiendo con el discurso sobre las aulas abiertas especializadas, la ratio generalmente depende de la etapa educativa en la que se encuentre el alumnado siendo de 3 a 6 alumnos en Educación Infantil y de 4 a 7 discentes en Educación Básica Obligatoria (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022).

El alumnado que recibe atención y formación en las aulas abiertas especializadas, o su escolarización se encuentra combinada con los centros de Educación Especial, es aquél que, como se especificaba anteriormente, presenta necesidades temporales o permanentes derivadas de discapacidad psíquica severa, autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo o pluridiscapacidad, entendida como un conjunto de discapacidades que puede albergar la persona (Alcaraz y Arnaiz, 2019). Por ejemplo, discapacidad auditiva severa o profunda asociada a discapacidad psíquica; discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica y discapacidad psíquica con alteraciones graves en el lenguaje y la comunicación. A su vez, este alumnado precisa de apoyos extensos y generalizados de forma puntual o permanente. Sin embargo, los autores anteriormente mencionados, determinan que existen otros perfiles que también se encuentran dentro de estas aulas como es el alumnado con discapacidad intelectual ligera, con discapacidad visual grave o ceguera o con algún retraso del desarrollo.

Bajo este prisma, este alumnado accede a las aulas abiertas mediante una evaluación psicopedagógica previa y un dictamen de escolarización que se revisarán periódicamente, realizados a su vez por profesionales especializados en orientación educativa (Manzano-Soto, et al., 2021; Resolución de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones en relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad aula abierta, para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de 18 de febrero de 2022).

El personal docente que se encarga de atender a este alumnado dentro del aula abierta está formado por un maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) que normalmente es el tutor del aula, un maestro de Audición y Lenguaje (AL) y por el profesorado de las materias de Educación Física, Educación Artística y Religión o Valores Sociales y Cívicos (De Haro y Martínez, 2019). A su vez, el resto de profesionales no docentes que intervienen directamente en estas aulas, por norma general son el fisioterapeuta, el Auxiliar Técnico Educativo (ATE), el orientador del centro educativo o del equipo psicopedagógico de zona (Arnaiz et al., 2021), los profesionales de los centros de recursos o los profesionales de determinadas asociaciones (Lozano et al., 2015).

En cuanto a la coordinación de estos profesionales dentro del aula abierta, normalmente, los procesos de planificación educativa que se van a llevar a cabo dentro de ella los ostenta el profesor de Pedagogía Terapéutica siendo su apoyo más importante el profesor de Audición y Lenguaje al que se le suman el resto de apoyos

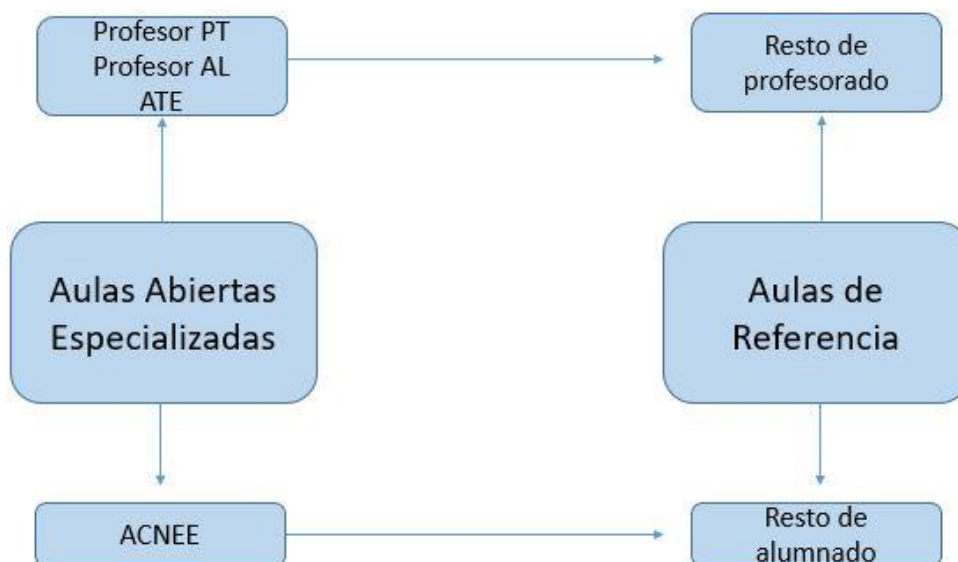
profesionales citados (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022). Así, la planificación requiere de la elaboración de una serie de estrategias y documentos que registren, evalúen y atiendan al alumnado como son la programación docente del aula abierta especializada, el Plan de Actuación Personalizado (PAP) y las unidades formativas (UF) (Arnaiz et al., 2021; Resolución de 20 de noviembre de 2023, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).

En igual orden de prioridades, el alumnado con NEE que asiste a ellas recibe los apoyos necesarios para su correcta formación durante determinadas horas, dependiendo de sus necesidades. El tiempo restante, este alumnado compartirá espacios con sus compañeros en su aula de referencia o en otros lugares del centro educativo (De Haro y Porto, 2022).

A continuación se muestra la Figura 10 en la que se muestra la coordinación profesional que llevan a cabo los actores educativos y cómo interactúan entre sí:

Figura 10

Coordinación profesional



Modificado a partir de De Haro y Porto (2022)

En cuanto a su estructura organizativa, dentro de las aulas abiertas la respuesta educativa que recibe el alumnado se encuentra relacionada con el desarrollo

de habilidades y metodologías específicas que contribuyen a su aprendizaje y los preparan para la vida (Arnaiz y Caballero, 2020). No obstante, siguiendo a estas autoras, y reafirmando las ideas anteriores, el alumnado comparte materias específicas como Educación Artística, Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos con sus compañeros del aula de referencia. Sin embargo, investigaciones como la realizada por Mirete et al. (2019) determinan, según los profesionales educativos entrevistados, que el alumnado del aula abierta debería asistir a más asignaturas con el resto de sus compañeros.

Concretamente el alumnado de Educación Secundaria, aspecto especial por el que se rige este trabajo, comparte las horas semanales siguientes con el resto de alumnado (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2021), tal y como se establecen en la siguiente Tabla 15:

Tabla 15

Ejemplo de horario académico del aula abierta especializada para Educación Secundaria

Horas semanales del primer ciclo de Educación Secundaria						
Asignaturas Específicas	1º ESO		2º ESO		3º ESO	
	Educación Física	2 horas	Educación Física	2 horas	Educación Física	2 horas
	Religión o Valores	1 hora	Religión o Valores	1 hora	Religión o Valores	1 hora
			Música	2 horas	Música	2 horas
	Educación Artística	2 horas	Educación Artística	2 horas	Educación Artística	2 horas
Horas semanales del segundo ciclo de Educación Secundaria						
Asignaturas Específicas	4º ESO INICIACIÓN BACHILLERATO		4º ESO INICIACIÓN FP			
	Educación Física	2 horas	Educación Física	2 horas		
	Religión o Valores	2 horas	Religión o Valores	2 horas		

Modificado a partir de Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2021). Esta Tabla muestra un ejemplo del horario semanal concerniente a las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia, dentro de la etapa de Educación Secundaria.

De igual forma, Lozano et al. (2015) manifiesta una serie de recursos materiales y espaciales que se utilizan en estas aulas para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado:

- ❖ Materiales didácticos elaborados por el docente y asociados a cada alumno en particular.
- ❖ Libros, murales, pizarras.
- ❖ Ordenadores y resto de equipamiento informático.
- ❖ Aseos adaptados y cercanos al aula.
- ❖ Accesibilidad en todos los espacios del aula y en el acceso a la misma.
- ❖ Organización y estructuración del aula mediante rincones.

Por todo lo mencionado, aunque las aulas abiertas no se encuentren actualmente todo lo abiertas a la inclusión que deberían (Arnaiz y Caballero, 2020), sí que aportan determinados beneficios para todo el alumnado y la comunidad educativa, tal y como se verá a continuación.

3.3.2. Beneficios y perjuicios de las aulas abiertas especializadas

Arnaiz y Caballero (2020), Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2020), Benstead (2019), Lozano et al. (2012), Román-Meléndez, et al. (2021) y Suárez-García et al. (2018) resaltan la importancia de unir el enfoque multidisciplinario con la cooperación de toda la comunidad educativa a fin de que los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos dentro del centro escolar, abarquen el crecimiento académico y personal del alumnado. Estos autores afirman que esta unión, en consonancia con las aulas abiertas produce los siguientes beneficios en los centros escolares:

- ❖ Las aulas abiertas son consideradas como una modalidad de escolarización que dota al alumnado de las competencias que necesitan para poder avanzar hacia una vida adulta y hacia un bienestar personal. A su vez, enriquecen a todos los actores del centro educativo.
- ❖ Favorecen la escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios.
- ❖ Contribuyen a la formación del alumnado en materia de autonomía personal, competencias emocionales y sociales como la empatía, a través de la estructuración del ambiente.
- ❖ Facilitan la adquisición de nuevos aprendizajes mediante tiempos de socialización entre el alumnado y la adecuación de los recursos y los espacios.

- ❖ Permiten entablar un clima de convivencia positiva y de aceptación y normalización de las diferencias entre el alumnado.
- ❖ Promueven que tanto el logro académico perseguido por las políticas neoliberales como la creación de estrategias más inclusivas, se conviertan en un hecho perdurable en el tiempo.

No obstante, tal y como afirman Pérez et al. (2008), aún queda un largo camino que recorrer para que estas aulas sean realmente satisfactorias para el alumnado. En este sentido, estos autores declaran que deben de existir un conjunto de acciones previas que posibiliten la mejora de los centros ordinarios:

- ❖ Todos los profesionales educativos deben tener experiencia en tratar con la diversidad presente en las aulas y tienen que poseer los conocimientos y actitudes necesarias para que el alumnado, participe en la vida académica del centro educativo de una forma activa.
- ❖ El tutor del aula de referencia debe tener constancia de todo lo que realiza el alumnado tanto dentro como fuera de su aula y tiene que estar en estrecha conexión con el resto de profesionales educativos que intervienen con el alumnado que presenta NEE.
- ❖ Se ha de escoger, en función de las prioridades del alumnado con NEE en qué área curricular se debe trabajar para que se desarrollen mejor sus capacidades.
- ❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene por qué establecerse siempre en el aula de referencia o en el aula de Educación Especial. Es importante extrapolar los conocimientos, a otros momentos y espacios que sean idóneos para el alumnado, como puede ser el tiempo del recreo. De hecho, es importante que, en estos momentos, el alumnado cuente con un tutor o un mediador que puede ser un compañero de clase, para que lo incluya y le ayude en aquellas situaciones conflictivas o interrogativas que puedan surgir.
- ❖ En cuanto a la ratio, las aulas deben albergar un menor número de alumnado que los establecidos actualmente o en contraposición, un mayor número de profesionales especializados.
- ❖ La evaluación de la puesta en práctica de medidas implantadas en estas aulas, debe ser una pieza fundamental que contribuya a la mejora educativa de las mismas.

Siguiendo el ejemplo de la Región de Murcia, según la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (2023) desde el año 1995 hasta el 2023 se han creado 102 aulas abiertas de Educación Primaria y 55 de Educación Secundaria en la Región de Murcia suponiendo un total de 157 aulas abiertas especializadas. Esto supone una evolución exponencial a gran escala.

Siguiendo estos datos, en cuanto a su distribución y para el curso 2023-2024 (Dirección General de Formación Profesional e Innovación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, 2023) la mayoría de las aulas abiertas de los 157 centros educativos donde se encuentran ubicadas son centros públicos (75%) y el resto en centros privados-concertados (25%). Esto denota una mayor oferta educativa en los centros públicos para acoger a alumnado con NEE. Al mismo tiempo, siguiendo los datos aportados por la entidad anteriormente citada, en el caso de la etapa de Educación Secundaria, la mayoría de aulas abiertas se encuentran ubicadas en centros de titulación privada concertada (N = 29) frente a los centros públicos (N = 25). A su vez, las recientes investigaciones demuestran que no siempre existe una continuidad entre la Educación Primaria y la de Educación Secundaria en lo que respecta a estas aulas (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2020). Bajo este prisma, es necesario puntualizar que, este tipo de medidas, han supuesto un cambio significativo en los centros escolares. Este cambio, como bien se ha señalado anteriormente, ha posibilitado que alumnado con NEE pueda estudiar en entornos ordinarios y compartan tiempos y espacios con el resto de alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2020).

Sin embargo, estas medidas siguen estando relacionadas con el paradigma de la integración ya que se alejan por completo de las nociones básicas que comprende la educación inclusiva y, por tanto, fomentan la segregación (Davis y Florian, 2004 y Norwich y Lewis, 2005). A este respecto, Heyer (2021) refleja que la principal diferencia entre la integración y la inclusión es que la primera se produce cuando el alumnado con discapacidad puede estudiar en los centros educativos regulares adaptándose a los criterios de evaluación impuestos por el sistema, y la segunda ofrece una diversidad de respuestas educativas que se adapten de manera directa al alumnado.

En diversas investigaciones, se demuestra que con este tipo de medidas no se cumplen muchos de los términos establecidos por la inclusión educativa (Arnaiz y Caballero, 2020; Arnaiz et al., 2021; Escudero y González, 2011). Este hecho tiene la principal consecuencia de que el alumnado con NEE permanezca en un aula separada y siga siendo visto como personas diferentes en un sentido negativo (García y Jutinico, 2014). A este respecto, Arnaiz (2009), en su investigación sobre las medidas de atención

a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria, establece que la mayoría de obstáculos que se presentan a la hora de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, tienen especial relación con la escasa formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, la insuficiencia de recursos tanto materiales como personales, la ratio elevada de alumnado por aula o la exigüidad de tiempo para planificar la respuesta metodológica. En consonancia con ello, Arnaiz et al. (2021) Tenorio (2014) y Rodríguez (2017) afirmaron cinco, ocho y doce años después, que aún seguía existiendo la misma situación en los centros educativos.

En esta línea, es necesario hacer hincapié en la realidad existente en las aulas con respecto a las dificultades que profesan los tutores de las aulas de referencia y los profesores de apoyo para el alumnado con NEE. En concreto, algunas de las problemáticas que presentan los tutores tienen relación con:

- ❖ Falta de formación con respecto a los nuevos cambios paradigmáticos que se precisan.
- ❖ Escasa adecuación de sus prácticas ordinarias diarias con las adaptaciones curriculares del alumnado.
- ❖ Dificultades para orientar a otros profesionales y a las familias.
- ❖ Falta de tiempo para implantar las nuevas propuestas metodológicas.
- ❖ Conductas desadaptativas por parte de algunos educandos que dificultan el ritmo normal de aprendizaje de la clase.
- ❖ Desconexión entre el aula de referencia y el aula de apoyo (Abellán-Rubio et al., 2021; Hernández y Moñino, 2019).

Por todo ello, Marchesi (2014) afirma que para que el alumnado tenga la posibilidad de aprender en un ambiente inclusivo en el que puedan alcanzar al máximo sus capacidades, es necesario que todo el alumnado permanezca junto en un mismo espacio. De esta forma, se estima necesaria la creación de entornos de aprendizaje compartidos, que abarquen a la diversidad de todo el alumnado y que, proporcionen los valores y actitudes necesarias para convivir en un ambiente pacífico y justo (Woodcock y Faith, 2021). Para ello, Álvarez et al. (2021) consideran necesario atender a las actitudes que presenta el alumnado entre sí desde edades tempranas. Estos autores determinan que, en muchas ocasiones, estas actitudes son un reflejo de los valores culturales que emanan del ambiente en el que viven y pueden dar lugar a situaciones negativas que pongan en jaque el correcto desarrollo del alumnado.

Se trata pues de asumir que la Educación Especial debe ser vista como un medio de transición para el cambio, de tal manera que, se creen entornos inclusivos de empoderamiento hacia el alumnado (Deliyore, 2018).

3.3.3. Denominación y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas a nivel internacional

Realizar prácticas y medidas educativas que favorezcan a la diversidad del alumnado es un nuevo reto al que ya se están enfrentando la mayoría de los países. Actualmente, las aulas abiertas especializadas incardinadas en centros educativos ordinarios, tal y como han sido expuestas con anterioridad, se extienden a lo largo del globo terráqueo en todas las etapas educativas. En este sentido, estas aulas no comparten en la mayoría de los casos, algunas características referidas a su denominación, funcionamiento o alumnado que asiste a ellas, entre otros aspectos. Asimismo, todos estos puntos de vista variarán según la legislación vigente de cada territorio en el que se hayan implantadas.

A continuación, se establece un breve recorrido por determinados países de interés donde se han incardinado las aulas abiertas a través de los años.

A partir de 1990 se crean en Norteamérica distintas aulas de Educación Especial dentro de los centros ordinarios siendo las aulas abiertas, la modalidad de escolarización más inclusiva (Waitoller, 2020). Aunque presentan diferentes denominaciones, la estructura interna de las mismas es similar entre ellas. Estas aulas albergan a alumnado con NEE asociadas a discapacidad, que comparten espacios y tiempos con sus compañeros del aula de referencia. Normalmente, la ratio oscila de entre seis a quince educandos y en todas ellas se pueden encontrar distintos tipos de recursos que permiten establecer un aprendizaje personalizado para lo que el alumnado necesita.

Siguiendo a este autor, los niveles de participación del alumnado de las aulas abiertas en las aulas de referencia que se establecen son:

- ❖ Inclusión alta: el alumnado del aula abierta asiste al aula ordinaria más del 80% de la jornada educativa.
- ❖ Inclusión moderada: el alumnado del aula abierta permanece en el aula de referencia entre el 40% y el 70% de la jornada educativa.

- ❖ Inclusión baja: el alumnado del aula abierta participa en el aula regular menos del 40% de la jornada educativa.

En México existen desde 1992, las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en adelante, USAER. Comprenden la Educación Básica Obligatoria y se encuentran dentro de los centros educativos ordinarios. En ellas, recibe formación el alumnado que presenta NEE a través de un director de la unidad, un profesor de Educación Especial o de apoyo, un psicólogo, un docente especialista en Audición y Lenguaje y un trabajador social. Su funcionamiento interno es muy parecido al presentado en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia y por lo general, la mayoría de las acciones que se planifican se encuentran en consonancia con el modelo educativo de la inclusión. Brunot (2019) remarcan todos estos aspectos en su investigación sobre estas aulas.

Los estudios llevados a cabo por Artiles et al. (2018), Bartolomé (2015), García (2014), Symeonidou (2015) y Vlachou (2006) exponen esta modalidad de escolarización en distintos países como Chipre, Francia, Grecia, Islandia y Reino Unido que, en la mayoría de las situaciones, presentan características muy similares entre ellas:

- ❖ En concreto, Reino Unido concibe estas aulas como un espacio en el que un número reducido de alumnado con NEE, pueda aprender de manera adaptada a sus ritmos y necesidades. En ellas es el profesorado especialista en atención a la diversidad, el encargado de que este alumnado tenga un desarrollo integral y adecuado a sus condiciones.
- ❖ En el caso de Grecia estas aulas especializadas se denominan “Unidades de Integración”. La ratio es de ocho a quince alumnos con NEE y se precisa que compartan más tiempos y espacios con el resto de alumnado que en la unidad de integración por lo que estas aulas se constituyen principalmente para administrar los apoyos especializados y recursos adaptados que este alumnado necesita en momentos puntuales.
- ❖ Con respecto a Francia, estas aulas reciben el nombre de “*Unité pédagogique d’intégration*” y tienen una ratio máxima de doce educandos. Estas aulas se establecen tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria en los llamados “*lycées*”. En concreto estas unidades, albergan a alumnado que presenta discapacidad intelectual, trastornos específicos del lenguaje o del aprendizaje, trastorno del espectro autista, discapacidad motora, auditiva y visual o diversos trastornos asociados a discapacidad. El resto de las

funcionalidades son las mismas que en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia como se verá más adelante.

- ❖ Islandia coincide con algunos de los principios de la educación inclusiva al implantar estas aulas dentro de los centros ordinarios y permitir que, dependiendo de sus condiciones, el alumnado con NEE, pueda compartir tiempos y espacios con sus compañeros del aula de referencia, así como alcanzar un desarrollo integral que contribuya a su éxito escolar a través de los apoyos y recursos necesarios para ello.
- ❖ Finalmente, en Chipre, se encuentran las “Unidades Especiales” especialmente diseñadas para alumnado con NEE y que comparten los mismos principios que el resto de los países anteriormente citados en estas investigaciones.

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo por Biamba (2016), Maeda et al. (2021) y Rodrigues y Noguera (2010) revelaron distintas apreciaciones hacia el alumnado con NEE y hacia las formas de intervención que se le aplican en los siguientes países:

- ❖ En Suecia se pretende incluir a todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias. Sin embargo, existen aulas de Educación Especial incardinadas en los centros ordinarios que atienden a alumnado con dificultades especiales en las que no suelen abrirse a alumnado del aula de referencia y por consiguiente, el alumnado con NEE, apenas comparte espacios y tiempos con sus compañeros. No obstante, los profesionales del aula de apoyo se coordinan con los del aula de referencia, a menudo con escasa formación en atención a la diversidad, para que el alumnado pueda aprender de manera conjunta en el aula regular.
- ❖ En el contexto asiático, en países como Japón existen tres sistemas distintos de Educación Especial para alumnado con discapacidad. El primer sistema hace referencia a la segregación total en la que el alumnado se escolariza en centros de Educación Especial. El segundo sistema es el método integrado o “*togo kyoiku*” que constituye aulas de Educación Especial dentro de los centros ordinarios en los que se prestan distintos tipos de apoyo. Actualmente, estas aulas se encuentran insertas en el 70% de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Finalmente, el tercer método es la educación inclusiva en la que todo el alumnado aprende en un mismo espacio regular. Sin embargo, este último método, presenta diversas dificultades en su implantación por lo que aún no se encuentra demasiado extendido en Japón.

- ❖ Existen unidades especiales dentro de los centros ordinarios y que escolarizan a alumnado con NEE en Portugal. La ratio no puede trascender el número total de veinte discentes por unidad. A su vez, cada estudiante con NEE posee su propio plan educativo, recibe apoyos de maestros y especialistas en diversidad (profesores de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, psicólogos o intérpretes de lengua de signos) y cuenta con determinados dispositivos y materiales para facilitarle el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se adapta el proceso de evaluación a este alumnado, así como el uso de un plan específico que permite al alumnado, prepararse para la vida adulta.

Otro estudio realizado por Domagala-Zysk y Knopik (2020) reveló que en Polonia existen dos tipos de aulas similares a las aulas abiertas:

- ❖ Las aulas integradas en las que la ratio es de menos de veinte alumnos y en las que pueden haber de tres a cinco discentes con NEE. Estas aulas siguen el transcurso normal de la clase con la ayuda de un especialista en diversidad que presta su apoyo durante varias horas a la semana.
- ❖ Aulas ordinarias en las que el alumnado puede matricularse si pertenecen al distrito donde residen.

Ambos tipos de aulas deben dotar al alumnado de los recursos y apoyos necesarios para que puedan aprender en igualdad de oportunidades que sus compañeros y diseñar un plan de actuación personalizado para cada discente con NEE. A su vez, la evaluación se lleva a cabo por distintos profesionales de manera multidisciplinaria y se concibe principalmente atendiendo al diagnóstico del alumnado de una manera funcional. En el año 2017, la nueva legislación de Polonia estableció la figura del Auxiliar Técnico Educativo como apoyo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En Italia, tal y como apunta Pieri (2020), se cuenta con los Centros de Recursos Educativos Especiales asociados a centros ordinarios para atender a alumnado con NEE que precisan atención muy especializada/apoyos extensos y generalizados. De acuerdo con la autora anterior, estos centros están especialmente diseñados para promover experiencias y actividades comunes entre el alumnado. La estancia en estos centros se produce hasta los dieciocho años y la interacción que se establece entre el alumnado es de forma estructurada. Si bien esta modalidad de escolarización no es de carácter inclusivo, sí es un avance hacia el nuevo paradigma emergente.

Para finalizar, como se ha podido evidenciar mediante los estudios sobre esta medida de carácter extraordinario a nivel internacional, las aulas abiertas son una forma

de transición menos drástica hacia la inclusión educativa debido a que muchos países no se encuentran preparados para su implantación de manera repentina. Sin embargo, como establecen las investigaciones realizadas por Arnaiz y Caballero (2020), Mañas-Olmo et al. (2020), Nieto y Moraña (2021) y Waitoller (2020), estas aulas contribuyen actualmente a que el alumnado que estudia en ellas se sienta excluido, ya que en la mayoría de ocasiones, apenas comparte espacios y tiempos con sus compañeros. A su vez, estos estudios demuestran que el alumnado del aula abierta, no se siente incluido dentro del aula de referencia y sus compañeros, por ende, no lo consideran como a iguales lo que repercute de manera directa en su capacidad de socialización y en su autoestima.

Por consiguiente, autores como Bernales et al. (2017), Köpfer et al. (2021), Rose et al. (2021) y Sanahuja et al. (2020) abogan por la consecución de espacios inclusivos completamente adaptados que permitan que todo el alumnado pueda aprender en conjunto.

3.3.4. Denominación y funcionamiento de las aulas de Educación Especial en centros educativos ordinarios de las diferentes Comunidades Autónomas de España

En España existe una heterogeneidad sustancial en lo que respecta a las llamadas unidades de Educación Especial en centros ordinarios o aulas abiertas especializadas en el caso de la Región de Murcia, objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral. Este hecho, en palabras de Martínez et al. (2019), es debido a la variable legislación inserta dentro de cada Comunidad Autónoma, así como a las formas de proceder, a menudo de manera distinta, entre las comunidades. Siguiendo a estos autores, el objetivo principal de estas aulas se encuentra vinculado al crecimiento integral del alumnado que asiste a ellas, favoreciendo una buena transición hacia la adultez y hacia su vida laboral. Al mismo tiempo, para comprender mejor la esencia de lo que pretenden conseguir estas aulas, es necesario establecer un marco común que contemple todas las diferencias en relación a la denominación, al alumnado, a la edad máxima de escolarización, la ratio, el funcionamiento, las etapas educativas así como al equipo docente y no docente que interviene en ellas.

A continuación, se expone una comparativa entre las distintas Comunidades Autónomas de España, ordenadas de norte a sur (exceptuando la Región de Murcia que

se explicará con posterioridad), para establecer las semejanzas y diferencias existentes entre ellas, así como aquellos aspectos sustanciales que las hacen únicas. De esta forma, se podrán esclarecer vías de aprendizaje, que contribuyan al progreso de estas aulas, a fin de lograr una mayor calidad educativa para el alumnado y favorecer la mejora de las instituciones y de la comunidad educativa.

3.3.4.1. Comunidad Autónoma de Galicia

La Comunidad Autónoma de Galicia según la Orden nº 27/2002 y el Decreto nº 229/2011, cuenta con aulas o unidades específicas de Educación Especial implantadas en centros educativos ordinarios. Estas aulas están destinadas a alumnado con NEE, alumnado con retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje, un desconocimiento importante de la lengua de aprendizaje, trastornos relacionados con la atención o el aprendizaje, vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales de tal manera que, necesiten unas adaptaciones, unos recursos y los apoyos necesarios para desarrollar sus capacidades. La ratio es de cinco discentes por aula factor que variará dependiendo de las características o apoyos que precise el alumnado.

La labor que se ejerce en estas aulas pretende alcanzar los criterios de la educación inclusiva a través de la participación del alumnado y su presencia compartida en espacios y actividades. Dentro de estas aulas, que comprenden la Educación Infantil y la Educación Básica Obligatoria, existen una serie de programas y estrategias para desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para crecer de manera autónoma. Además, la enseñanza que se imparte dentro de las mismas está adaptada a las condiciones y necesidades del alumnado. La edad máxima que puede permanecer el alumnado en el aula específica es hasta los diecinueve años. Por otro lado, Zabalza y Cid (2004) indican que los profesionales principales que intervienen en las aulas específicas son profesores de Pedagogía Terapéutica, docentes de Audición y Lenguaje y Auxiliares Técnicos Educativos. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 16.

Tabla 16*Características de las aulas específicas de Galicia*

Características de las aulas específicas de Galicia	
Comunidad Autónoma	Galicia.
Denominación del aula	Aulas abiertas o unidades específicas de Educación Especial.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE, retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje, desconocimiento agudo de la lengua de aprendizaje, trastornos de la atención o el aprendizaje, vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales.
Edad máxima de escolarización	19 años.
Ratio	5 alumnos.
Funcionamiento	Intentar seguir y alcanzar los criterios que defiende la educación inclusiva gracias a la participación del alumnado y de su presencia compartida con el resto de compañeros, en distintos espacios y actividades. A su vez, se implantan en estas aulas programas y estrategias para desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para crecer de manera autónoma.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Profesores de Pedagogía Terapéutica, docentes de Audición y Lenguaje y Auxiliares Técnicos Educativos.
Nº Total de aulas abiertas	No se establece.

3.3.4.2. Principado de Asturias

En el principado de Asturias, Álvarez et al. (2019) muestran que la denominación establecida para estas aulas es de aulas abiertas o sustitutorias con una ratio de tres a seis educandos. Según la Resolución de 6 de octubre de 2023, por la que se aprueban las instrucciones para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través del programa de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2023/2024, el alumnado destinatario de estas aulas presenta NEE que dificultan su acceso, presencia, aprendizaje o participación asociados a discapacidad, dificultades de la comunicación y/o el lenguaje y trastorno grave de la conducta durante un periodo de escolarización concreto o durante toda su trayectoria educativa. Por este motivo, es importante contar con los apoyos y adaptaciones educativas específicas para que el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial.

De acuerdo con la Resolución de 16 de febrero de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban instrucciones de medidas educativas extraordinarias para las enseñanzas de las distintas etapas educativas durante el período de pandemia originada por la COVID-19, las etapas educativas en las que se puede escolarizar a este alumnado en centros educativos ordinarios siempre y cuando se cuente con las instalaciones, materiales y personal especializado son Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Esta misma resolución muestra que, en cuanto al funcionamiento, el alumnado se irá incorporando a su aula de referencia de manera progresiva hasta que se puedan retirar los apoyos específicos y el alumnado pueda permanecer de manera permanente con el resto de sus compañeros. Por otro lado, también afirma que el profesorado que interviene en estas aulas presenta los perfiles de docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

En esta línea, la Resolución de 19 de septiembre por la que se aprueban instrucciones relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2022/2023 indica que la ratio a niveles generales es de tres a cinco estudiantes. No obstante, debido a situaciones justificadas, esta ratio puede modificarse en menos de tres estudiantes y en un máximo de seis. Al mismo tiempo, esta Resolución señala que para el curso 2022/2023 existen 22 aulas abiertos en centros ordinarios de Asturias.

Concretamente, según la Resolución de 14 de septiembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las condiciones de permanencia extraordinaria del alumnado escolarizado en centros específicos de Educación Especial, o en aulas sustitutorias, que haya cumplido los veinte años de edad, las aulas sustitutorias de Educación Secundaria cuentan con programas de formación para la transición a la vida adulta que permiten el desarrollo de la socialización, así como una mayor capacitación para el ámbito laboral, siendo la edad máxima establecida que pueden permanecer el alumnado en estas aulas de veinte años. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la Tabla 17.

Tabla 17*Características de las aulas abiertas del Principado de Asturias*

Características de las aulas abiertas del Principado de Asturias	
Comunidad Autónoma	Principado de Asturias.
Denominación del aula	Aulas abiertas o sustitutorias.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE que dificultan su acceso, presencia, aprendizaje o participación asociados a discapacidad, dificultades de la comunicación y/o el lenguaje y trastorno grave de la conducta durante un periodo de escolarización concreto o durante toda su trayectoria educativa.
Edad máxima de escolarización	20 años.
Ratio	De 3 a 6 discentes.
Funcionamiento	En estas aulas abiertas, el alumnado se va incorporando a su aula de referencia de manera paulatina hasta que fruto de las intervenciones realizadas, se puedan retirar los apoyos específicos y el alumnado pueda entonces, permanecer de manera permanente en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros. En concreto, estas aulas especiales cuentan con programas de formación específicamente diseñados para la transición a la vida adulta que permiten el desarrollo de diversas capacidades, así como una mayor formación en el ámbito profesional del alumnado.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
Nº Total de aulas abiertas	22.

3.3.4.3. Comunidad Autónoma de Cantabria

En el ámbito educativo de Cantabria, la Ley nº 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (LEC), establece el compromiso de esta comunidad con la Administración del Estado en lo referente a paliar cualquier situación de desigualdad en materia de educación a través de programas y estrategias que atiendan al conjunto de alumnado. Concretamente, Cantabria cuenta con las llamadas aulas o unidades de Educación Especial genéricas o aulas enclave insertadas en centros educativos ordinarios (Vidriales et al., 2020).

De acuerdo con las Instrucciones para el procedimiento de admisión de alumnos en Unidades o Centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el

curso escolar 2023/2024, estas aulas están destinadas a alumnado con NEE permanentes que precisa adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo, así como determinados recursos materiales y humanos. Tal y como expresan las Instrucciones de inicio de curso en la atención a la diversidad y orientación educativa para las diferentes etapas educativas (2023), estas aulas se encuentran disponibles en los centros educativos ordinarios desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria. Desde el curso Cantabria cuenta con 14 unidades de educación especial.

Partiendo de lo expuesto en el Decreto nº 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, la enseñanza que se imparte en estas aulas también comprende desde la formación básica hasta la vida adulta gracias a determinados programas y estrategias siendo de veintiún años la edad máxima que puede permanecer el alumnado en estas aulas. En cuanto al funcionamiento, este Decreto contempla que las unidades de Educación Especial en centros ordinarios perseguirán los mismos objetivos que los centros educativos de Educación Especial para el alumnado con NEE haciendo uso de la integración en todas las actividades tanto complementarias como extraescolares que oferte el centro.

La *Guía Informativa para familiares de alumnos y alumnas con NEE* escrita en 2015 por la Confederación Plena Inclusión España, en colaboración con el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, afirma que los profesionales que intervienen en estas aulas son docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la Tabla 18.

Tabla 18

Características de las aulas abiertas de Cantabria

Características de las aulas abiertas de Cantabria	
Comunidad Autónoma	Cantabria.
Denominación del aula	Aulas de Educación Especial genéricas o aulas enclave.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE que precisan adaptaciones curriculares significativas, así como determinados recursos materiales y humanos.
Edad máxima de escolarización	21 años.
Ratio	Depende de la severidad de las condiciones del alumnado. Por lo general, no se refleja.
Funcionamiento	En estas aulas se tienen en cuenta los mismos objetivos que las instituciones educativas de Educación Especial para el

	alumnado con NEE haciendo uso de la integración en todas las actividades tanto complementarias como extraescolares que se oferten en el centro. De igual forma, la enseñanza que se imparte en estas aulas queda reflejada desde la formación básica hasta la vida adulta contando con la consecución programas y estrategias específicas.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
Nº Total de aulas de Educación Especial	14.

3.3.4.4. Comunidad Autónoma del País Vasco

En la Comunidad autónoma del País Vasco, la Resolución de la viceconsejera de Educación por la que se regula el modo en el que la administración educativa vasca dota a los centros sostenidos con fondos públicos de recursos necesarios para responder a la diversidad del alumnado (2023) habla de las aulas estables mixtas que están dentro de los centros educativos ordinarios y que asisten al alumnado con NEE permanentes y graves asociadas a discapacidad intelectual, física, pluridiscapacidad o Trastorno del Espectro Autista que, requiere de una atención personalizada y un currículo específico.

La edad máxima de escolarización es de dieciséis años pudiendo aplazarse hasta los veinte años si fuera necesario y la ratio, varía según la gravedad de la condición del alumnado siendo en términos generales, de cuatro a cinco estudiantes (Decreto 236/2016). A su vez, estas aulas quedan comprendidas dentro de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En especial, en esta última etapa se establecen programas que fomentan la transición a la vida adulta del alumnado mediante talleres en los que se trabajan las rutinas diarias, la tecnología, la cultura o las salidas fuera del centro (Tsvintarnaia, 2020).

De igual modo, el equipo educativo que imparte docencia en estas aulas está formado principalmente por profesores de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (Montero et al., 2017). Asimismo, en cuanto al funcionamiento, el alumnado posee un horario asociado tanto a su aula de referencia como a su aula estable. Sin embargo, Vega y Garín (2012) afirman que el principal objetivo que se pretende conseguir en estas aulas es que se lleven a cabo las adaptaciones curriculares, se modifiquen los espacios, se añadan los recursos y apoyos necesarios para que el alumnado permanezca en su

aula de referencia el mayor tiempo posible. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la Tabla 19.

Tabla 19

Características de las aulas abiertas del País Vasco

Características de las aulas abiertas del País Vasco	
Comunidad Autónoma	País Vasco.
Denominación del aula	Aulas estables.
Tipo de alumnado	Alumnado con discapacidad intelectual severa y permanente que requiera de una atención personalizada y continuada en el tiempo, así como una adaptación de los elementos del currículo educativo.
Edad máxima de escolarización	16 años.
Ratio	De 4 a 5 estudiantes.
Funcionamiento	En estas aulas, el alumnado cuenta con un horario asociado tanto a su aula de referencia como a su aula estable. A su vez, se pretende que, a través de las adaptaciones curriculares, los espacios y recursos necesarios para que el alumnado pueda permanecer en su aula de referencia todo el tiempo que sea posible.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Profesores de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
Nº Total de aulas estables	No se establece.

3.3.4.5. Comunidad Foral de Navarra

Navarra cuenta con las denominadas unidades de transición para Educación Infantil y Educación Primaria o unidades de currículo especial para Educación Secundaria integradas dentro de los centros escolares ordinarios. Así lo establece la Orden nº 93/2008 por la que se regula la atención a la diversidad, donde además afirma que estas unidades tienen como principales fundamentos que el ambiente esté debidamente estructurado, que exista flexibilidad para que aporte beneficios al alumnado y que se respeten los principios de integración y normalización. A su vez, cuentan con los programas necesarios para dar respuesta a la diversidad del alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje permite, mediante las adaptaciones necesarias,

que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades y pueda tener una vida más autónoma.

Por un lado y de acuerdo con el Protocolo de acceso a estructuras específicas (2023) el alumnado que asiste a las unidades de transición presenta necesidades educativas asociadas a trastorno del espectro autista, trastornos graves del lenguaje o retraso psíquico moderado. La ratio está formada por grupos de tres a cinco alumnos y los profesionales educativos encargados de impartir docencia dentro de estas aulas son maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y profesionales de Audición y Lenguaje. En esta línea, el currículo de referencia en estas unidades es el correspondiente a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Por otro lado, el alumnado que estudia en las unidades de currículo especial de Educación Secundaria es aquel que muestra NEE relacionadas con discapacidad psíquica y déficit intelectual ligero o medio. La ratio se encuentra parcelada en pequeños grupos de alumnado siendo de tres a siete discentes generalmente. Igualmente, la edad máxima de permanencia del alumnado en estas aulas es de veintiún años. A su vez, el profesorado específico encargado de tutorizar estas aulas es el docente especializado en Pedagogía Terapéutica. Por su parte, a diferencia de las anteriores, estas unidades se encuentran estrechamente ligadas con el currículo que se establece en los centros de Educación Especial.

Finalmente, es importante destacar que este tipo de medidas promueven que el alumnado participe de manera activa en actividades complementarias y elaboradas por el centro educativo y, que, a su vez, compartan determinadas áreas y espacios con el resto de alumnado de las aulas de referencia (Gómez y Argüelles, 2017). Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la Tabla 20.

Tabla 20*Características de las unidades de transición de Navarra*

Características de las unidades de transición de la Comunidad Foral de Navarra	
Comunidad Autónoma	Comunidad Foral de Navarra.
Denominación del aula	Unidades de transición o unidades de currículo especial.
Tipo de alumnado	Unidades de transición: alumnado con necesidades educativas asociadas a trastorno del espectro autista, trastornos graves del lenguaje o retraso psíquico moderado. Unidades de currículo especial: alumnado con necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad psíquica y déficit intelectual ligero o medio.
Edad máxima de escolarización	21 años.
Ratio	Unidades de transición: De 3 a 5 discentes. Unidades de currículo especial: De 3 a 7 educandos.
Funcionamiento	Estas aulas tienen como principales objetivos que la estructuración del contexto, la flexibilidad para que aporte beneficios al alumnado y el respeto por los principios de integración y normalización. A su vez, el alumnado comparte espacios y actividades con sus compañeros del aula ordinaria produciéndose así un acercamiento hacia la inclusión educativa entre el alumnado.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Unidades de transición: maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y profesionales de Audición y Lenguaje. Unidades de currículo especial: docentes especializados en Pedagogía Terapéutica.
Nº Total de unidades de transición	No se establece.

3.3.4.6. Comunidad Autónoma de Aragón

Aragón atribuye la denominación de estas aulas a unidades específicas de Educación Especial insertas en centros educativos ordinarios. Estas aulas acogen a alumnado con necesidades educativas especiales de grado 3: en concreto, se tiene en cuenta a alumnado con discapacidad intelectual, física o sensorial; altas capacidades intelectuales o trastornos generalizados del desarrollo sin discapacidad psíquica. Así lo expone la Orden de 30 de julio de 2014 de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para

favorecer el éxito y la excelencia de todo el alumnado de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

De igual modo, estas aulas tienen un carácter transitorio ya que en los centros se intenta que todo el alumnado participe y comparta espacios en la medida que sus condiciones lo permitan. En este sentido, los profesionales educativos deben organizar actividades que favorezcan oportunidades de socialización entre el alumnado. A su vez, el funcionamiento interno se encuentra estrechamente ligado al de los centros de Educación Especial y en concreto, el centro educativo ordinario en el que esté inserta la unidad deberá realizar un plan de atención a la diversidad que se encontrará dentro de la Programación General Anual. A este respecto, las adaptaciones curriculares llevadas a cabo tendrán en cuenta la edad y el proceso madurativo del alumnado por lo que los profesionales educativos de cada etapa establecerán un contacto constante entre ellos para comprobar la evolución del alumnado.

De acuerdo con el Decreto 188/2017, las unidades específicas de educación especial se encuentran en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Precisamente, en la etapa de Educación Secundaria, se presta especial atención a la inclusión del alumnado en las programaciones del centro de manera que se potencie un buen clima de integración, así como la posibilidad de acceder a programas de transición a la vida adulta tras cumplir 16 años (Tabla 21). Asimismo, la edad de escolarización máxima para el alumnado de esta etapa educativa será la misma que la reflejada en la legislación vigente, pero dependiendo de sus condiciones personales, el alumnado podrá permanecer en las unidades un año más de lo previamente estipulado. Todo ello se muestra en la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta NEE derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

Tabla 21*Características de las unidades específicas de Aragón*

Características de las unidades específicas de Aragón	
Comunidad Autónoma	Aragón.
Denominación del aula	Unidades específicas de Educación Especial en centros regulares.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE de grado 3: discapacidad intelectual, física o sensorial; altas capacidades intelectuales o trastornos generalizados del desarrollo sin discapacidad psíquica.
Edad máxima de escolarización	La establecida por la ley general de Educación vigente. En concreto, en la etapa de Educación Infantil y Educación Secundaria, el alumnado podrá permanecer un año más escolarizados en caso de que sea necesario.
Ratio	No se establece un número concreto, pero sí se precisa, mediante las órdenes citadas anteriormente, que el número de alumnado variará según sus necesidades.
Funcionamiento	Estas aulas comprenden el mismo funcionamiento que las aulas de Educación Especial, pero en centros ordinarios y persiguen los mismos objetivos. A su vez, prestan especial atención a las necesidades y la evolución del alumnado.
Etapas	Educación Infantil y Educación Primaria. También se tiene en cuenta la etapa de Educación Secundaria para que se produzca una buena integración educativa.
Equipo docente y no docente	Auxiliar técnico educativo y profesorado de las unidades específicas.
Nº Total de unidades específicas	No se establece.

3.3.4.7. Comunidad Autónoma de Cataluña

En Cataluña existe una gran variedad de oferta respecto a las aulas abiertas. A continuación, se detallan las más importantes:

- ❖ En primer lugar, se encuentran las unidades de Educación Especial en centros ordinarios que admiten a alumnado con NEE, que no pueden permanecer en el aula de referencia por la gravedad de su condición y que tampoco pueden optar a un centro de Educación Especial por la distancia del mismo. A su vez, la ratio es de tres a ocho discentes. Así lo establece el Decreto nº 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

- ❖ Siguiendo el anterior Decreto, en segunda posición están las aulas abiertas que acogen a alumnado de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria que presentan riesgo de abandono escolar o dificultades graves en el aprendizaje. En este tipo de aulas, la metodología empleada recoge los principios de globalización de la enseñanza, actividades sensoriales, uso de las TIC como herramientas facilitadoras del aprendizaje y la enseñanza compartida entre el aula abierta y el aula de referencia.
- ❖ En tercer lugar y, de acuerdo con Carbonell (2014), las unidades de apoyo a la Educación Especial son aulas de recursos que favorecen una atención más exhaustiva al alumnado con discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo o autismo. En esta línea, la ratio de estas aulas oscila de entre cinco a diez discentes. A su vez, el funcionamiento de estas aulas permite el acceso a diferentes modalidades que dependen de las necesidades de cada alumno. Por ejemplo, existe la combinación de la enseñanza entre el aula ordinaria y la unidad de apoyo a la Educación Especial u otras estrategias flexibles tal y como queda reflejado en el Decreto nº 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. En cuanto a los profesionales que intervienen de manera directa en estas unidades se comprenden los perfiles de psicopedagogía y Educación Social.
- ❖ Por último, la cuarta posición como bien se resalta en el Decreto 150/2017, la ocupan las unidades de escolarización compartida (UEC), que recogen de manera temporal a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que a su vez presentan inadaptación grave al entorno escolar en la etapa de Educación Secundaria. Bajo este prisma, la metodología empleada presenta el mismo enfoque globalizador que las aulas abiertas. Asimismo, la permanencia del alumnado en estas aulas es de carácter temporal por lo que se favorece la adquisición y desarrollo de las competencias pertinentes para readaptar al alumnado al entorno ordinario.

En concreto, las características principales de las aulas de Educación Especial de Cataluña se exponen en la Tabla 22:

Tabla 22*Características de las aulas abiertas de Cataluña*

Características de las aulas abiertas de Cataluña	
Comunidad Autónoma	Cataluña.
Denominación del aula	Unidades de Educación Especial, aulas abiertas, unidades de apoyo a la Educación Especial y unidades de escolarización compartida.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE, así como alumnado en riesgo de fracaso y abandono escolar, inadaptación al centro educativo o necesidades específicas de apoyo educativo.
Edad máxima de escolarización	No se encuentra establecida.
Ratio	Unidades de Educación Especial: De 3 a 8 discentes. Aulas abiertas: no se establece. Unidades de apoyo a la Educación Especial: De 5 a 10 alumnos. Unidades de escolarización compartida: no se establece.
Funcionamiento	Unidades de Educación Especial: no se establece. Aulas abiertas: principios de globalización de la enseñanza, actividades sensoriales, uso de las TIC y enseñanza compartida entre el aula abierta y el aula de referencia. Unidades de apoyo a la Educación Especial: no se establece. Unidades de escolarización compartida: presenta el mismo enfoque holístico que las aulas abiertas.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Unidades de apoyo a la Educación Especial: dos psicopedagogos y un educador social.
Nº Total de aulas abiertas o unidades de Educación Especial	No se establece.

3.3.4.8. Comunidad Autónoma de la Rioja

La Comunidad Autónoma de la Rioja, de acuerdo con el Decreto nº 21/2004, de 18 de marzo, de elección de centro, criterios de admisión de alumnos en centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanzas, recoge el término unidades de Educación Especial en centros ordinarios. La Circular de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa por la que se dictan Instrucciones en relación con el procedimiento de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad

Autónoma de La Rioja para el curso académico 2024/2025 confirma que estas aulas, atienden a alumnado con NEE asociadas a discapacidad, trastornos del lenguaje y la comunicación y/o trastornos graves de la conducta.

La Resolución de 17 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Educación, dictamina que estas unidades deben estar comprendidas entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Siguiendo esta estela, su funcionamiento reflejará los programas y estrategias necesarias destinadas a la diversidad del alumnado que reciben formación en sus aulas tales como Programas de Refuerzo Curricular, Programas de Currículo Adaptado, Programas de Adaptación Curricular en Grupo o Programas de transición a la vida adulta. En concreto, la edad máxima que puede permanecer el alumnado dentro de estas aulas es de diecinueve años.

Específicamente, para las aulas en las que se encuentra escolarizado el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, la Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista “Aulas TEA” escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, establece que el equipo docente y no docente deberá estar compuesto principalmente por un profesor especializado en Pedagogía Terapéutica, un docente especialista en Audición y Lenguaje y un Auxiliar Técnico Educativo.

Por otro lado, el número máximo de alumnado por aula es de ocho con un incremento de hasta el 10% de manera excepcional. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 23.

Tabla 23*Características de las unidades de Educación Especial de La Rioja*

Características de las unidades de Educación Especial de La Rioja	
Comunidad Autónoma	La Rioja.
Denominación del aula	Unidades de Educación Especial o aulas sustitutorias.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE asociadas a discapacidad, trastornos del lenguaje y la comunicación y/o trastornos graves de la conducta.
Edad máxima de escolarización	19.
Ratio	8 alumnos para aulas TEA.
Funcionamiento	Su funcionamiento tiene en cuenta los programas y estrategias necesarias destinadas a la diversidad del alumnado que recibe formación en sus aulas.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Un docentes especializado en Pedagogía Terapéutica, un profesor especialista en Audición y Lenguaje y un Auxiliar Técnico Educativo.
Nº Total de unidades de Educación Especial	No se establece.

3.3.4.9. Comunidad Autónoma de Castilla y León

La Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, refleja las unidades de Educación Especial o aulas sustitutorias insertas en centros escolares ordinarios que albergan a alumnado con NEE que precisan atención muy especializada/apoyos extensos y generalizados y que, por sus condiciones, no pueden aprender en el aula de referencia con la debida naturalidad. En este sentido, las etapas educativas que atienden a este alumnado se encuentran dentro de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

De igual forma, tal y como expresa la Orden PAT/920/2004, de 4 de junio, por la que se aprueba la Carta de Servicios al Ciudadano de los centros públicos de Educación

Infantil y Educación Primaria, en cuanto al funcionamiento, estas aulas se encuentran dotadas de los programas necesarios para atender a la diversidad del alumnado como son los Programas de Educación Compensatoria. A su vez, promueven que el alumnado, reúna las capacidades necesarias para llevar a cabo una vida autónoma y acceda a un empleo digno. De hecho, existe legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León en la que se tienen en cuenta medidas y subvenciones que favorezcan la adquisición de una ocupación conveniente para las personas con discapacidad. Así lo recoge la Resolución de 24 de junio de 2021, de la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 8 de junio de 2021, por el que se aprueba el Plan de Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de trabajo digno para las personas jóvenes, El programa Reina Letizia para la inclusión, La ley nº 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica o el Real Decreto nº 368/2021, de 25 de mayo, sobre medidas de acción positiva para promover el acceso al empleo de personas con capacidad intelectual límite.

A tenor de lo planteado, el profesorado encargado de la organización y respuesta educativa a este alumnado se encuentra conformado por un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, un profesor de Audición y Lenguaje y el tutor del aula de referencia. Estos profesionales reciben un adecuado asesoramiento por parte de un equipo de orientación educativa asignado al centro escolar y la ratio, normalmente suele oscilar de tres a cinco educandos (Manzano-Soto et al., 2021).

Finalmente, es importante mencionar que, en esta comunidad, se está llevando a cabo un proyecto educativo que pretende potenciar la educación inclusiva y acabar con la segregación en tres de sus centros escolares. Así lo detalla la Orden EDU/712/2020, de 20 de julio, por la que se resuelve el procedimiento de selección de los centros educativos participantes en el «Programa 2030», para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa, correspondiente al curso escolar 2020-2021. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 24.

Tabla 24*Características de las unidades de Educación Especial de Castilla y León*

Características de las unidades de Educación Especial de Castilla y León	
Comunidad Autónoma	Castilla y León.
Denominación del aula	Unidades de Educación Especial o aulas sustitutorias.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE que precisan atención muy especializada/apoyos extensos y generalizados.
Edad máxima de escolarización	No se establece.
Ratio	De 3 a 5 estudiantes.
Funcionamiento	En cuanto al funcionamiento, estas aulas se encuentran dotadas de los programas necesarios para atender a la diversidad del alumnado y posibilitarle en un futuro, la formación necesaria para el acceso a un empleo. Sin embargo, no se especifica la organización interna de las mismas.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	El profesorado encargado de la organización y respuesta educativa a este alumnado se encuentra conformado por un docente especialista en Pedagogía Terapéutica, un maestro de Audición y Lenguaje y el tutor perteneciente al aula de referencia. De igual forma, estos profesionales reciben un adecuado asesoramiento por parte de un equipo de orientación educativa asignado al centro escolar.
Nº Total de unidades de Educación Especial	No se establece.

3.3.4.10. Comunidad Autónoma de Madrid

En la comunidad de Madrid, según la Orden 2808/2023, existen aulas o unidades de Educación Especial insertadas dentro de los centros escolares ordinarios. Especialmente, el alumnado que recibe formación en estas aulas presenta NEE y requiere de adaptaciones curriculares significativas, apoyos extensos y medidas específicas de adecuación al contexto educativo. Además, estas aulas o unidades, reúnen todos los materiales y apoyos necesarios para atender a las necesidades del alumnado, a fin de establecer una enseñanza óptima y de calidad. Específicamente, en la etapa de Educación Secundaria, se imparten programas que facilitan la transición a la vida adulta y el acceso a un puesto laboral. Asimismo, la edad máxima de escolarización del alumnado en estas aulas o unidades es de 21 años.

En esta línea argumental, la Orden nº 1493/2015 determina que las etapas comprendidas dentro de estas aulas son Educación Infantil, con una edad que oscila de entre los tres y los seis años y la Educación Básica Obligatoria de los seis a los dieciocho años pudiendo permanecer un año más de prórroga en las aulas. A su vez, la ratio máxima es de cinco discentes (Manzano-Soto et al., 2021).

En relación a lo anterior, la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid precisa que el profesorado encargado de enseñar al alumnado esté formado por docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Igualmente, establece que el personal no docente está compuesto por Auxiliares Técnicos Educativos y fisioterapeutas. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la Tabla 25.

Tabla 25

Características de las aulas de Educación Especial de Madrid

Características de las aulas de Educación Especial de la Comunidad de Madrid	
Comunidad Autónoma	Comunidad de Madrid.
Denominación del aula	Aulas o unidades de Educación Especial.
Tipo de alumnado	Aulas de Educación Especial: alumnado con NEE temporales o permanentes asociadas a discapacidad sensorial, motórica o intelectual, altas capacidades intelectuales o condiciones personales.
Edad máxima de escolarización	21 años.
Ratio	5 alumnos.
Funcionamiento	Estas aulas reúnen todos los materiales y apoyos necesarios para atender a las necesidades del alumnado para poder establecer una enseñanza de calidad.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y personal no docente compuesto por Auxiliares Técnicos Educativos y fisioterapeutas.
Nº Total de aulas de Educación Especial o centros de atención preferente para alumnado TEA	Centros de atención preferente para alumnado TEA: No se establece. Aulas abiertas: No se establece.

3.3.4.11. Comunidad Autónoma de Extremadura

Tanto la Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento como la Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura establecen que estas aulas, tienen su ubicación dentro de los centros educativos ordinarios y se encuentran disponibles para todas las etapas educativas. A su vez, favorecen la socialización y el aprendizaje de nuevos conocimientos que contribuyen a la formación para la vida adulta del alumnado con NEE severas y permanentes relacionadas con discapacidad intelectual grave o con alteraciones en el lenguaje, pluridiscapacidad, discapacidad motora considerable, autismo o trastornos generalizados del desarrollo.

Dependiendo de las necesidades y la condición que presente el alumnado, se pueden dividir estas aulas en generales o específicas. A continuación, se explica cada una de ellas:

- ❖ Aulas abiertas especializadas genéricas con alumnado que presenta discapacidad motórica severa asociada a discapacidad intelectual y a dificultades en el lenguaje y, alumnado con autismo y con trastornos generalizados del desarrollo derivados de discapacidad intelectual grave.
- ❖ Aulas abiertas específicas cuyo alumnado posee discapacidad auditiva o visual grave con el incremento de presentar otras discapacidades.

En esta línea, estas aulas también posibilitan que se produzcan múltiples beneficios para el alumnado, ya que permiten que éste progrese en su desarrollo personal, a través de los recursos y apoyos necesarios para ello. La edad máxima que puede albergar el alumnado presente en estas aulas en la etapa de Educación Primaria es de catorce años con prórroga establecida hasta los dieciséis años. Concretamente, en la etapa de Educación Secundaria, la edad máxima de permanencia en el aula es de dieciocho años. En esta última etapa se llevarán a cabo programas de formación para la vida adulta especialmente diseñados para que el alumnado tenga una vida lo más autónoma posible.

Por otro lado, la ratio fluctúa desde los tres a los seis alumnos dependiendo de sus características personales y el nivel de apoyos que necesiten. Asimismo, los profesionales educativos que se encuentran a cargo de estas aulas son un docente de Pedagogía Terapéutica, que es el tutor principal del aula, un educador especialista en Audición y Lenguaje y un Auxiliar Técnico Educativo. El resto de profesionales que intervienen en el aula son el profesor de Educación Física, el profesor de Religión o Educación en Valores y el maestro de Música. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 26.

Tabla 26*Características de las aulas abiertas de Extremadura*

Características de las aulas abiertas de Extremadura	
Comunidad Autónoma	Extremadura.
Denominación del aula	Aulas abiertas especializadas.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE severas y permanentes asociadas a discapacidad intelectual grave o con alteraciones en el lenguaje, pluridiscapacidad, discapacidad motora considerable, autismo o trastornos generalizados del desarrollo.
Edad máxima de escolarización	18 años.
Ratio	De 3 a 6 discentes.
Funcionamiento	En estas aulas se potencia la socialización y el aprendizaje de nuevas destrezas que preparan al alumnado para su posterior vida adulta. Además, se encuentran dotadas con los recursos y apoyos necesarios para desarrollar las capacidades del alumnado.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Un docente de Pedagogía Terapéutica que es el tutor principal del aula, un educador especialista en Audición y Lenguaje y un Auxiliar Técnico Educativo. El resto de profesionales que intervienen en el aula son el profesor de Educación Física, el profesor de Religión o Educación en Valores y el maestro de música.
Nº Total de aulas abiertas	6 (Junta de Extremadura, 2021).

3.3.4.12. Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha

En la comunidad autónoma de Castilla la Mancha, el Decreto nº 66/2013, de 03 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y la Orden 16/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, por el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha determinan que existen dos tipos de aulas abiertas:

- ❖ Las primeras reciben el nombre de unidades de Educación Especial en centros ordinarios y comparten los mismos criterios que los centros de Educación Especial. En ellas se encuentra el alumnado con NEE permanentes, moderadas o profundas derivadas de discapacidad psíquica, trastornos de la personalidad o pluridiscapacidad. Específicamente, estas aulas permiten que el alumnado participe de manera activa en las actividades propuestas por el centro educativo.
- ❖ Las segundas se denominan aulas abiertas especializadas y se encuentran dedicadas especialmente a alumnado con Trastorno del Espectro Autista. En estas aulas, la ratio difiere de una etapa educativa a otra siendo de cuatro a seis discentes en Educación Infantil y Educación Primaria y, de cuatro a siete en Educación Secundaria. Estos alumnos se encuentran adscritos a su grupo de referencia dentro del centro escolar. Desde este punto de vista, el equipo docente y no docente de estas aulas, está compuesto por un profesor de Pedagogía Terapéutica que se encarga del funcionamiento del aula, un docente de Audición y Lenguaje específico para el aula abierta y un Auxiliar Técnico Educativo que atiende al alumnado en distintos horarios. A diferencia de las unidades mencionadas anteriormente, el tiempo que permanece el alumnado en las aulas abiertas especializadas es el derivado de la gravedad de su condición pudiendo comprender un año más que lo dictaminado en la legislación vigente. Por el contrario, se pretende que estas aulas sean un lugar de paso y no de estancia para que así el alumnado estudie en su aula de referencia el mayor tiempo posible con el resto de compañeros. En cuanto al funcionamiento, el alumnado repartirá su tiempo en el centro educativo entre el aula abierta y su aula de referencia. Bajo esta premisa, conforme vayan ampliando sus conocimientos y desarrollando sus destrezas, el alumnado podrá estar más tiempo dentro de sus aulas de referencia. En esencia, la metodología que se

empleará para que el alumnado alcance los objetivos propuestos dentro de la Programación General Anual será a través de la estructuración del entorno, de materiales manipulativos y del aprendizaje visual, así como de las adaptaciones y medidas necesarias que precisen.

En ambas tipologías de aulas se persigue el desarrollo de la autonomía personal, las relaciones sociales y la formación necesaria para optar a un puesto laboral en el futuro y a una vida funcional e independiente (Rodríguez y Corrales, 2021). Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 27.

Tabla 27

Características de las aulas abiertas de Castilla-La Mancha

Características de las aulas abiertas de Castilla la Mancha	
Comunidad Autónoma	Castilla-La Mancha.
Denominación del aula	Unidades educativas de centros de Educación Especial y aulas abiertas especializadas
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica con o sin trastorno de la personalidad o pluridiscapacidad. Alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
Edad máxima de escolarización	Depende de las condiciones del alumnado.
Ratio	Unidades educativas: no se establece. Aulas Abiertas Especializadas: en Educación Infantil y Educación Primaria la ratio es de 4 a 6 discentes y en Educación Secundaria es de 4 a 7.
Funcionamiento	El alumnado distribuirá su tiempo en el centro educativo entre el aula abierta y su aula de referencia. Conforme vaya ampliando sus conocimientos y desarrollando sus destrezas, el alumnado podrá permanecer más tiempo dentro de sus aulas de referencia. La metodología que se empleará será a través de la estructuración del entorno, de materiales manipulativos y del aprendizaje visual así como de las adaptaciones y medidas necesarias que precisen.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	El profesor de Pedagogía Terapéutica es el encargado de gestionar el funcionamiento del aula mientras que el maestro de Audición y Lenguaje es un apoyo específico del aula durante toda la jornada lectiva. Como personal no docente resalta el Auxiliar Técnico Educativo.
Nº Total de unidades educativas	Aulas abiertas especializadas TEA: no se establece. Aulas abiertas especializadas: no se establece.

3.3.4.13. Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana, de acuerdo con la Resolución de 13 de febrero de 2023, de la consellera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se crean unidades específicas en centros ordinarios de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2023-2024, recoge las aulas específicas de Educación Especial siendo su principal objetivo el de dar un enfoque inclusivo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a impartir al alumnado. Desde esta perspectiva, estas unidades de evolución mixta, se encuentran destinadas al alumnado con NEE asociadas a discapacidad o a trastornos de la comunicación y el lenguaje. También se pueden dar situaciones en las que la escolaridad del alumnado sea combinada entre un aula específica y aulas de comunicación y lenguaje que acogen a alumnado con trastornos específicos del lenguaje o trastornos generalizados del desarrollo.

De igual modo que en la Resolución anterior, la Resolución de 7 de marzo de 2022, del conseller de Educación, Cultura y Deporte, por la que se crean unidades específicas en centros ordinarios de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2022-2023 indica que las etapas comprendidas dentro de estas aulas son Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En concreto, el funcionamiento interno establece que en aquellas situaciones en las que se preste la oportunidad de compartir actividades y espacios con los compañeros del aula de referencia, el alumnado con NEE deberá permanecer con su grupo-clase a fin de que se produzca una buena integración entre el alumnado y éste desarrolle sus capacidades. Por todo ello, la metodología que se imparte en estas aulas combina las rutinas diarias con los rincones de aprendizaje. Más específicamente, en la etapa de Educación Secundaria, se dan prioridad a los programas de formación para la vida adulta y profesional llamados Programas de Garantía Social.

Ante esto, la ratio queda reconocida por las Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional por las cuales se fijan los criterios generales para la modificación de la composición por unidades, puestos de trabajo docente y otras características, en centros de titularidad de la Generalitat que imparten Educación Infantil (2º ciclo), Educación Primaria y Educación Especial y para la propuesta de modificación del número de unidades concertadas en centros privados-concertados y ésta, varía según la condición que presente el alumnado siendo de 5 a 8

estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, de 4 a 6 alumnos con pluridiscapacidad y con discapacidad intelectual, de 6 a 8 educandos con discapacidad intelectual grave y profunda y de 8 a 10 discentes con discapacidad intelectual moderada. Debido a estos datos, el personal que está a cargo de estas aulas se compone principalmente de docentes especialistas en Educación Especial, especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (Resolución de 18 de julio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios sostenidos con fondo públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2018-2019). Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 28.

Tabla 28*Características de las aulas específicas de la Comunidad Valenciana*

Características de las aulas específicas de la Comunidad Valenciana	
Comunidad Autónoma	Comunidad Valenciana.
Denominación del aula	Aulas específicas de Educación Especial o escolarización combinada con aulas de comunicación y lenguaje.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE asociadas a discapacidad o a trastornos de la comunicación y el lenguaje.
Edad máxima de escolarización	16 años con prórroga hasta los 20 años.
Ratio	Trastorno del Espectro Autista: de 5 a 8 alumnos. Pluridiscapacidad con discapacidad intelectual: de 4 a 6 discentes. Discapacidad intelectual grave y profunda: de 6 a 8 estudiantes. Discapacidad intelectual moderada: de 8 a 10 educandos.
Funcionamiento	El funcionamiento de estas aulas favorece que el alumnado tenga la oportunidad de compartir actividades y espacios con los compañeros del aula ordinaria. La metodología que se imparte en estas aulas se encuentra estrechamente estructurada por las rutinas diarias y los rincones de aprendizaje.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Docente especialista en Educación Especial, especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
Nº Total de aulas específicas	No se establece.

3.3.4.14. Islas Baleares

En las Islas Baleares, la Orden de la Consejería de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009 y el Decreto 39/2011, llaman a estas aulas unidades educativas con currículo propio y se encuentran dentro de los colegios ordinarios. En este contexto, estas aulas reciben una atención preferente por parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica si el centro no cuenta con un orientador interno. En este sentido, el alumnado que recibe formación dentro de estas aulas presenta necesidades educativas asociadas a discapacidad psíquica con o sin trastorno de la personalidad, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad física o pluridiscapacidad. De igual forma, la ratio es de siete educandos, pero ésta puede descender en el caso de que exista algún discente con necesidad de apoyo generalizado. Bajo esta estela, la edad máxima de escolarización para este alumnado es de dieciocho años. En este sentido, en cuanto a su funcionamiento, las unidades educativas a las que pueda acceder cada alumno porque así se lo permiten sus capacidades, serán las que presenten los currículos de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Por este motivo, para que el alumnado pueda desarrollar sus habilidades, estas aulas cuentan con diversidad de material específico, unas condiciones físicas sin barreras de acceso y unos apoyos especializados. Específicamente, dentro de la etapa de Educación Secundaria, existe el Programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta y los Programas de Cualificación Profesional inicial.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, Martínez, et al. (2019) señalan que estas unidades se encuentran dirigidas por docentes especializados tales como un profesor de Pedagogía Terapéutica que normalmente es el tutor del aula, un docente de Educación Especial, un maestro de Audición y Lenguaje y otros profesionales educativos. También cuentan con el apoyo del profesorado de las aulas de referencia y de las materias correspondientes a las áreas del currículo que pueda acceder el alumnado. El personal no docente que también presta sus servicios dentro de estas aulas es el Auxiliar Técnico Educativo y el fisioterapeuta. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 29.

Tabla 29*Características de las unidades educativas con currículo propio de Baleares*

Características de las unidades educativas con currículo propio de las Islas Baleares	
Comunidad Autónoma	Islas Baleares.
Denominación del aula	Unidades educativas con currículo propio.
Tipo de alumnado	Alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad psíquica con o sin trastorno de la personalidad, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad física o pluridiscapacidad.
Edad máxima de escolarización	18 años.
Ratio	7 estudiantes.
Funcionamiento	Las unidades educativas a las que pueda acceder cada educando serán las que presenten los currículums de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Además, estas aulas cuentan con diversidad de material específico, unas condiciones físicas sin barreras de acceso y unos apoyos especializados. En concreto, dentro de la etapa de Educación Secundaria, existe el Programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta y los Programas de Calificación Profesional inicial.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Profesor de Pedagogía Terapéutica, un docente de Educación Especial, un maestro de Audición y Lenguaje y otros profesionales educativos. El personal no docente que también presta sus servicios dentro de estas aulas es el Auxiliar Técnico Educativo y el fisioterapeuta.
Nº Total de unidades educativas	No se establece.

3.3.4.15. Comunidad Autónoma de Andalucía

En la Comunidad autónoma de Andalucía, el Decreto nº 147/2002 por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales define estas aulas como aulas específicas de Educación Especial implantadas en centros regulares. De acuerdo con este Decreto, estas aulas permiten su acceso a alumnado con NEE permanentes que necesiten determinadas adaptaciones significativas en las áreas del currículo asociadas a su etapa educativa.

Ante esta situación, la edad máxima en la que puede permanecer este alumnado en el aula es dieciséis años, pero se puede prorrogar su estancia hasta los veinte años dependiendo de las circunstancias del alumnado. Bajo esta estela, estas aulas actúan como aulas de Educación Especial, pero en centros ordinarios y los objetivos que persiguen se encuentran en consonancia con los centros de Educación Especial, así como las adaptaciones curriculares que tienen en cuenta la edad y el rendimiento del alumnado. Sin embargo, en el caso de que no exista continuidad entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, el alumnado continuará sus estudios en centros de Educación Especial. En cuanto a los profesionales educativos que intervengan de manera directa con este alumnado, serán maestros especializados en Educación Especial. Por este hecho, la Consejería establece cursos de formación para el profesorado especializado a fin de que se ejerciten nuevas estrategias que favorezcan la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado.

A este respecto, la presente legislación también contempla la posibilidad de crear unidades de Educación Especial (aulas sustitutorias) en los centros educativos ordinarios de Educación Primaria y Educación Secundaria destinadas a alumnado con necesidades específicas graves, que no pueden ser atendidos mediante las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios. Estas unidades, realizarían las mismas funciones que las aulas de los centros de Educación Especial.

Por otro lado, las Instrucciones de 22 de febrero de 2023, de la viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2023/24, establecen que la ratio varía en base a las características y necesidades del alumnado siendo de seis a ocho alumnos con discapacidad intelectual y discapacidad sensorial, de ocho a diez con discapacidad física, de tres a cinco con trastorno del espectro autista, de cuatro a seis con pluridiscapacidad, de cinco en unidades con distintos tipos de discapacidad y de ocho en Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 30.

Tabla 30*Características de las aulas específicas de Andalucía*

Características de las aulas específicas de Andalucía	
Comunidad Autónoma	Andalucía.
Denominación del aula	Aulas específicas de Educación Especial.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE permanentes que necesiten determinadas adaptaciones significativas en las áreas del currículo asociadas a su etapa educativa.
Edad máxima de escolarización	16 años pudiendo prorrogarse a 20 años.
Ratio	Depende de las características y necesidades del alumnado.
Funcionamiento	Actúan como aulas de Educación Especial en centros ordinarios. Persiguen los mismos objetivos que las aulas de los centros de Educación Especial y se adecuan a las necesidades y evolución del alumnado.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Maestros especializados en alumnado con NEE.
Nº Total de aulas específicas	No se establece.

3.3.4.16. Ceuta y Melilla

En Ceuta y Melilla, existen las denominadas aulas abiertas especializadas, unidades sustitutorias o unidades de Educación Especial en centros ordinarios que albergan a alumnado con NEE asociadas a discapacidad intelectual moderada o severa, pluridiscapacidad o trastornos generalizados del desarrollo. Así lo establecen la Orden EDU/849/2010, la Resolución de 13 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se amplía el número de aulas abiertas especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las comunidades de Ceuta y Melilla y la Resolución de 28 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria sostenidos con fondos públicos en las comunidades de Ceuta y Melilla en las que también se agregan las siguientes disposiciones:

La edad máxima que puede permanecer el alumnado dentro de estas aulas es de veintiún años y la ratio es de seis discentes por aula. A su vez, dentro de estas

unidades se impartirá una enseñanza personalizada y adaptada para cada estudiante. Esta enseñanza tendrá como principal objetivo lograr una mayor autonomía personal en el alumnado de tal manera que se pueda contribuir a su integración social y optar a un puesto laboral en el futuro.

En esta dirección, la atención educativa será llevada a cabo dentro de las aulas abiertas al mismo tiempo que se crearán actividades para que el alumnado comparta espacios y tiempos con el resto del alumnado de sus aulas de referencia. Concretamente, el tiempo que pasará el alumnado con NEE en su aula de referencia, vendrá determinado por las características, necesidades de los mismos y su evolución. Paralelamente, su principal referente es el currículo básico de educación que sirve de base para adaptar aquellos elementos que se consideren necesarios atendiendo a las características y necesidades del alumnado. Por otro lado, el centro escolar deberá contar con docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, Auxiliares Técnicos Educativos e intérpretes de lengua de signos. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 31.

Tabla 31

Características de las aulas abiertas de Ceuta y Melilla

Características de las aulas abiertas de Ceuta y Melilla	
Comunidad Autónoma	Ceuta y Melilla.
Denominación del aula	Aulas abiertas especializadas, unidades sustitutorias unidades de Educación Especial en centros ordinarios.
Tipo de alumnado	Alumnado con NEE asociadas a discapacidad intelectual moderada o severa, pluridiscapacidad o trastornos generalizados del desarrollo.
Edad máxima de escolarización	21 años.
Ratio	6 alumnos.
Funcionamiento	Dentro de estas unidades se impartirá una enseñanza personalizada y adaptada para cada estudiante. Esta enseñanza tendrá como principal objetivo lograr una mayor autonomía personal en el alumnado de tal manera que se pueda contribuir a su integración social y optar a un puesto laboral en el futuro. Su principal referente es el currículo básico de educación que sirve de base para adaptar aquellos elementos que se consideren necesarios atendiendo a las características y necesidades del alumnado. La atención educativa será llevada a cabo dentro de las aulas abiertas al mismo tiempo que se crearán actividades para que el alumnado comparta espacios y tiempos con el resto del alumnado de sus aulas de referencia.

Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, Auxiliares Técnicos Educativos e intérpretes de lengua de signos.
Nº Total de aulas abiertas	8.

3.3.4.17. Islas Canarias

Las Islas Canarias cuentan con aulas enclave denominadas así porque se encuentran en un enclave físico de la escuela ordinaria dentro de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Tal y como establecen los Decretos nº 286/1995 y nº 104/2010 de ordenación de atención al alumnado con NEE, las aulas enclave, albergan a alumnado con necesidades educativas relacionadas con discapacidad intelectual, motora o sensorial o trastornos generalizados del desarrollo que, precisan de adaptaciones curriculares significativas, en gran cantidad de elementos del currículo educativo. En concreto, la ratio se distribuye de la siguiente manera: para alumnado con discapacidad profunda debe haber un máximo de 4 estudiantes; para el alumnado de Educación Infantil que apenas hayan desarrollado su autonomía la cantidad máxima de alumnado debe ser de cinco; el número máximo de alumnado que tenga la suficiente autonomía para no requerir una supervisión perseverante es de ocho. Asimismo, la edad máxima con prórroga puede prolongarse hasta los veintiún años (Gobierno de Canarias, 2021).

De acuerdo con la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias, el equipo docente lo formarán profesionales especializados en la atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y Auxiliares Técnicos Educativos según la etapa educativa que lo precise. Entre sus componentes principales, incluyen de manera preferente, que el alumnado del aula enclave pueda compartir espacios y actividades con el resto de alumnado de las aulas de referencia.

Finalmente, el Consejo Escolar de Canarias (2023) identifica que estas aulas atienden a las necesidades del alumnado respetando sus ritmos individuales en contextos reducidos y cuentan con el personal de apoyo necesario para desarrollar sus capacidades. Especialmente, en Educación Secundaria, se llevan a la práctica a través

de estrategias como el Programa de Formación Profesional Adaptada. Todo lo anteriormente mencionado se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 32.

Tabla 32

Características de las aulas enclave de Canarias

Características de las aulas abiertas de las Islas Canarias	
Comunidad Autónoma	Islas Canarias.
Denominación del aula	Aulas enclave.
Tipo de alumnado	Alumnado con necesidades educativas relacionadas con discapacidad intelectual, motora o sensorial o trastornos generalizados del desarrollo que precisan de adaptaciones curriculares significativas en gran cantidad de elementos del currículo educativo.
Edad máxima de escolarización	21 años.
Ratio	Discapacidad severa: 7 discentes. Poco desarrollo de la autonomía en Educación Infantil: 5 educandos. Mayor autonomía: 8 estudiantes.
Funcionamiento	Estas aulas atienden a las necesidades del alumnado respetando sus ritmos individuales en contextos reducidos y cuentan con el personal de apoyo necesario para desarrollar sus capacidades en Educación Primaria y Educación Secundaria a través de estrategias como el Programa de Tránsito a la vida adulta. De manera preferente, el alumnado compartirá espacios y actividades con el resto de compañeros.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Profesionales especializados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y Auxiliar Técnico Educativo según la etapa educativa que lo precise.
Nº Total de aulas enclave	198 (Gobierno de Canarias, 2021).

Como se ha podido demostrar dentro de este apartado, la atención hacia las personas con NEE deriva principalmente de la legislación y cultura de cada Comunidad Autónoma. Cada una de ellas, establecen el tipo o medida de enseñanza para dar respuestas educativas de calidad a cada alumno.

Este hecho evidencia que el conjunto de respuestas educativas que se dan al alumnado con NEE, depende de los recursos y apoyos de que disponga cada Comunidad Autónoma dificultando la implantación de la educación inclusiva en España en toda su plenitud (Ramos y Huete, 2016). En esta dirección, consideramos oportuno indicar que se debería establecer un marco común de escolarización en centros

educativos ordinarios y de igualdad de oportunidades para que todos los territorios españoles dispusieran de los materiales, personal docente y no docente, espacios y financiación necesarios para atender a la diversidad del alumnado.

3.3.5. Las aulas abiertas especializadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Debido a que son las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral, a continuación, se exponen las principales características de las mismas para esclarecer con más detalle cuál es su denominación, su funcionamiento, el tipo de alumnado que asiste a ellas, así como el equipo docente y no docente que presta sus servicios, entre otras cuestiones.

A tenor de lo anteriormente planteado, tanto el Decreto nº 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, como la Resolución de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones en relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad aula abierta, para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, 2022 establecen la existencia de dos tipos de aulas abiertas, concebidas como un recurso extraordinario para el alumnado que presente necesidades educativas especiales.

Por un lado, están las aulas genéricas que acogen a alumnado con un alto grado de necesidades y, por otro, las aulas específicas donde se encuentra escolarizado alumnado con NEE asociadas a autismo, discapacidad auditiva grave con discapacidad intelectual, discapacidad motórica grave concomitada con discapacidad intelectual o pluridiscapacidad. En concreto, en ambas aulas se pretenden conseguir los principios de normalización e inclusión educativa y los siguientes aspectos:

- ❖ Dentro de ellas, se le brinda al alumnado todas las adaptaciones, apoyos y recursos necesarios para que desarrolle en la medida de lo posible, sus capacidades.
- ❖ Para que se produzca un buen clima orientado hacia la inclusión, estas aulas favorecen que su alumnado pueda compartir tiempos, actividades y espacios con el resto de compañeros de sus aulas de referencia.

- ❖ Dentro de estas aulas se ponen en práctica distintos programas y estrategias que permitan al alumnado tener una buena transición a la vida adulta.
- ❖ Estas aulas deberán tener en cuenta para realizar sus procesos de formación, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación Docente en la que se reflejen las adaptaciones y medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado.
- ❖ La ratio, dentro de la etapa de Educación Infantil, es de tres a cinco discentes y, en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, es de cuatro a siete educandos.
- ❖ La edad máxima de escolarización es de dieciséis años pudiendo postergarse hasta los dieciocho años.

En este marco de referencia, Lozano et al. (2012) exponen que el equipo docente encargado de formar a los alumnos del aula abierta está compuesto por un docente especializado en Pedagogía Terapéutica que es el tutor del aula, un maestro especializado en Audición y Lenguaje y el resto de docentes de las materias que comparten con sus compañeros del aula de ordinaria (Educación Física, Educación Artística y Religión o alternativa). Dentro del equipo no docente se encuentran el Auxiliar Técnico Educativo, el fisioterapeuta, el orientador, los profesionales de los Centros de Recursos o de asociaciones que colaboran con el centro escolar en la intervención educativa del alumnado (Lozano et al., 2015).

Por estos motivos, en palabras de Arnaiz (2019) la formación de todo el profesorado debe ser tal y como se señalaba en capítulos anteriores, una pieza fundamental para que se establezcan tanto dentro como fuera de estas aulas, estrategias inclusivas que permitan que todo el alumnado reciba la calidad educativa que se merece. En este sentido, esta misma autora incide en que los profesionales educativos tienen que ser capaces de analizar la calidad de la enseñanza que profesan desde un punto de vista democrático para poder enfrentarse de manera eficaz a los nuevos retos que están por llegar a este respecto.

De igual forma, para que estas aulas puedan abrir sus puertas hacia la inclusión, la coordinación entre los profesionales educativos es otra pieza clave para que se produzca mayor éxito educativo entre el alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blasco, 2018).

Por consiguiente, actualmente en la Región de Murcia, el número total de aulas abiertas perteneciente al curso 2023/2024 es de ciento cincuenta y siete (Consejería de

Educación, Formación Profesional y Empleo, 2023). Todo ello queda reflejado en la siguiente Tabla 33.

Tabla 33

Características de las aulas abiertas de la Región de Murcia

Características de las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia	
Comunidad Autónoma	Región de Murcia.
Denominación del aula	Aulas abiertas especializadas genéricas y específicas.
Tipo de alumnado	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de pluridiscapacidad.
Edad máxima de escolarización	16 años.
Ratio	Educación Infantil: de 3 a 5 educandos. Educación Primaria y Educación Secundaria: de 4 a 7 estudiantes.
Funcionamiento	En estas aulas el alumnado puede compartir tiempos, actividades y espacios con el resto de compañeros de sus aulas de referencia. Además, se ponen en práctica distintos programas y estrategias que permitan al alumnado tener una buena transición a la vida adulta.
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
Equipo docente y no docente	Un docente especializado en Pedagogía Terapéutica que es el tutor del aula, un maestro especializado en Audición y Lenguaje y el resto de docentes de las materias que comparten con sus compañeros del aula de referencia (Educación Física, Educación Artística y Religión o alternativa). Dentro del equipo no docente se encuentran el Auxiliar Técnico Educativo y el fisioterapeuta.
Nº Total de aulas abiertas	157.

Como bien se ha demostrado a lo largo del recorrido presentado acerca de las distintas aulas especializadas provenientes de cada Comunidad Autónoma, se puede comprobar que esta medida específica pretende dotar a los centros ordinarios de una mayor preparación para que el alumnado con NEE pueda aprender en ellos. No obstante, de acuerdo con Arnaiz y Caballero (2020) que resaltan no poder considerar a estas aulas como estrategias inclusivas, en el siguiente apartado se pretende establecer una mayor concienciación de cómo estas aulas pueden abrir sus puertas a la inclusión y a todo el alumnado de los centros regulares.

3.3.6. El futuro de las aulas abiertas especializadas

A nivel general, las aulas abiertas especializadas, como bien se ha detallado con anterioridad, son una medida específica que se encarga de atender al alumnado con NEE derivadas de pluridiscapacidad (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

Esta modalidad de escolarización, en relación con la educación inclusiva, podría transformarse hacia otras formas de enseñanza en las aulas ordinarias (Arnaiz et al., 2021). Por esta razón, se considera importante la proposición de algunas estrategias inclusivas que pueden llevarse a la práctica dentro de estas aulas a fin de que sirvan de puente para que el alumnado con NEE pueda aprender en todos los espacios del centro educativo (Madrid et al., 2018).

Por este motivo, algunos de los recursos educativos que más se utilizan en estas aulas, y que sin duda mejoran la calidad de la enseñanza del alumnado y pueden extrapolarse a otros contextos son el Método TEACCH, los sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación, la estimulación multisensorial, los entornos educativamente significativos, la estructuración del tiempo y del espacio y la lectura emergente (González-Fenoll et al., 2023).

De igual forma, la propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de Educación Especial y aulas abiertas (ADECUA) de la Región de Murcia ofrece una amplia gama de estrategias que se pueden llevar a cabo dentro de la Educación Básica Obligatoria. Estos planes de actuación se encuentran divididos en dos ámbitos, 4 áreas de conocimientos y otras orientaciones, tal y como se expresa a continuación:

- ❖ Ámbito de Conocimiento y Participación en el Medio Social y Natural.
- ❖ Ámbito de Comunicación y Representación.
- ❖ Área de Educación Física.
- ❖ Área de Educación Artística/Ámbito Artístico.
- ❖ Área de Lectura Comprensiva.
- ❖ Área de Educación Socio-Emocional.
- ❖ Competencias y Aprendizajes Funcionales para la Vida.
- ❖ Habilidades de la conducta adaptativa.
- ❖ Documentos de apoyo de la etapa básica.

❖ Programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos.

Una práctica inclusiva, transformada y extraída del libro de Gerver (2010), creador de *Grangetown*, es la de crear una radio interna dentro del centro educativo en la que tanto el alumnado del aula abierta como del aula de referencia programen por parejas, las noticias del día que serán anunciadas por megafonía, como si se tratase de una emisora de radio real. De esta forma, se establece una dinámica de aprendizaje entre el alumnado para posteriormente, poder instaurar rotaciones entre compañeros.

Muñoz (2019) muestra algunas iniciativas que se llevaron a cabo en algunos colegios de El Salvador. En concreto, las aulas que albergaban a alumnado con NEE, abrieron sus puertas para que todo el alumnado pudiera compartir ese espacio entre sí. De igual modo, el alumnado podía escoger un libro, jugar a un juego o coger un material educativo. Por otro lado, se permitió que el alumnado con NEE pasase más tiempo con un profesor de apoyo, dentro del aula de referencia.

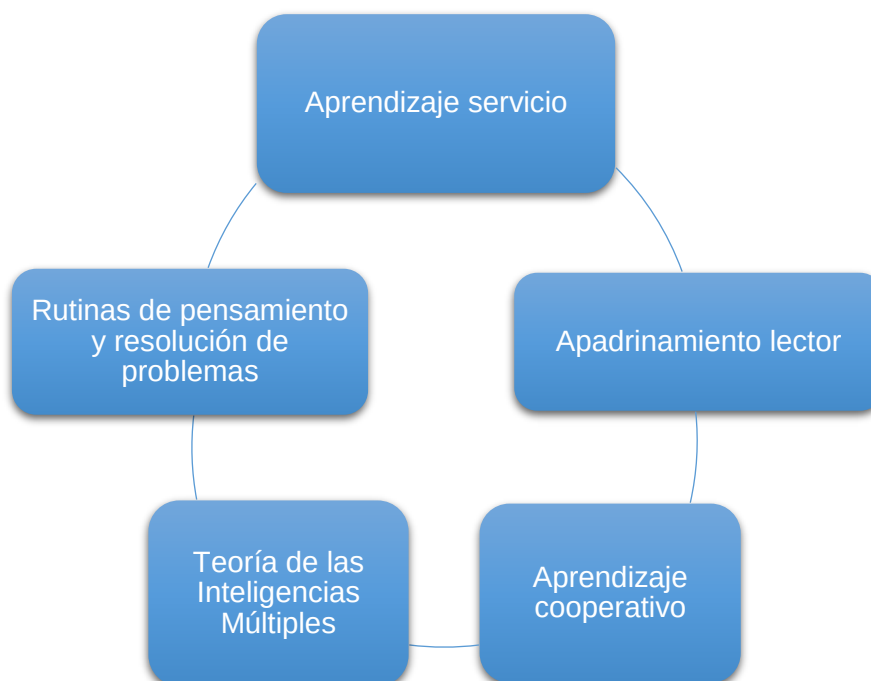
A tenor de lo anteriormente detallado, algunas de las estrategias más utilizadas en estas aulas abiertas, que pueden transformarse en herramientas inclusivas, son el trabajo cooperativo y colaborativo, los agrupamientos heterogéneos y flexibles, el desarrollo de las habilidades sociales o los recursos adaptados y las tecnologías de apoyo a la diversidad (TAD) (García-Prieto et al., 2021).

Otra experiencia que merece ser reseñada es la llevada a cabo por Rodríguez (2020) en la que un grupo de docentes a través de la *Asociación IESMALA* crea, planifica e implanta una serie de talleres en el aula abierta de concienciación sobre diversos temas. A su vez, estos talleres conllevan distintas actividades que se pueden realizar con todos los actores educativos. Por ejemplo, se hace uso del *role-playing* para trabajar la empatía y la forma de pensar de otras personas. También se organizan debates constructivos sobre diferentes asuntos primando que sean de actualidad y beneficiosos para la sociedad, así como diversos proyectos sobre la multiculturalidad y la diversidad.

En estrecha relación con el párrafo anterior, autores como Madrid et al. (2018) proponen diferentes estrategias (Figura 11) que pueden llevarse a cabo en todos los contextos educativos:

Figura 11

Estrategias educativas



Modificado a partir de Madrid et al. (2018)

Otro aspecto esencial que presentan las aulas abiertas y, que sin duda, al abrir sus puertas podría compartirse con el resto de aulas ordinarias, es la estructuración del aula mediante rincones (Malpica et al., 2013):

- ❖ El rincón de la Comunicación es un espacio excelente para trabajar las habilidades sociales, la agenda semanal de manera visual o el autoconocimiento del propio cuerpo. En él se encuentran diversos materiales como una pizarra, pictogramas movibles con la fecha para colocar en el calendario, entre otras.
- ❖ El rincón de Juego Simbólico permite imitar e interiorizar diversas escenas de la vida cotidiana que sirven de ejemplo al alumnado para desenvolverse en determinadas situaciones a través de la conducta de modelado.
- ❖ En el rincón de Aseo es donde se encuentra el baño y se suelen diseñar actividades específicas para trabajar el control de esfínteres, peinarse, lavarse y secarse las manos, así como el resto de actividades asociadas al cuidado e higiene personal.
- ❖ En el rincón de Aprender el alumnado puede trabajar de manera individual los contenidos previamente impartidos por el docente a través de cuentos, puzzles o fichas.

- ❖ El rincón de trabajo que incluye un ordenador, se utiliza especialmente para acompañar el aprendizaje y para desconectar y divertirse a través de determinados juegos educativos.
- ❖ El rincón Sensorial es idóneo para trabajar con distintos materiales que aportan diferentes texturas y desarrollar la habilidad óculo manual o la prensión pinza con el picado de papel, el recorte de hojas o el modelado con plastilina.
- ❖ En el rincón de Psicomotricidad se llevan a cabo juegos y momentos de relajación a través de materiales como colchonetas, aros o pelotas.
- ❖ El rincón de la Entrada es donde el alumnado cuelga sus abrigo al entrar a clase y cada uno dispone de una percha con su nombre y su foto al igual que en las sillas y mesas del rincón de aprender.
- ❖ Por último, el rincón de Pensar permite al alumnado evaluar sus acciones cuando presentan conductas disruptivas y disminuir la aplicación del castigo.

Bajo este prisma, a través de los nuevos avances en materia de inclusión, que se están llevando a cabo en distintos países del mundo, quizás no podemos afirmar que exista plena inclusión en todos los centros ordinarios, pero sí estamos convencidos de que este paradigma producirá grandes cambios positivos en la educación y en las sociedades venideras. A su vez, a lo largo de este marco teórico, se han establecido diversas líneas metodológicas e inclusive, experiencias de carácter inclusivo en aulas regulares, por lo que queda demostrado que la inclusión de todo el alumnado, dentro de los centros ordinarios es posible. Es tarea de todos los actores educativos implicados, llevarla a cabo con mayor perseverancia.

**SEGUNDA
EMPÍRICO**

PARTE.

MARCO

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

“La felicidad puede hallarse hasta en los más oscuros momentos, si somos capaces de usar bien la luz” (J. K. Rowling).



Autoría: Antonio González Rey, “Familia”

Introducción

Como se ha demostrado en capítulos anteriores se ha procedido a realizar un recorrido conceptual sobre la educación inclusiva, un paradigma social y educativo que centra su atención en el valor de la diversidad humana y su respuesta educativa. En este sentido, la educación inclusiva hace uso de diversas estrategias para que el alumnado alcance su máximo potencial y al mismo tiempo, se mejoren todos los procesos que se implantan en las instituciones educativas dando como resultado una educación consciente y de calidad.

De igual forma, en el tercer capítulo, se ha realizado un análisis exhaustivo de las llamadas aulas abiertas especializadas de cada Comunidad Autónoma de España, en especial de la Región de Murcia, para poder generar sinergias y diferencias que permitan comprender con mayor profundidad su funcionamiento interno entre otras cuestiones. Siguiendo esta estela, en el presente capítulo se va a presentar el planteamiento sobre la investigación que se ha llevado a cabo, el objetivo general y los objetivos específicos que se han perseguido, así como la metodología dispuesta para su consecución.

La labor de investigar, en palabras de Ugalde y Balbastre (2013) tiene el objetivo primordial de resolver un problema previamente planteado al mismo tiempo que produce nuevos conocimientos sobre la temática u objeto de estudio de la misma. En este sentido, Cárcamo (2016) sugiere que la investigación realizada debe tener en cuenta determinados principios morales que sean respetuosos con la integridad de las personas que van a participar en el estudio.

Bajo este prisma, McMillan y Schumacher (2005) concretan que una investigación de calidad debe llevar implícitas una serie de características clave para que los resultados que arroje sean veraces. En esencia, estas cualidades están relacionadas con:

- ❖ La objetividad.
- ❖ La exactitud.
- ❖ La verificación.
- ❖ La descripción detallada.
- ❖ El empirismo.

- ❖ El pensamiento lógico mediante el razonamiento deductivo e inductivo.
- ❖ Y las conclusiones.

A su vez, los autores anteriores confirman que la investigación educativa tiene como base ofrecer las mejoras que se establecen en las prácticas educativas, mediante el desarrollo de los conocimientos previamente adquiridos. Asimismo, resaltan la labor tan importante que ha tenido la investigación educativa en los tiempos actuales a través de las siguientes razones:

- ❖ La necesidad de los docentes por aprender nuevos conocimientos que les permitan ejercer su trabajo de una forma más eficiente.
- ❖ La premura de que las políticas actuales incorporen a la educación nuevos cambios que posibiliten su progreso y el de la sociedad.
- ❖ El interés de la sociedad por realizar investigaciones que les permitan conocer las casuísticas que suceden en el ámbito educativo.
- ❖ Las revisiones llevadas a cabo sobre determinadas investigaciones previas han explicado la certeza empírica acumulada.
- ❖ La facilidad de acceso a poder investigar desde el ámbito educativo.
- ❖ Y la prevalencia cada vez más alta de profesionales de la educación que deciden investigar para mejorar sus prácticas educativas.

A este respecto Parrilla (2010), de acuerdo con los postulados actuales, resalta que la justicia y la equidad deben comprenderse como los principales condicionantes a seguir para que se produzca una verdadera investigación en materia de inclusión. Bajo esta perspectiva, esta misma autora indica que la investigación inclusiva como nuevo modelo de estudio, conlleva la creación de una cultura ética y responsable que, además, sea sostenible y se encuentre en estrecho compromiso con los valores inclusivos anteriormente mencionados.

Por todo ello, Del Pino et al. (2011) consideran que también se debe tener en cuenta que la validez de una investigación se mide entre otros aspectos, por la carencia de errores o sesgos y, al mismo tiempo, este hecho colinda con la potestad del estudio para analizar y medir de una forma concreta, las cuestiones que previamente se han establecido para ello. De esta manera, el valor de la investigación tendrá un nivel de confianza que posteriormente se reflejará en los resultados del estudio llevado a cabo.

4.1. Planteamiento general de la investigación y objetivos

La investigación en el ámbito de la educación ha conseguido importantes logros que han posibilitado que se produzcan respuestas más acordes a las necesidades y condicionantes del alumnado.

A este respecto, la presente investigación se encuentra centrada principalmente en el funcionamiento interno de las aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria de la Región de Murcia durante el curso 2018/2019. Unido a ello, hay que indicar que el proyecto de investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), del que deriva esta tesis doctoral, lo ha llevado a cabo el grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” de la Universidad de Murcia. Asimismo, cabe destacar que el mencionado proyecto ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

En esta dirección, el proyecto tiene como objetivo general analizar las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia como una medida específica de atención a la diversidad. Estas aulas, de acuerdo con la Orden 24/2010, se encuentran destinadas principalmente a alumnado que presenta NEE y que precisa atención muy especializada (apoyos extensos y generalizados). En especial, este alumnado puede presentar NEE, déficits madurativos, trastornos relacionados con el lenguaje y/o el aprendizaje, por desconocimiento del lenguaje de aprendizaje, por presentar inestabilidad social y educativa, por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condicionantes personales (Resolución de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación, por la que se dictan instrucciones en relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad aula abierta, para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, 2022).

Tal y como se ha podido comprobar en el tercer capítulo del marco teórico, estas aulas fueron implantadas en los centros ordinarios a mediados de la década de los noventa y, desde entonces, han seguido una trayectoria homogénea que crece con cada año lectivo que pasa. Por este motivo, la presente investigación, tal y como se reflejaba anteriormente, centra su desarrollo en el análisis de las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia desde su distribución territorial y desde la voz de los perfiles profesionales que ejercen su labor en ellas. Para ello, se tienen en cuenta sus valoraciones, el nivel de conocimientos que poseen y la coordinación que establecen

para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para el alumnado que asiste a estas aulas.

Teniendo en cuenta que el presente estudio se encuentra principalmente basado en el método científico, entendido como un proceso de investigación válido y fidedigno (McMillan y Schumacher, 2005), a continuación, se detallan en profundidad los objetivos previamente propuestos.

Dentro de este marco de referencia, el objetivo general de la presente investigación es:

- ❖ Analizar el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en Educación Secundaria Obligatoria desde la percepción de los profesionales que intervienen en ellas en la Región de Murcia.

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Determinar la formación que tienen los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Estudiar la valoración de los profesionales sobre el funcionamiento de las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad.
4. Conocer la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. Metodología

En palabras de Medina et al. (2023), la metodología de la investigación es un concepto que se refiere a la forma estructurada y previamente planteada, de dar respuesta a un problema. En ella, también se encuentran comprendidos determinados procesos como determinar la cuestión a analizar, la recogida y el estudio de los datos, así como la demostración de conclusiones y las posteriores recomendaciones.

Desde este punto de vista, Rivas-Vallejo et al. (2016) reconocen el valor fundamental que tiene la investigación en el ámbito de la educación, para analizar los problemas educativos que van surgiendo en el devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus posibles soluciones.

Se muestran, seguidamente, los procesos correspondientes al proceso metodológico como son: el diseño de la investigación, la muestra participante, los instrumentos de recogida de información, el procedimiento y el análisis de los datos.

4.2.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación de la presente tesis doctoral se encuadra dentro del paradigma postpositivista y sigue un método de corte cuantitativo, no experimental y descriptivo, usando la técnica de encuesta. En esencia, y de acuerdo con Ulloa et al. (2017), este tipo de investigación permite contextualizar el entorno a investigar, los detalles y las técnicas a implementar, así como generalizar de una forma amplia los resultados. Al mismo tiempo ejerce un control exhaustivo sobre las variables y sucesos objeto de estudio y una interpretación más fidedigna. Siguiendo a estos autores, el enfoque cuantitativo parte de la deducción y la lógica ya que pretende dar respuesta a las preguntas previamente planteadas usando, para ello, determinadas medidas basadas en estándares numéricos. A su vez, también cuenta con el análisis de tipo estadístico y se hace eco de ello, a través de la representatividad de las muestras que evalúa.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, el método cuantitativo ha sido creado para minimizar los sesgos subjetivos que se producen en otro tipo de investigaciones (Vasco, 2003). En consecuencia, este tipo de metodología se centra fundamentalmente en distinguir patrones similares entre la población participante de los estudios (Ugalde y Balbastre, 2013).

Es indudable, en palabras de McMillan y Schumacher (2005), que el enfoque de la investigación cuantitativa lleva implícita una serie de particularidades clave:

- ❖ Conocimiento del mundo exacto, lógico y basado en la evidencia objetiva.
- ❖ Encontrar relaciones a los hechos que expliquen las causas precisas por las que han sido producidos a través de una generalidad universal.
- ❖ Los estudios realizados bajo este método se desarrollan mediante una estructuración previa y firme en la que el enfoque se preestablece antes de la recogida de los datos.
- ❖ El uso masivo de diseños experimentales o correlacionales que permiten reducir los sesgos o los posibles errores que puedan suceder.
- ❖ El investigador cuantitativo se encuentra fuera del estudio y no interviene en él para que todo el procedimiento sea lo más objetivo posible.

En este orden de ideas, Hernández et al. (2014) señala que, bajo el relieve cuantitativo, el investigador debe usar su diseño con el fin de evaluar la veracidad de las hipótesis que previamente han sido propuestas, bajo el contexto concreto en el que se está realizando el estudio. Asimismo, estos autores aluden a que en la investigación no experimental se observan los fenómenos del entorno tal y como son en la realidad, por lo que no se tiene control sobre las variables independientes ni se pueden manipular y, por tanto, es sistemática y empírica.

De igual modo, bajo la influencia de Casas et al. (2003), los diseños descriptivos se encuentran especialmente instituidos para analizar la incidencia de variantes o categorías de una o más variables en una población determinada y originar hipótesis que se puedan contrastar en investigaciones posteriores. A su vez, tal y como afirman estos autores, la técnica de encuesta es muy usada como parte del procedimiento de los estudios actuales ya que permite recabar y elaborar información de una forma eficaz y rápida.

4.2.2. Participantes

Antes de contemplar la muestra participante, es necesario señalar el muestreo de la presente investigación. En concreto, el muestreo que se ha utilizado es no aleatorio e intencional. Para McMillan y Schumacher (2005), en este tipo de muestreo se escogen distintos elementos a partir de la muestra representativa. Al mismo tiempo, la muestra seleccionada es representativa al 95% de confianza ($Z = 1.96$) y con un margen de error inferior a 5%.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, la muestra participante del presente estudio se encuentra compuesta por el total de profesionales de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes al equipo directivo, el equipo docente y resto de profesionales, los orientadores, los tutores de las aulas abiertas y los tutores de las aulas de referencia ($N = 178$), que intervienen en las 24 aulas abiertas especializadas de centros públicos y privados-concertados de la Región de Murcia (Tabla 34), para el curso 2018-2019. Cabe señalar que las aulas abiertas se encuentran vinculadas a determinadas aulas de referencia en las que el alumnado comparte tiempos y espacios entre sí.

Tabla 34

Número total de profesionales encuestados

Perfiles profesionales	Nº Total
Equipo directivo	41
Equipo docente y resto de profesionales	66
Orientadores	19
Tutores de aula abierta	24
Tutores de aula de referencia	30
Nº Total	178

Asimismo, teniendo en cuenta la titularidad de los centros participantes, la mayor parte de los profesionales, tal y como se indica en la Tabla 35, pertenecen a centros de titularidad pública (65%) frente a un 35% que ejercen su labor en centros privados-concertados.

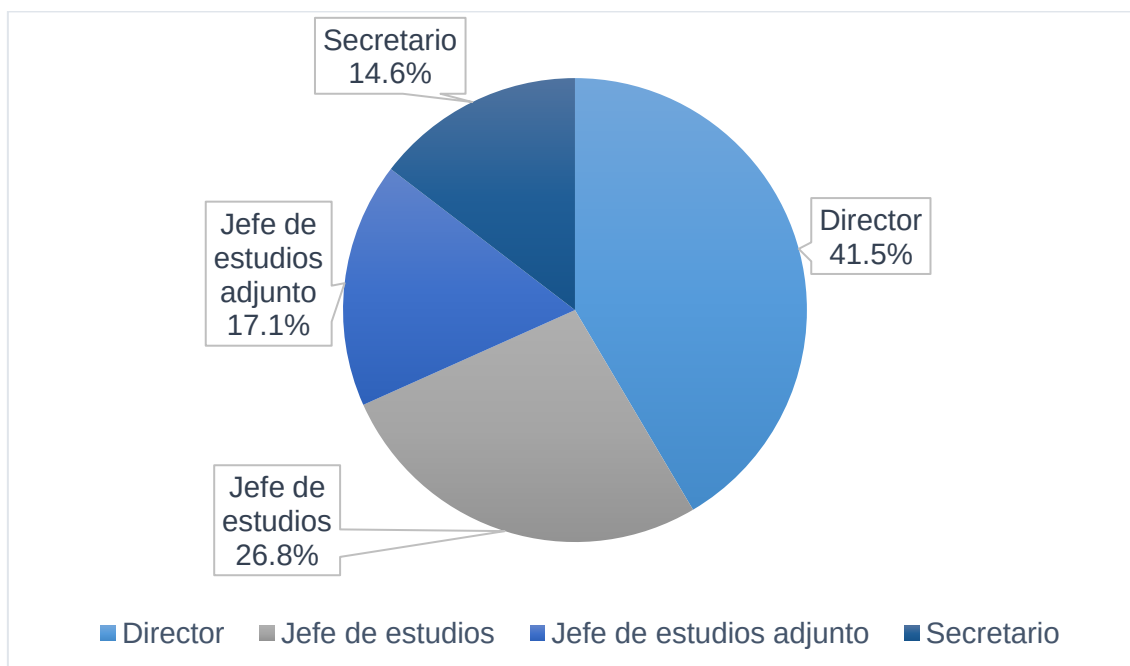
Tabla 35*Titularidad de los centros donde ejercen docencia los profesionales encuestados*

	Frecuencia	Porcentaje
Público	117	65.0
Privado-Concertado	63	35.0
Total	180	100.0

Para poder tener una visión más detallada de los distintos perfiles profesionales que han participado en el presente estudio, a continuación, se exponen de manera más exhaustiva el conjunto de datos recabados a este respecto.

4.2.2.1. Equipo directivo

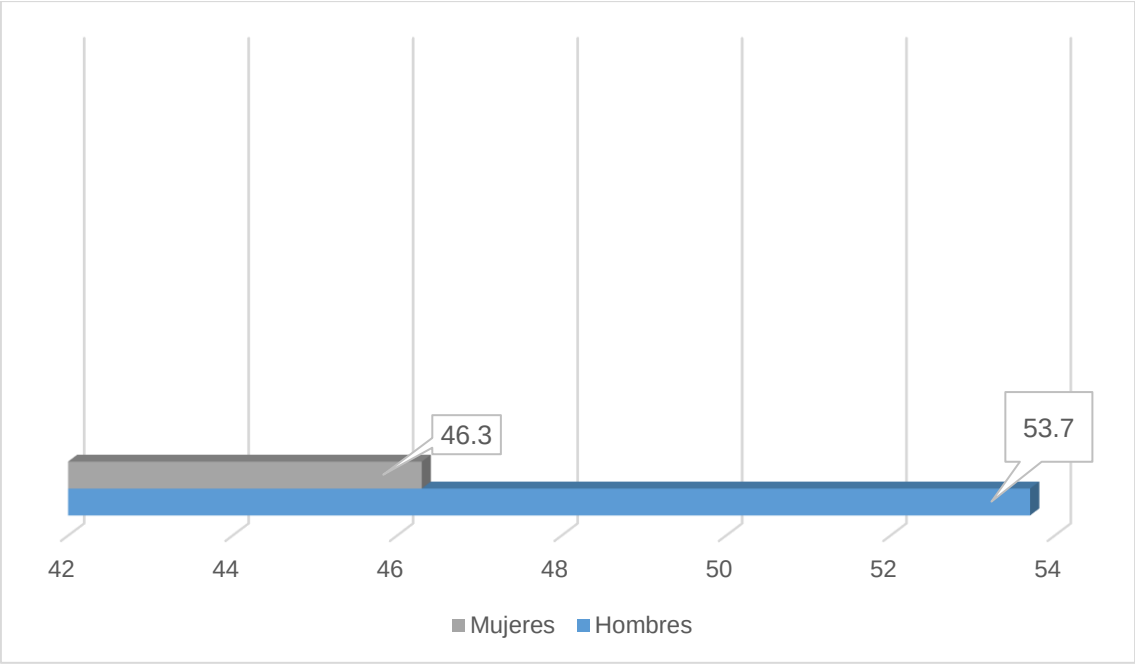
En primera instancia, la muestra correspondiente al equipo directivo (Figura 12) es de 41 participantes de los cuales, 17 pertenecen al cargo de director (41.5%), 11 son jefes de estudios (26.8%), siete son jefes de estudios adjuntos (17.1%) y seis son secretarios (14.6%).

Figura 12*Componentes del Equipo Directivo*

Dentro de este contexto, en cuanto al género de los profesionales del equipo directivo (Figura 13), 22 de ellos son hombres (53.7%) y 19 son mujeres (46.3%).

Figura 13

Género de los profesionales del Equipo Directivo



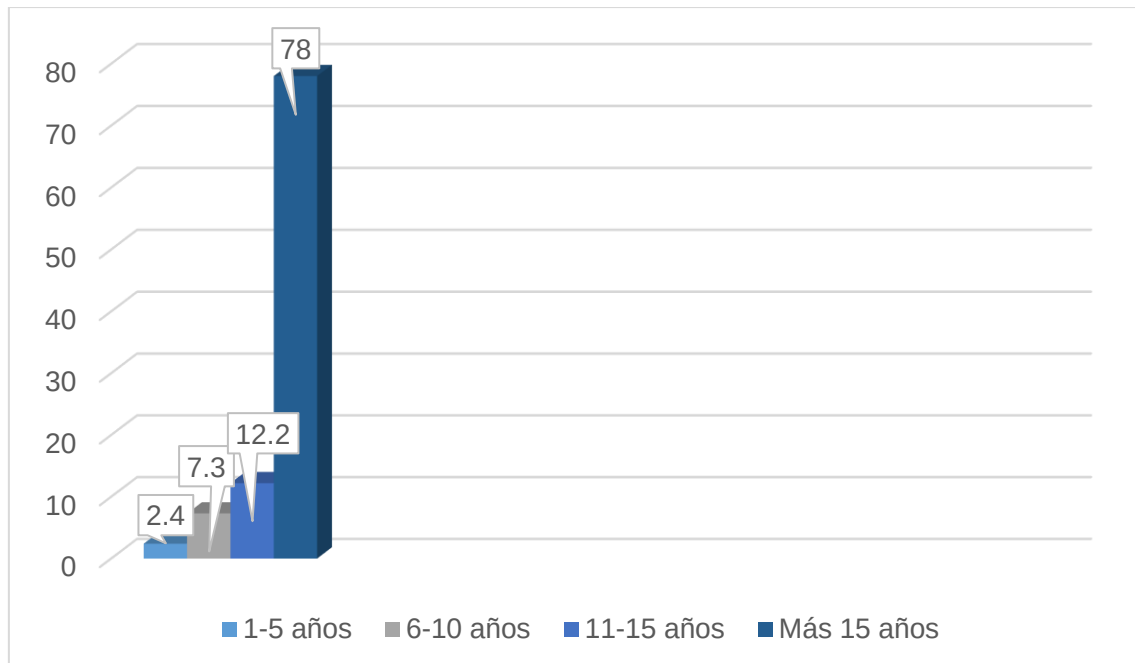
Por otro lado, es importante conocer cuál es la edad media de estos participantes. En este sentido, según los resultados percibidos (Tabla 36), la edad media de los participantes que ostentan cargos de mayor responsabilidad dentro del equipo directivo es de 49.8 años (DT = 7.9).

Tabla 36

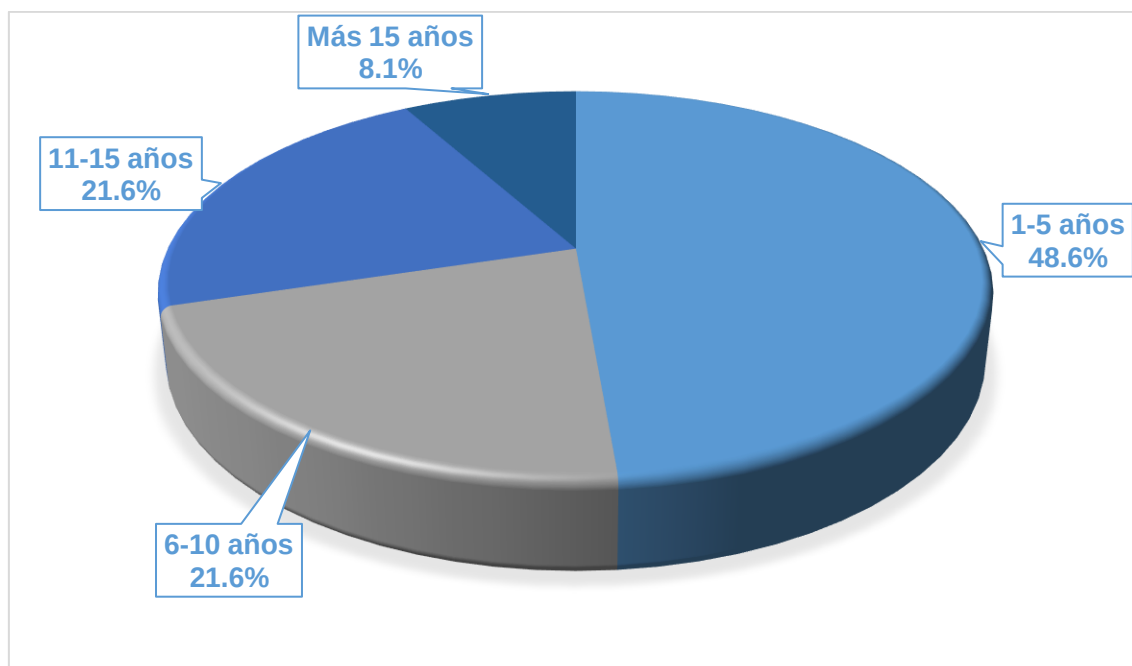
Estadísticos descriptivos sobre la edad media de los profesionales del equipo directivo encuestados

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	33	33	63	49.88	7.968

Desde esta perspectiva, los datos cuantitativos expresados en la Figura 14, permiten evidenciar que los años de experiencia docente que llevan ejerciendo estos profesionales oscilan desde más de 15 años (78%), entre 11 a 15 años (12.2%), entre 6 a 10 años (7.3%) y entre 1 a 5 años (2.4%).

Figura 14*Años de experiencia profesional del Equipo Directivo*

Atendiendo a los años en el cargo (Figura 15), un 48.6% de los participantes ha contestado que llevan en el cargo entre 1 y 5 años (18); el 21.6% de los encuestados afirman que llevan en el cargo entre 6 a 10 años (8), otro 21.6% de los profesionales indica que ostentan el cargo entre 11 y 15 años (8) y finalmente, un 8.1% del resto de docentes encuestados confirman que llevan en el cargo más de 15 años (3).

Figura 15*Años en el cargo del Equipo Directivo*

Desde una postura formativa, también es indicativo conocer el grado de formación que presentan estos participantes (Tabla 37). Por ello, de estos docentes, un 72% indica que ostentan el título de Licenciado o Graduado; un 12% avalan que tienen estudios superiores de Máster; un 8% afirma que posee un título de Diplomado o Maestro; y un 4% expresan tener un doctorado más el resto de titulaciones inferiores.

Tabla 37*Título universitario de los profesionales del equipo directivo*

Título universitario	Porcentaje
Licenciado/Graduado	72
Licenciado/Graduado-Máster	12
Diplomado/Maestro	4.9
Doctorado	4
Diplomado/Maestro-Licenciado/Graduado-Máster-Doctorado	4

Igualmente, en cuanto a si los profesionales se encuentran especializados o no en Atención a la Diversidad, como se puede comprobar en la siguiente Tabla 38, la gran mayoría de ellos informa de su especialidad en otras materias de interés (94.3%).

Tabla 38

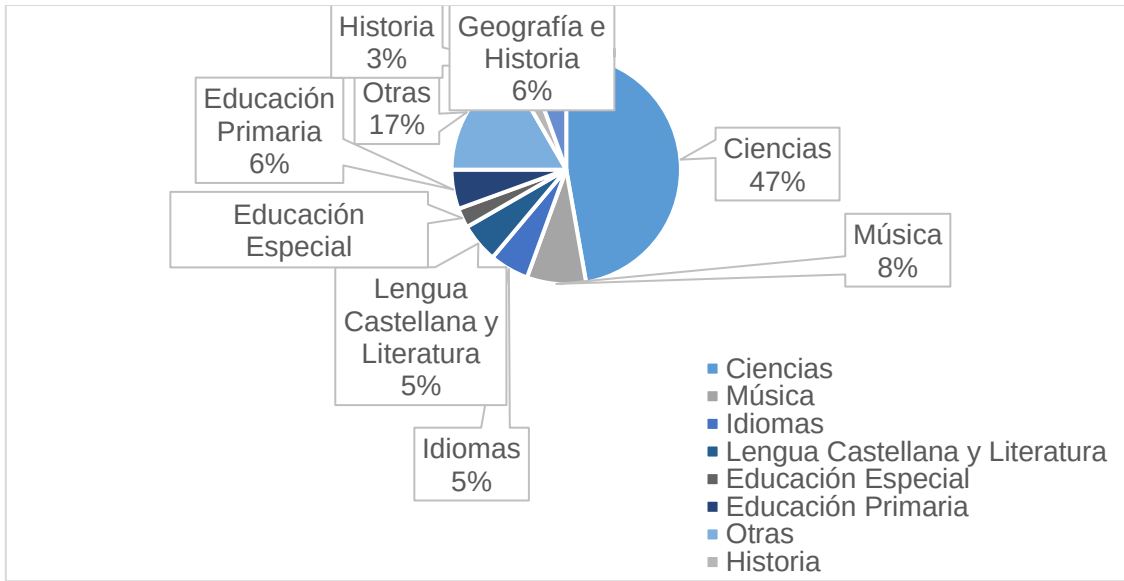
Especialidad de los profesionales del equipo directivo

Especialidad	Porcentaje
No Atención a la diversidad	94.3
Sí Atención a la diversidad	5.7

Tal y como se indica en la siguiente Figura 16, existe una gran disparidad de especialidades que determinan la formación de los profesionales pertenecientes al equipo directivo encuestados. En este sentido, la mayoría de profesionales encuestados ha desarrollado su especialidad en el ámbito de las Ciencias (47%) frente a un 3% perteneciente a Educación Especial e Historia como porcentaje más bajo.

Figura 16

Especialidades formativas del Equipo Directivo



4.2.2.2. Equipo docente y resto de profesionales

Asimismo, tal y como se muestra en la Tabla 39, el número total de participantes pertenecientes al equipo docente y otros profesionales que intervienen directamente con el alumnado del aula abierta es de 66. En concreto, 15 maestros pertenecen al área de Audición y Lenguaje (22.7%), 12 docentes a la de Educación Física (18.2%), 11 profesores son de Educación Artística (16.7%), seis maestros se encuentran dentro del ámbito de la Religión o Alternativa (9.1%), 15 profesionales son Auxiliares Técnicos

Educativos (22.7%), tres son fisioterapeutas (4.5%) y finalmente, existen otros profesores de distintas especialidades (6.1%) que también intervienen en el aula abierta.

Tabla 39

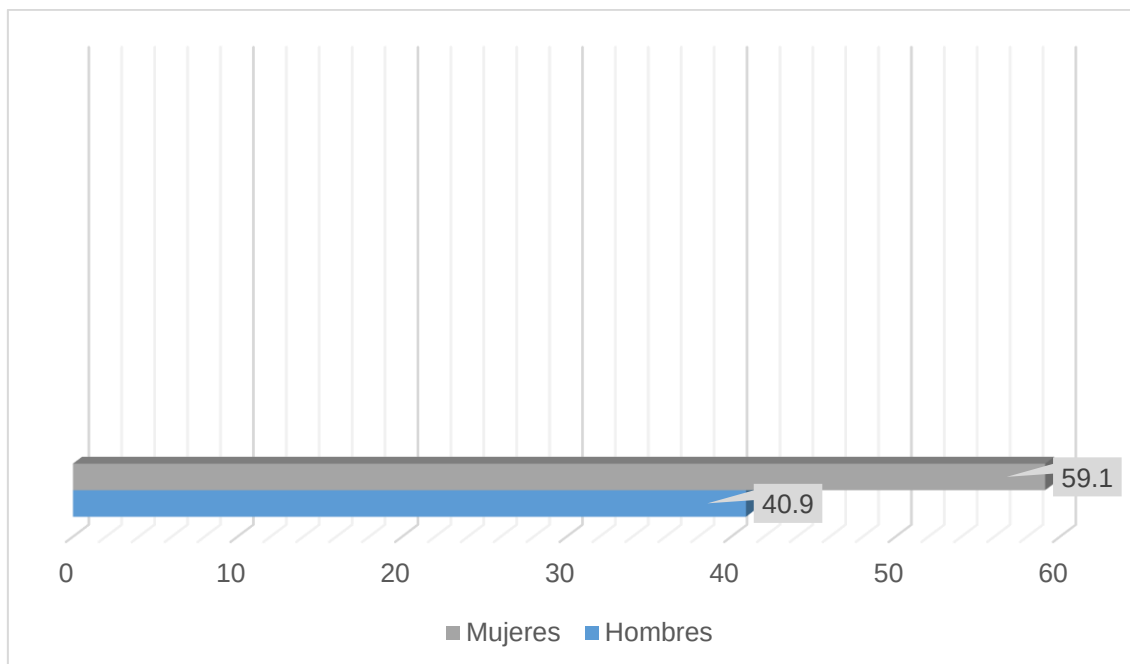
Estadísticos descriptivos sobre los perfiles de los profesionales pertenecientes al equipo docente encuestados

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Maestro de Audición y lenguaje	15	22.7
ATE	15	22.7
Maestro de educación física	12	18.2
Maestro de educación artística	11	16.7
Maestro de Religión o alternativa	6	9.1
Otros Profesores	4	6.1
Fisioterapeuta	3	4.5
Total	66	100.0

A su vez, estos perfiles (Figura 17) se corresponden con 39 mujeres (59.1%) y 27 hombres (40.9%).

Figura 17

Género del Equipo Docente y Resto de Profesionales



Bajo este prisma, la edad media de los participantes es de 43 años (DT = 9.5). Así se muestra en la siguiente Tabla 40.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos sobre la edad media de los profesionales del equipo docente y resto de profesionales encuestados

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	45	26	61	43.44	9.519

En cuanto a la situación administrativa (Tabla 41) en la que se encuentra cada perfil profesional, los resultados revelan que en los centros encuestados hay 22 funcionarios definitivos (33.3%), 12 interinos (18.2%), 12 profesionales no funcionarios de centros privados-concertados (18.2%), 9 contratados (13.6%), 5 funcionarios en expectativa provisional (7.6%), profesionales con otras situaciones (6.1%), un profesional no funcionario de centro privado (1.5%) y personal de la comisión de servicios humanitaria (1.5%).

Tabla 41

Estadísticos descriptivos sobre la situación administrativa en la que está el centro de los perfiles encuestados pertenecientes al equipo docente y resto de profesionales

Perfiles profesionales	Frecuencia	Porcentaje (%)
Funcionario definitivo	22	33.3
Interino	12	18.2
No funcionario centro privado-concertado	12	18.2
Contratado	9	13.6
Funcionario en expectativa-provisional	5	7.6
Otras situaciones	4	6.1
Comisión de servicios humanitaria	1	1.5
No funcionario centro privado	1	1.5
Total	66	100.0

En cuanto a las horas de dedicación en los centros (Tabla 42), la mayoría de profesionales se encuentran a tiempo completo (74.2%) frente a un 25.8% que se encuentran a tiempo parcial. Igualmente, la media de tiempo expresada en horas es de 22 (DT = 9.8).

Tabla 42

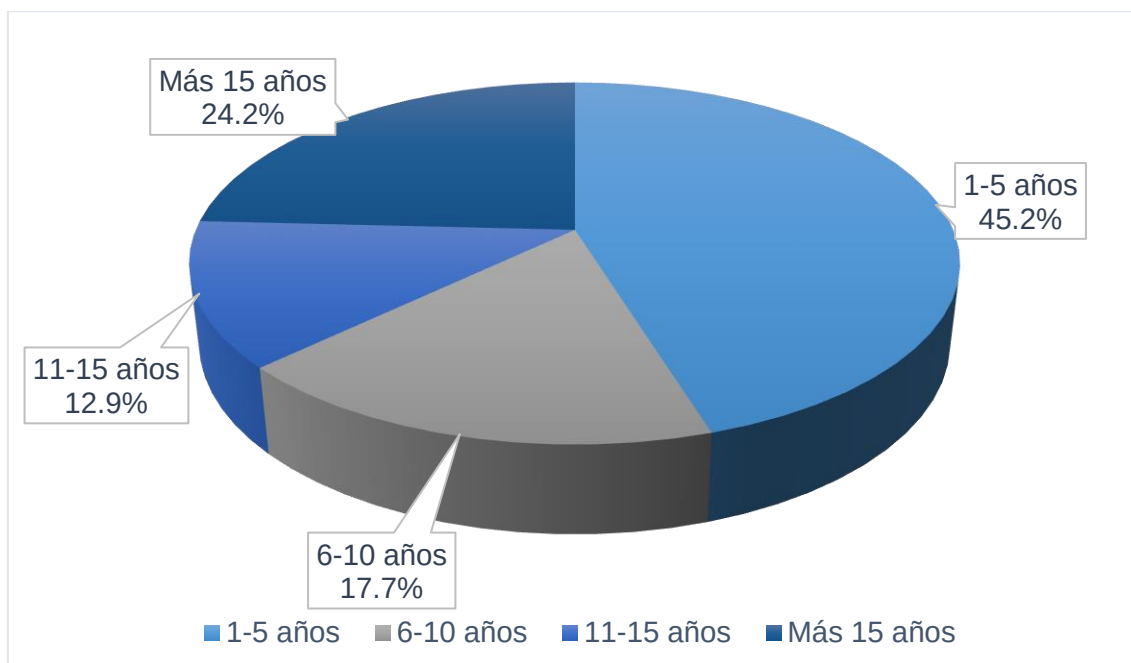
Estadísticos descriptivos sobre las horas de dedicación equipo docente y resto de profesionales en los centros educativos

Jornada horaria completa o parcial					
		Frecuencia	Porcentaje		
	Tiempo completo	49	74.2		
	Tiempo parcial	17	25.8		
	Total	66	100.0		
Media de horas de dedicación en el centro educativo					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Nº de horas	24	2	40	22.00	9.838

Atendiendo al ámbito de formación/especialización en la atención a la diversidad, la experiencia docente en centros de Educación Especial u otras aulas abiertas de estos actores educativos indica que un 45.2% de los encuestados afirma que tienen una experiencia de entre 1 y 5 años; un 17.7% determina tener experiencia de entre 6 a 10 años; un 12.9% de entre 11 y 15 años y un 24.2% posee más de 15 años de experiencia. Así queda establecido en la Figura 18.

Figura 18

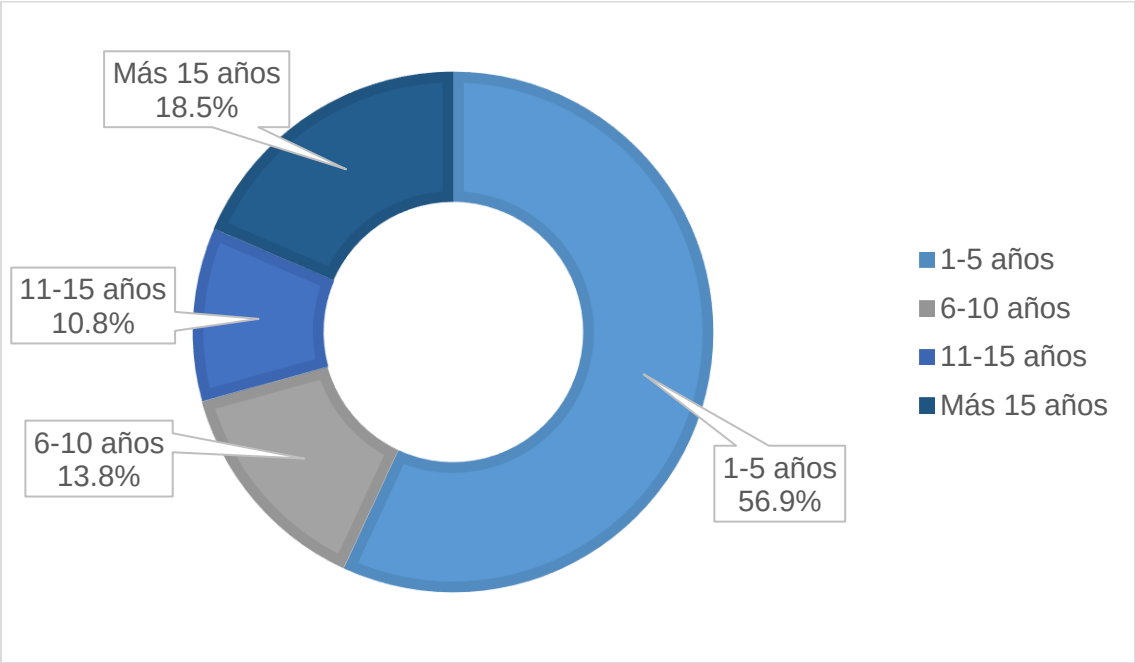
Experiencia docente sobre Educación Especial



A tenor de lo anteriormente planteado, la experiencia que profesan estos profesionales en su centro docente actual (Figura 19) oscila entre 1 y 5 años (56.9%), 6 y 10 años (13.8%), 11 y 15 años (10.8%) y más de 15 años (18.5%).

Figura 19

Experiencia del Equipo Docente y resto de profesionales en su centro educativo actual



4.2.2.3 Orientadores

Por otro lado, en cuanto a los perfiles de orientación, tal y como se refleja en la Tabla 43, son 19 los encuestados que desarrollan su labor en el Departamento de orientación del centro educativo.

Tabla 43

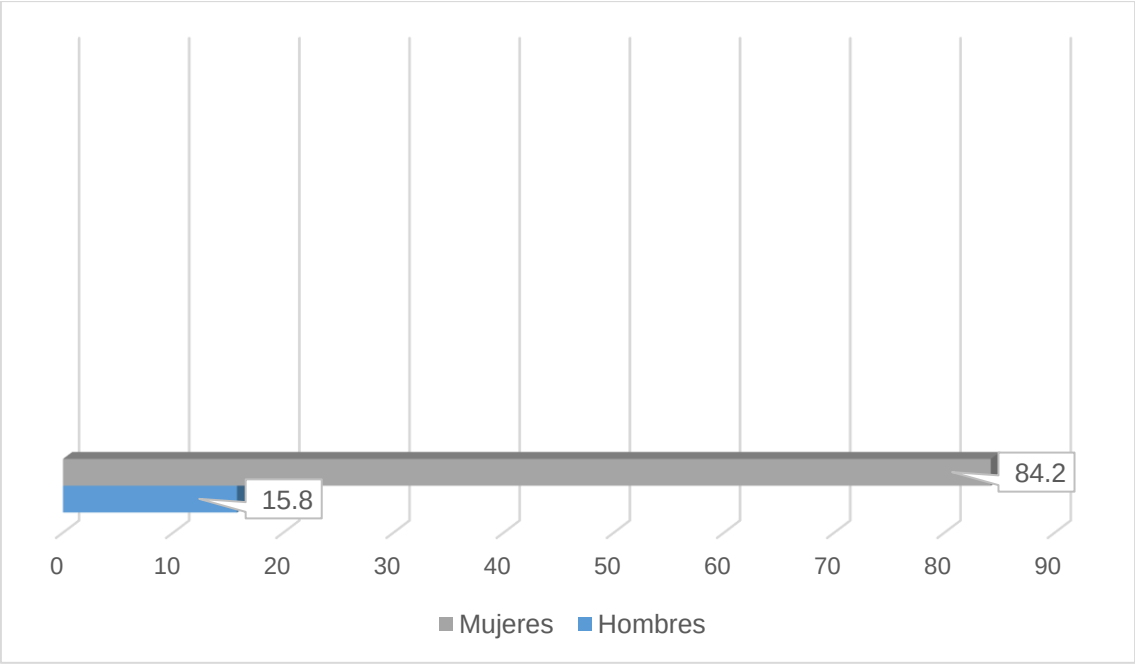
Estadísticos descriptivos sobre los perfiles de los profesionales pertenecientes al equipo de orientación encuestados

	Frecuencia	Porcentaje (%)
DPTO en un centro	19	100.0

En este escenario, de entre los orientadores encuestados un 84.2% son mujeres y un 15.8% son hombres (Figura 20).

Figura 20

Género de los orientadores



Por otro lado, con respecto a la media de edad de orientadores encuestados (Tabla 44), los datos confirman que es de 45 años (DT = 8.7).

Tabla 44

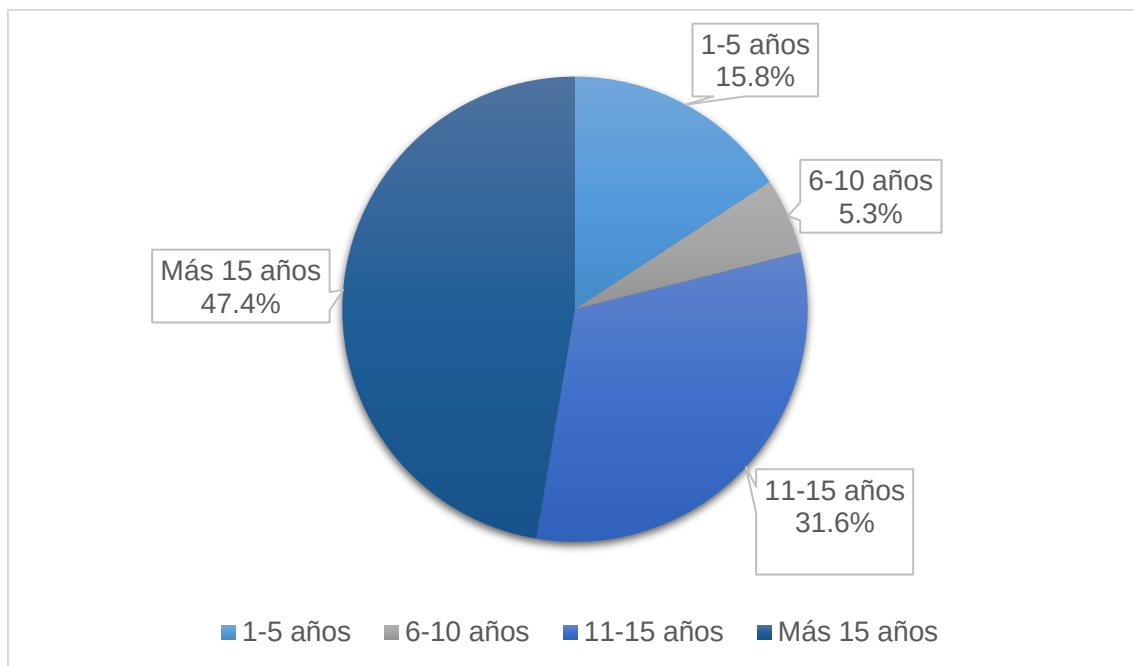
Estadísticos descriptivos sobre la media de edad que poseen los orientadores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	19	28	62	45.11	8.762

Finalmente, la mayoría de profesionales encuestados determinan que llevan más de 15 años en el cargo que ocupan actualmente (47.4%), un 31.6% afirma que llevan entre 11 y 15 años, un 15.8% señalan que están ejerciendo su labor de entre 1 a 5 años y un 5.3% de entre 6 a 10 años (Figura 21).

Figura 21

Años en el cargo actual de los orientadores

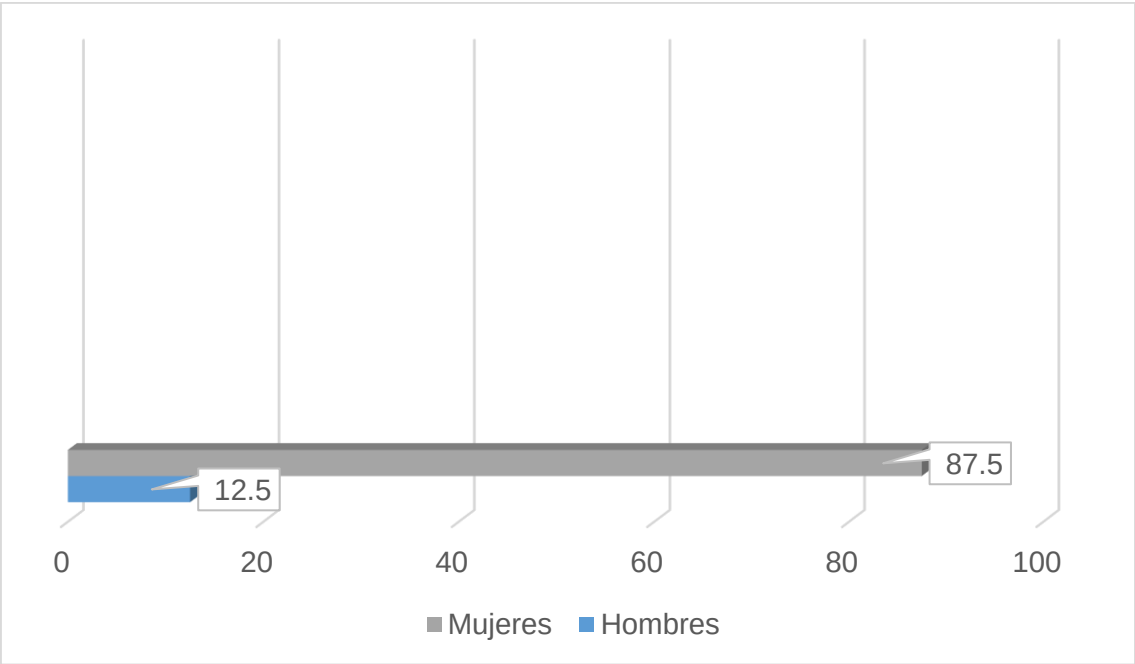


4.2.2.4 Tutores de aula abierta

Con respecto al género que poseen los tutores del aula abierta (Figura 22), a través de los datos se puede confirmar que, de los 24 docentes encuestados, 21 (87.5%) son mujeres y 3 (12.5%) son hombres.

Figura 22

Género de los tutores del aula abierta



De igual forma, la edad media de los tutores de las aulas abiertas es de 40 años (DT = 9.5). Así se muestra en la siguiente Tabla 45.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos sobre la media de edad de los tutores de las aulas abiertas

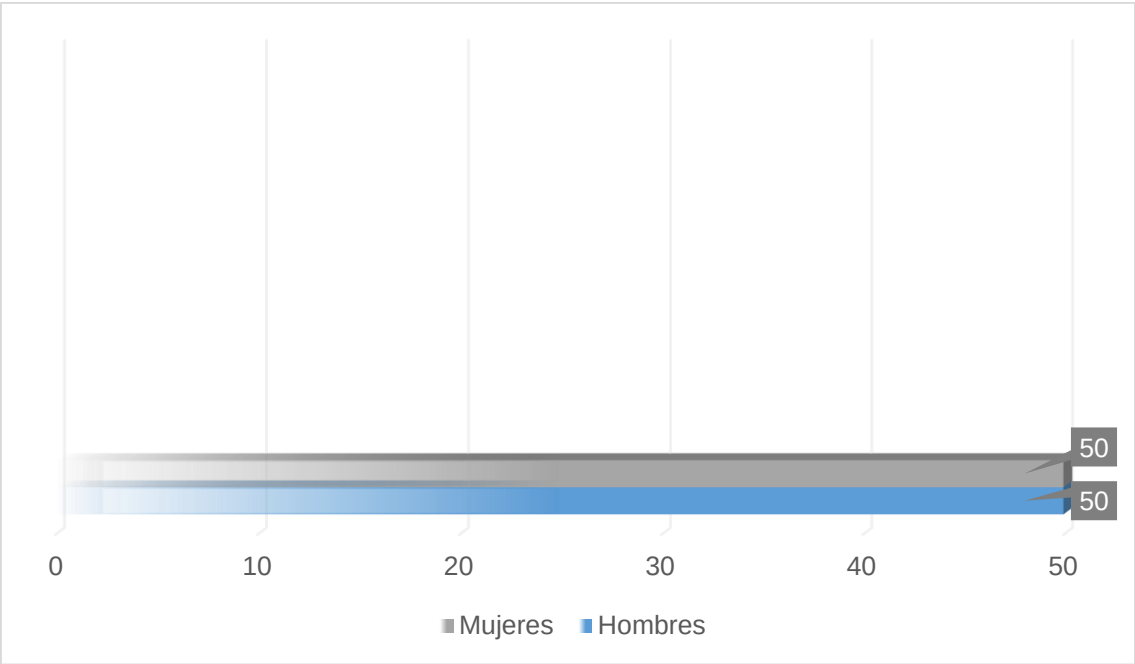
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	20	23	59	40.30	9.526

4.2.2.5 Tutores de aula de referencia

Con respecto a los tutores del aula de referencia (Figura 23), los datos indican que existe igualdad de género entre hombres (50%) y mujeres (50%).

Figura 23

Género de los tutores del aula de referencia



Al mismo tiempo, la edad media de estos tutores es de 47 años (DT = 9.4) tal y como se puede comprobar en la siguiente Tabla 46.

Tabla 46

Estadísticos descriptivos sobre la media de edad de los tutores de las aulas de referencia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	19	32	62	47.47	9.442

Por otro lado, según los datos recabados en la Tabla 47, los resultados muestran que un 30% son tutores de 1º de la ESO, un 20% son tutores de 2º de la ESO, un 10% son tutores de 3º de la ESO, un 13.3% son tutores de 4º de la ESO, un 10.1% son tutores de 1º, 3º ESO y otro, un 6.7% son tutores de 1º, 2º y 4º de la ESO, un 3.3% son tutores de 3º, 4º de la ESO y otro, un 3.3% son tutores de 3º y 4º de la ESO y un 3.3% son tutores de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos sobre el curso y etapa en el que imparten docencia los tutores de las aulas de referencia

Etapas educativas		Frecuencia	Porcentaje (%)
1° ESO		9	30.0
2° ESO		6	20.0
3° ESO		3	10.0
4° ESO		4	13.3
1° ESO/3° ESO y otro		3	10.1
1° ESO/2° ESO/4° ESO		2	6.7
3° ESO/4° ESO y otro		1	3.3
3° ESO/4° ESO		1	3.3
1° ESO/2° ESO/ 3° ESO y 4° ESO		1	3.3
Total		28	100.0

Unido a ello, en cuanto al título universitario que poseen estos docentes, se puede comprobar (Ver Tabla 48) que un 88.2% son Licenciados/Graduados, un 5.9% son Diplomados Maestros y un 5.9% son Licenciados/Graduados y también ha realizado un Máster.

Tabla 48

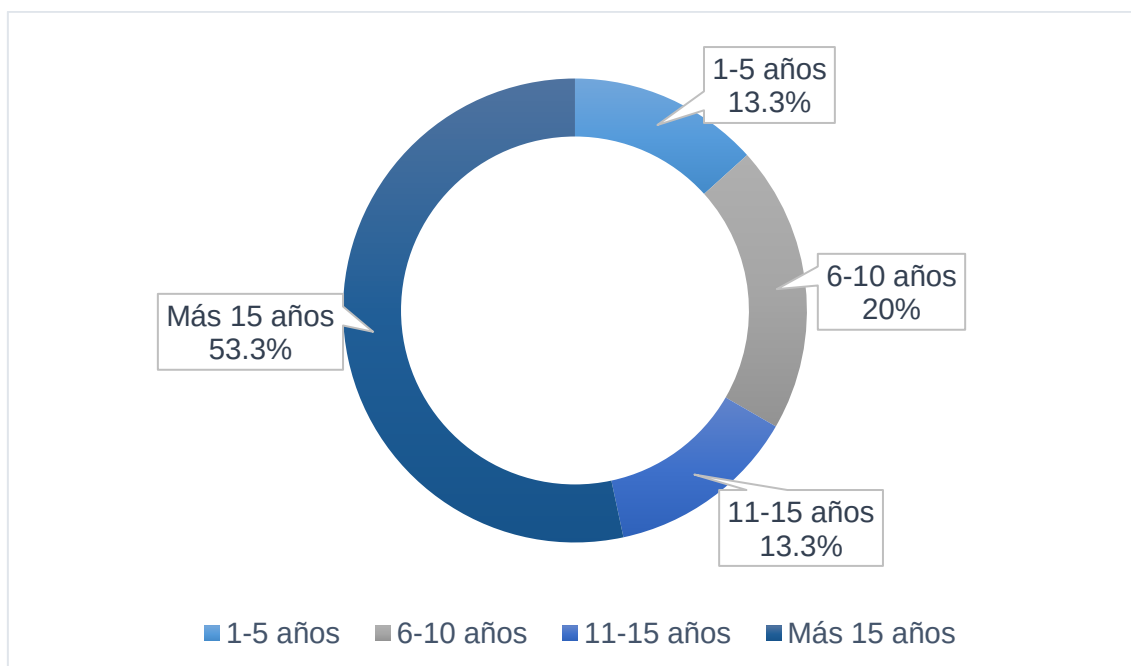
Título universitario de los tutores del aula de referencia

Título universitario	Porcentaje (%)
Licenciado/Graduado	88.2
Diplomado/Maestro	5.9
Licenciado/Graduado-Máster	5.9

En cuanto a los cursos académicos que llevan estos profesionales ejerciendo la docencia (Figura 24), la mayoría de ellos ha contestado que llevan más de 15 años (53.3%). Un 20% afirma que llevan entre 6 y 10 años, un 13.3% determinan que están ejerciendo de entre 11 a 15 años y finalmente un 13.3% afirma que lo hace de entre 1 a 5 años.

Figura 24

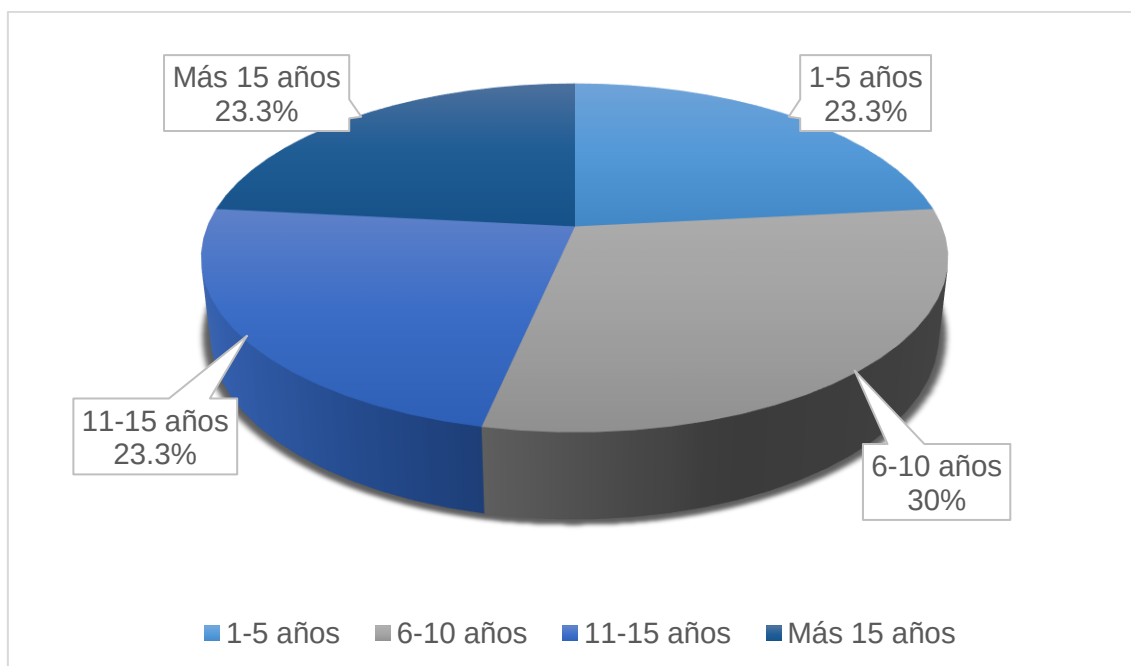
Cursos académicos en el cargo actual



En líneas generales, la mayoría de profesionales ha contestado que llevan entre 6 y 10 años (30%) trabajando en el mismo centro educativo (Figura 25).

Figura 25

Años laborales en el mismo centro educativo



4.2.3. Instrumentos de recogida de información

Para poder dar respuesta a los objetivos previamente planteados, los instrumentos que se han utilizado para recoger la información pertinente son cinco cuestionarios dirigidos al Equipo Directivo, al Equipo Docente y otros profesionales de las aulas abiertas, a los Orientadores, a los Tutores de las aulas abiertas y a los Tutores de las aulas de referencia. Además, estos cuestionarios fueron diseñados *ad hoc* mediante escalas tipo Likert, preguntas de respuesta múltiple, escalas dicotómicas (sí/no) y preguntas abiertas donde los encuestados podían expresar sus opiniones. En concreto, estos cuestionarios fueron diseñados por el grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” al cual se encuentra asociada la presente investigación (Alcaraz et al., 2023; Arnaiz y Escarbajal, 2021).

4.2.3.1. Cuestionarios

4.2.3.1.1. Cuestionario 1. EVABIMUR: dirigido a los Equipos Directivos

El objetivo principal del cuestionario dirigido a los equipos directivos es conocer las perspectivas que tienen éstos acerca de las aulas abiertas. En concreto, se encuentra sustentado bajo tres dimensiones relacionadas y compuestas por un total de 22 preguntas (véase anexo 2):

El bloque A, está formado por siete preguntas con varias opciones de respuesta. Este bloque procura esclarecer el cargo de la persona que ha contestado a la pregunta (director, jefe de estudios, jefe de estudios adjunto o secretario), el sexo, la edad, los años de experiencia docente, los años que lleva en el cargo, su formación y su especialidad.

En cuanto al bloque B, se encuentra centrado en obtener información sobre las aulas abiertas especializadas mediante cinco preguntas. En este sentido, la información se encuentra relacionada con el número de aulas abiertas, su tipología y enseñanzas; el curso de inicio en el que se implantó la primera aula abierta en cada centro educativo; la percepción de los participantes sobre si el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo, disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado o si esta medida favorece la inclusión.

Por otro lado, el bloque C permite recoger información en relación a la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas a partir de 10 cuestiones. Entre

ellas, se pretende saber quiénes participan en la toma de decisiones y qué criterios se utilizan sobre la adscripción del alumnado de estas aulas, al aula de referencia. En lo perteneciente al Plan de Atención a la Diversidad (PAD), también se busca conocer cuáles son los procedimientos en relación con la coordinación de las actividades que el alumnado de las aulas abiertas realiza en las aulas de referencia, qué criterios se han llevado a cabo cuando el alumnado de las aulas abiertas comparte espacios y tiempos comunes con el resto de compañeros del centro educativo y las actuaciones sobre la participación del alumnado de las aulas abiertas en las actividades complementarias. Asimismo, se obtiene la frecuencia semanal con que el alumnado de las aulas abiertas comparte espacios y tiempos comunes con el alumnado de las aulas de referencia y cuándo participa en las actividades complementarias. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta si se han realizado reuniones formativas e informativas para el profesorado de las aulas de referencia, las familias del alumnado de las aulas abiertas, el resto de familias del centro educativo y el alumnado de las aulas de referencia, así como de sus distintas temáticas abordadas.

4.2.3.1.2. Cuestionario 2. EVABIMUR: dirigido a los Equipos Docentes y al resto de profesionales de las aulas abiertas

Este cuestionario se dirige a los profesionales que imparten docencia dentro de las áreas de Educación Física, Educación Artística y Religión o Alternativa y al resto de profesionales que intervienen de manera directa en el aula abierta como pueden ser el Auxiliar Técnico Educativo y el Fisioterapeuta, entre otros (véase anexo 3), y consta de 17 preguntas clasificadas en tres apartados diferenciados.

Dentro del apartado A se recogen cuestiones relacionadas con el perfil profesional, el sexo, la edad, la situación administrativa del participante, el tipo de dedicación, la experiencia medida en años tanto en centros de Educación Especial y otras aulas abiertas como en el centro educativo actual, los cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual del aula abierta, su formación inicial y permanente o sus necesidades de formación para atender al alumnado del aula abierta. Al mismo tiempo, otra pregunta importante se centra en el número de cursos y sus temáticas que ha realizado o está realizando en relación al alumnado con NEE.

Con respecto al apartado B, destinado a la planificación y desarrollo de la intervención, se pretende conocer mediante seis cuestiones, la implicación de los profesionales en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta, los Planes de Actuación Personalizados (PAP) y las Unidades Formativas (UF). A su vez, se

establecen preguntas sobre las reuniones, así como la coordinación y colaboración entre los profesionales que intervienen en el aula abierta y las familias del alumnado.

El apartado C tiene seis preguntas y se encuentra dedicado a saber el grado de conformidad de los profesionales de acuerdo con los beneficios y posibles detrimentos del alumnado de las aulas abiertas en el centro educativo, la ratio alumnado/maestro, el conocimiento sobre el funcionamiento de las aulas abiertas o la inclusión para el alumnado con NEE.

4.2.3.1.3. Cuestionario 3. EVABIMUR: dirigido a los Orientadores

El cuestionario destinado a los Orientadores (véase anexo 4), se encuentra dividido en dos bloques bien diferenciados de ocho preguntas. En cuanto al bloque A, se puede extraer información relacionada con el servicio de orientación en el que los participantes desarrollan su labor (Orientador del EOEP que atiende al centro u Orientador del Departamento/Unidad de Orientación del centro educativo), el sexo, la edad y los años de experiencia.

El bloque B, pretende conocer el grado de conformidad de estos profesionales con respecto a los beneficios y problemáticas del alumnado de las aulas abiertas, al resto del alumnado de los centros educativos, su inclusión en el centro, la ratio alumnado/maestro, sus necesidades de formación para atender al alumnado de las aulas abiertas y su conocimiento sobre estas aulas, así como su funcionamiento.

4.2.3.1.4. Cuestionario 4. EVABIMUR: dirigido a los Tutores de las aulas abiertas

El cuestionario diseñado para los Tutores de las aulas abiertas (véase anexo 5), se encuentra formado por tres apartados principales de 24 preguntas. Dentro del primer apartado, compuesto por diez cuestiones, se establecen datos identificativos de este perfil profesional tales como el sexo, la edad, la experiencia docente tanto en centros de Educación Especial como en aulas abiertas expresados mediante cursos académicos, su formación inicial y permanente, los cursos que ha realizado y los que está realizando y sus temáticas y, el uso que hacen de algunas metodologías específicas (Método TEACCH, Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación, Estimulación multisensorial, Entornos educativamente significativos, Lectura emergente y Estructuración espacio-temporal). Asimismo, este apartado también recoge información sobre la respuesta educativa hacia el alumnado del aula abierta acorde a sus necesidades y dentro de un ambiente normalizador e inclusivo.

Por otro lado, el segundo apartado hace especial mención a la planificación y desarrollo de la intervención dentro de las aulas abiertas. Para ello, se establecen 12 preguntas relacionadas con los profesionales educativos que participan en la elaboración de la Programación Docente de las aulas abiertas; la selección, secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del PAP, así como su elaboración; el tipo de instrumentos de evaluación que más se utilizan o las reuniones que se realizan entre estos agentes y las familias del alumnado. Asimismo, también se recaban algunos datos sobre la *Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas* (ADECUA), la adaptación de las actividades y recursos para el alumnado de las aulas abiertas tanto dentro de ellas como en otros espacios del centro educativo.

Finalmente, el tercer apartado comprende, dentro de sus cinco preguntas, la valoración de los tutores de las aulas abiertas acerca de los beneficios y particularidades del alumnado de estas aulas tanto cuando están en ellas como dentro de las aulas de referencia, el apoyo recibido por los centros de recursos de los centros específicos de Educación Especial o si la medida de las aulas abiertas favorece la inclusión del alumnado que asiste a ellas.

4.2.3.1.5. Cuestionario 4. EVABIMUR: dirigido a los Tutores de las aulas de referencia

Para el cuestionario concebido para los tutores de las aulas de referencia (véase anexo 6), se establecen tres bloques diferentes de 23 preguntas. El primer bloque recoge en nueve cuestiones datos identificativos de estos tutores o profesores en relación al sexo, la edad, el curso o etapa del que es profesor, la especialidad, los cursos académicos que lleva ejerciendo la docencia o trabajando en el mismo centro educativo, su formación inicial y permanente y los cursos de formación que ha realizado o está realizando en el ámbito de las NEE.

El segundo bloque se encuentra destinado a la planificación y desarrollo de la intervención dentro de las aulas de referencia. Por ello, mediante nueve preguntas, se pretende conocer la cantidad de alumnado de las aulas abiertas a las que se le imparte docencia; las áreas, las horas y los profesionales que intervienen en estas aulas; la planificación previa de las actividades y sus adaptaciones o los criterios que se tienen en cuenta para que el alumnado de las aulas abiertas pueda participar de esas actividades. También se recogen datos sobre los desplazamientos del alumnado de las aulas abiertas a las aulas de referencia, el uso de metodologías específicas, los vínculos de amistad entre el alumnado, las metodologías adaptadas a las necesidades del

alumnado con NEE, así como el tipo de actividades que llevan a cabo o qué medidas diseñan para favorecer la participación del alumnado de las aulas abiertas.

Con respecto al tercer bloque, se desarrollan siete cuestiones sobre la realización de actividades formativas e informativas con el grupo de referencia en base a las características del alumnado de las aulas abiertas, las demostraciones de actitudes de rechazo hacia el alumnado de estas aulas o las reuniones que establecen con otros profesionales y con las familias de forma trimestral. Al mismo tiempo, también recoge información relativa al grado de conformidad de estos profesionales con los beneficios o problemáticas del alumnado de las aulas abiertas cuando está en sus aulas de referencia, la inclusión que se le brinda, la ratio alumnado/profesor, las necesidades de formación o el conocimiento y funcionamiento de las aulas abiertas.

4.2.3.2. Evidencias de validez y fiabilidad de los cuestionarios

Para determinar la validez de contenido de los instrumentos se llevó a cabo un reconocimiento de la literatura en lo perteneciente a la creación de los cuestionarios teniendo en cuenta, los objetivos que previamente se habían asociado a los mismos. Posteriormente, se llevó a cabo un juicio de expertos (Hernández, 2011) cuyos participantes fueron diez especialistas universitarios en Metodología de la investigación y en educación inclusiva.

Estos expertos, mediante una escala de valoración de cada cuestionario, analizaron y valoraron el contenido, la presentación, la redacción y su estructura. Primeramente, se valoró la parte introductoria de los cuestionarios de acuerdo con que la información aportada dentro de los mismos fuera coherente con respecto a la finalidad que se perseguía con su elaboración. Para ello, se tuvo en cuenta que la información estuviera presentada de forma clara y concisa, la adecuación de las variables aportadas con respecto a la identificación de los participantes (perfil profesional, edad, sexo, situación administrativa, funciones realizadas, experiencia docente, formación) y de las aulas abiertas especializadas (tipo y modalidad, años de funcionamiento dentro de los centros educativos y ciclos educativos).

De igual forma, se realizó una valoración de acuerdo con los ítems aportados para cada cuestionario con valoraciones que oscilaban desde el 1 al 6. Para estas valoraciones se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Se encuentra implícita en otras.

2. Demasiado específica.
3. Convendría concretar más el enunciado.
4. Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta.
5. Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta.
6. Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta.

Además, se llevó a cabo un análisis por parte de expertos en Metodología de la investigación en el que se tuvo en cuenta determinados aspectos relacionados con la estructura de los cuestionarios, la presentación, el contenido y la formulación de las preguntas mediante una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta. En este sentido, con respecto a la presencia de los cuestionarios, se analizó la división de las partes de los cuestionarios, la adecuación del instrumento teniendo en cuenta la temática a evaluar, la claridad de los objetivos y el apartado de agradecimientos. Para la estructura general, se tuvo en cuenta su coherencia en relación a las preguntas formuladas, así como al contenido y número de los ítems. En relación al contenido y redacción de las preguntas, se analizó su coherencia y facilidad de cumplimentación, su longitud y la sencillez de su lenguaje para contestar a las preguntas. Para finalizar, se diseñó una escala de valoración del 1 al 10 para concluir la adecuación de los cuestionarios.

A partir de la valoración de los expertos, se mejoraron los cuestionarios para su presentación a los participantes de este estudio. A continuación, en la Tabla 49, se indica la fiabilidad de los cuestionarios mediante la prueba de Alfa de Cronbach.

Tabla 49

Fiabilidad de los cuestionarios

Perfil Profesional	Dimensiones	Nº de ítems	Fiabilidad (Alfa de Cronbach)
Equipo Directivo	D. A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario D. B. Información relativa a las aulas abiertas especializadas D. C. Información relativa a la organización y el funcionamiento del aula abierta	22	.800
Equipo Docente y resto de profesionales	D. A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario D. B. Planificación y desarrollo de la intervención	17	.818

	D. C. Valoración sobre las aulas abiertas y sobre el alumnado que asiste a ellas		
Orientadores	D. A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario D. B. Valoración sobre las aulas abiertas y sobre el alumnado que asiste a ellas	8	.627
Tutores de aula abierta	D. A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario D. B. Planificación y desarrollo de la intervención D. C. Valoración sobre las aulas abiertas y sobre el alumnado que asiste a ellas	24	.780
Tutores de aula de referencia	D. A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario D. B. Planificación y desarrollo de la intervención D. C. Colaboración entre el profesorado y valoración sobre las aulas abiertas y sobre el alumnado que asiste a ellas	23	.778

4.2.4. Variables

En este apartado, se procede a la presentación de las variables objeto de estudio para conocer con mayor exactitud cuáles son los perfiles profesionales que intervienen de manera directa en las aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

A tenor de lo planteado, con respecto a las *variables predictoras*, se han seleccionado las siguientes:

- ❖ Variable perfil en la que se expresan los perfiles profesionales en referencia a los equipos directivos, los equipos docentes y resto de profesionales que intervienen de manera directa con el alumnado del aula abierta, los orientadores, los tutores de las aulas abiertas y los tutores de las aulas de referencia.
- ❖ Variable sexo de los participantes para averiguar si existen diferencias entre hombres y mujeres.
- ❖ Variable rango de edad que oscila desde los 26 a los 63 años.
- ❖ Variable titularidad de los centros donde se distinguen centros de titularidad pública y centros de titularidad privada-concertada.
- ❖ Variable años de experiencia como docente expresada mediante intervalos de 1 a 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años o más de 15 años.

En cuanto a las *variables criterio* de la presente investigación cuyo principal propósito es comprobar determinadas perspectivas sobre la distribución de las aulas abiertas, del alumnado que estudia en ellas y de las percepciones que tienen los profesionales encuestados sobre los anteriores aspectos, se destacan las siguientes:

- ❖ Distribución geográfica de las aulas abiertas y del alumnado que asiste a ellas.
- ❖ Formación de los profesionales sobre alumnado con NEE y sobre educación inclusiva.
- ❖ Valoración de los profesionales sobre el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas y del alumnado que asiste a ellas.
- ❖ Coordinación entre los profesionales del aula abierta especializada y el equipo docente de las aulas ordinarias.

4.2.5. Procedimiento

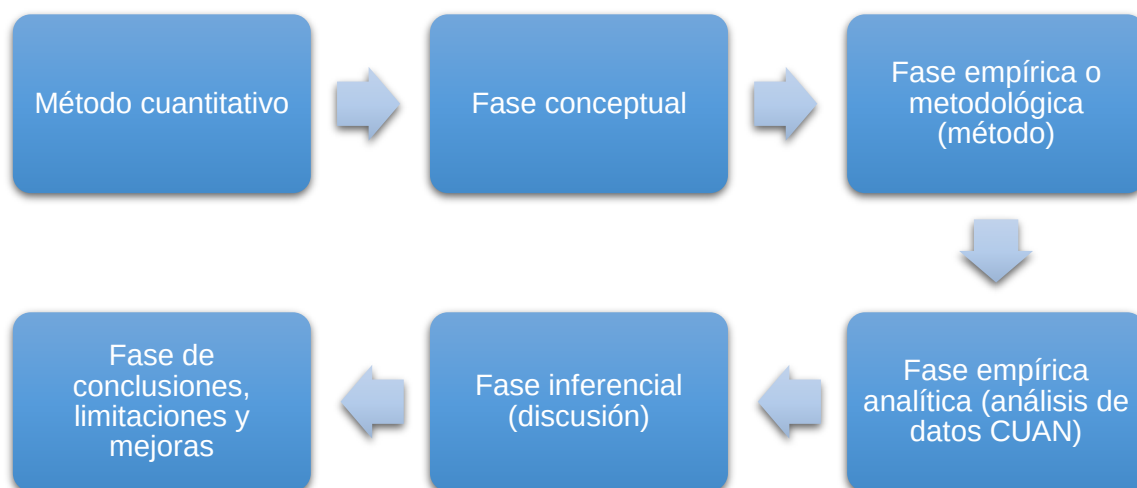
Como bien se ha resaltado anteriormente, el presente estudio se llevó a cabo en el curso 2018/2019 tras la obtención del consentimiento y aval por parte de los centros ordinarios y de la administración educativa de acceder y distribuir los cuestionarios mediante la plataforma digital de la administración y mediante las visitas a los centros.

Posteriormente, los datos recabados fueron volcados en una matriz a través del programa estadístico SPSS, versión 28 para Windows y finalmente, se procedió al análisis y descripción de los resultados, a la realización de la discusión y al establecimiento de las conclusiones.

Por consiguiente, el procedimiento realizado en la presente tesis doctoral ha seguido las fases relacionadas con un diseño de investigación cuantitativo, como se puede ver en la descrita Figura 26:

Figura 26

Fases del procedimiento realizado en la presente tesis doctoral



Modificado a partir de Hernández et al. (2014)

En este orden de ideas, seguidamente se detallan las fases anteriormente citadas para establecer más concordancia con los distintos procedimientos que se han llevado a cabo en el transcurso de la investigación:

❖ Fase conceptual

En esta fase se efectúa una revisión de la bibliografía existente acerca de la educación inclusiva como paradigma emergente, las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia y los actores educativos que intervienen en ellas. A través del conjunto de la información recabada, se selecciona aquella que se considera de mayor relevancia para elaborar posteriormente tanto el marco teórico como el marco empírico del presente estudio. De igual forma, se requiere de la administración educativa de la Región de Murcia para acceder a los datos pertenecientes con respecto a la situación geográfica de las aulas abiertas para el curso 2018/2019 así como del alumnado que asiste a ellas.

❖ Fase metodológica

Dentro de esta fase se seleccionan los instrumentos de recogida de información como fueron los cuestionarios, los informes presentados por la Consejería de Educación y

Cultura de la Región de Murcia y los servicios de estadística sobre la distribución de las aulas abiertas especializadas. Posteriormente, mediante reuniones presenciales se informó a cada centro educativo participante sobre el contenido y enfoque de la investigación, así como los posibles beneficios que este tipo de estudios podían ofrecer en el futuro tanto a las aulas abiertas especializadas como a los propios centros donde estas se encuentran implantadas. Asimismo, se produce a la distribución de los cuestionarios y los consentimientos informados por los centros ordinarios para contar con que todos los participantes están de acuerdo con el estudio que se va a realizar y de esta forma, cumplir con el Código Ético establecido por la Universidad de Murcia.

❖ Fase analítica

Es en esta fase donde se lleva a cabo el procesamiento y análisis de los datos previamente recolectados a través de los cinco cuestionarios pertenecientes al equipo directivo, al equipo docente y otros profesionales, a los orientadores, así como a los tutores de las aulas abiertas y los tutores de las aulas de referencia. Especialmente, el procesamiento de la información recabada se analiza con el programa estadístico SPSS (versión 28 para Microsoft Windows) y, Microsoft Excel precisamente por ser aplicaciones especialmente concebidas para tal fin. En este sentido, los resultados se muestran mediante diversas Tablas, Figuras y Gráficos que permiten conocer de manera más íntegra el compendio de datos previamente analizados.

❖ Fase inferencial

A través de esta fase, se realiza un informe donde se comparan y relacionan los datos obtenidos con otras investigaciones que versan sobre la misma temática y cuyos datos empíricos analizan similares hipótesis planteadas.

❖ Fase de realización de las conclusiones, las posibles limitaciones del estudio y las propuestas de mejora

En esta fase se procede a exponer las conclusiones principales que se han abordado a través del estudio y en relación con los objetivos previamente planteados. En concreto, se abordan temáticas relacionadas con el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, con la preparación formativa de los profesionales que intervienen en ellas y del alumnado de estas aulas. Asimismo, es en esta fase donde también se

muestran las limitaciones que este estudio puede presentar y las propuestas de mejora a fin de enriquecer la investigación llevada a cabo mediante otros estudios que se puedan realizar en el futuro.

4.2.6. Análisis de datos

Debido a que se persigue dar respuesta a los objetivos planteados, el análisis que se ha llevado a cabo es de corte cuantitativo y descriptivo. En este sentido, se ha recurrido en un primer momento a la estadística descriptiva para dar respuesta a los objetivos de investigación.

Específicamente, para analizar las dimensiones planteadas sobre la distribución territorial de las aulas abiertas y del alumnado con NEE que asiste a ellas, así como de la formación, valoración y coordinación que presentan los profesionales que ejercen docencia sobre dicho alumnado se han utilizado frecuencias, medias, desviación típica y porcentajes que más adelante, han sido expresadas mediante Tablas y Figuras.

En un segundo momento, se ha recurrido a la estadística inferencial para deducir diferencias en las respuestas de los participantes en función de las variables predictoras del estudio. Para medir el grado de concordancia existente entre la distribución del conjunto de datos recogidos y la distribución teórica de normalidad se ha aplicado la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados de esta prueba permiten decidir la técnica estadística que más se ajusta a la distribución del conjunto de datos recogidos. En este sentido, los resultados de esta prueba informan de un valor < 0.5 , por lo que la distribución del conjunto de datos no sigue una distribución normal y la técnica estadística que se utiliza es la técnica no paramétrica.

Por este motivo, para dar respuesta a los propósitos de la estadística inferencial, se han utilizado pruebas no paramétricas como U Man Whitney y H de Kruskal-Wallis para las variables sexo, titularidad, perfil profesional, rango de edad y años de experiencia.

En este mismo sentido, para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS (Versión 28 para Microsoft Windows) y Microsoft Excel para realizar análisis descriptivos.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

“Las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes ante las diferencias al educar a todos los niños juntos y forman la base para una sociedad justa y no discriminatoria” (Mel Ainscow, 2020).



Autoría: Antonio González Rey, “Progreso”

Introducción

En este capítulo se va a proceder a la exposición de los resultados siguiendo el mismo orden que los objetivos específicos de la presente tesis doctoral. En concreto, en el primer objetivo específico, se muestran datos extraídos específicamente de la información estadística aportada por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia tanto para conocer la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas como la distribución de alumnado con NEE, principalmente escolarizado en centros ordinarios.

En este contexto, con respecto a los objetivos específicos dos, tres y cuatro, se exponen los resultados del análisis de índole cuantitativa pertenecientes a los cuestionarios realizados a los equipos directivos de los centros, a los equipos docentes y resto de profesionales que intervienen de manera directa con el alumnado del aula abierta, a los orientadores, a los tutores de las aulas abiertas y a los tutores de las aulas de referencia.

En esencia, estos resultados, pretenden determinar cuál es la formación que presentan los profesionales educativos sobre la respuesta educativa al alumnado con NEE, la valoración que poseen estos profesionales con respecto a las aulas abiertas especializadas como medida de atención a la diversidad, así como conocer la coordinación que establecen tanto los profesionales del aula abierta como los del aula de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. Resultados del Objetivo Específico 1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales

El estudio sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas desde sus orígenes (cursos 1995-1996) hasta la actualidad (curso 2023-2024) permite conocer en profundidad la evolución de las aulas abiertas creadas en la Región de Murcia, así como su localización. En este sentido, es importante contemplar en qué aulas abiertas y municipios de la Región ha sido escolarizado el alumnado con NEE que requiere apoyos muy significativos.

Por ello, los resultados del objetivo específico 1 se muestran en dos apartados diferenciados. Por un lado, se especifica la evolución producida en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia desde su inicio hasta la actualidad desde un punto de vista general y, por otro, se presenta de manera pormenorizada la información referida a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria por ser objeto de estudio de la presente tesis doctoral. En el último apartado de presentación de resultados de este objetivo, se analizan las características psicopedagógicas que presenta el alumnado con NEE que se escolariza en aulas abiertas especializadas.

5.1.1. Evolución general del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia

A continuación, se detalla la evolución de las aulas abiertas especializadas en centros públicos y privados-concertados de la Región de Murcia desde su implantación hasta el curso 2023-2024. Para este análisis, se tienen en cuenta determinados aspectos relacionados con la cantidad de aulas abiertas a nivel general, su especificación posterior en la etapa de Educación Secundaria, así como la distribución geográfica de estas aulas por los distintos municipios de la Región de Murcia.

Las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia desde el curso 1995-1996 para la etapa de Educación Primaria y desde el curso 2003-2004 para la etapa de Educación Secundaria, se conciben como una medida específica de atención a la diversidad. En el actual curso académico (2023-2024) existen 157 aulas abiertas que acogen a alumnado con NEE que precisa de apoyo extenso y generalizado (Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, 2023). En concreto, 102 aulas se destinan a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y 55 a la etapa de

Educación Secundaria. Asimismo, 93 aulas están ubicadas en centros de titularidad pública y 64 aulas en centros privados-concertados.

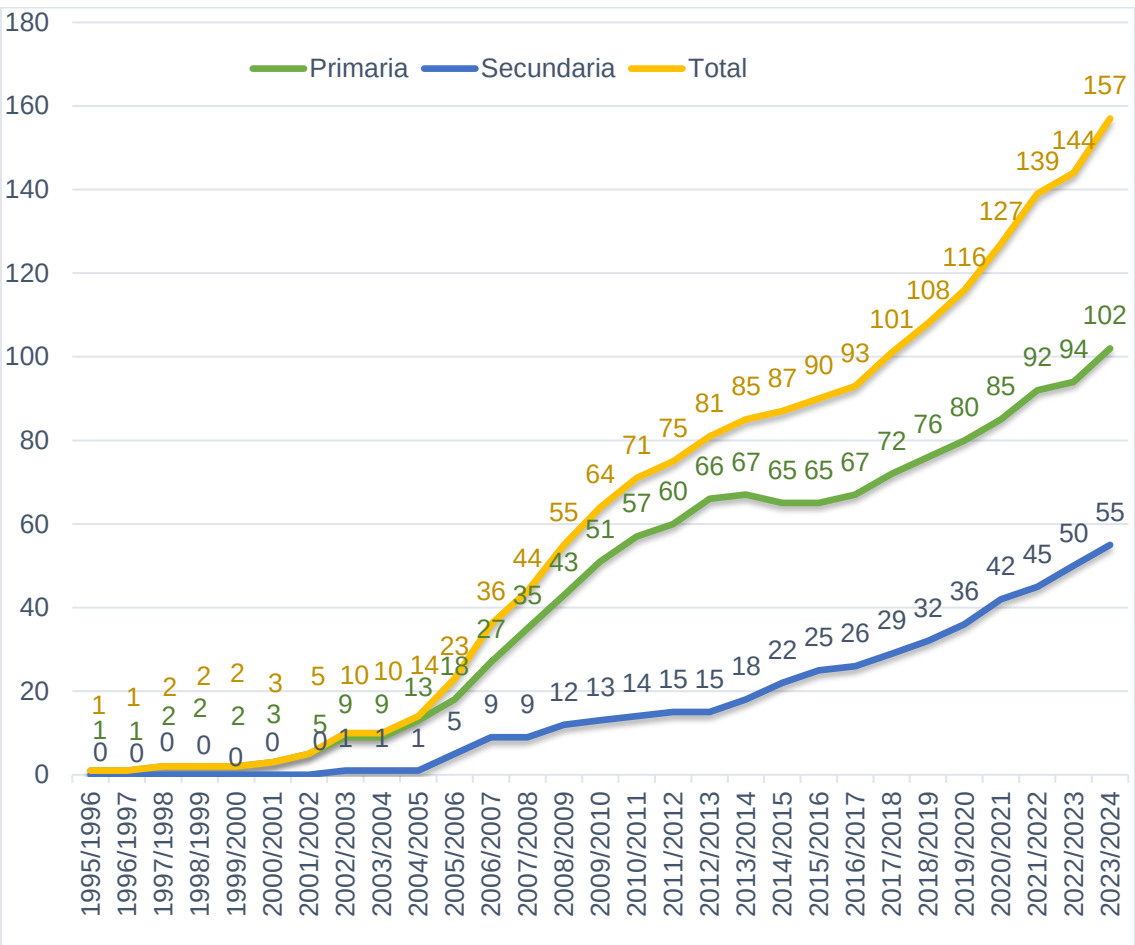
Como se puede verificar en la Figura x, cada año académico se han ido implantando nuevas aulas abiertas. Especialmente, destaca el crecimiento exponencial desde el curso 2002-2003, con nueve aulas en Educación Primaria y una en Educación Secundaria, hasta el curso 2005-2006, con 18 aulas para la etapa de Educación Primaria y cinco aulas para la etapa de Educación Secundaria.

Igualmente, para los cursos 1995-1996, 1996-1997 y 1997-1998 se ha producido un incremento de un aula abierta para la etapa de Educación Primaria pero no para la etapa de Educación Secundaria. Asimismo, desde el curso 1997-1998 hasta el curso 2000-2001 se observa un aula abierta más en Educación Primaria lo que indica un total de tres aulas abiertas en esta etapa. Para este curso, aún no existe ninguna aula abierta en Educación Secundaria. Por otro lado, también se produce desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2001-2002 un incremento de dos nuevas aulas abiertas en Educación Primaria lo que indica un total de cinco. No obstante, es en el curso 2002-2003 cuando se crea la primera aula abierta en la etapa de Educación Secundaria y, al mismo tiempo, se produce un incremento de cuatro aulas más en Educación Primaria. La siguiente variación se muestra en el curso 2004-2005 con cuatro aulas más en la etapa de Educación Primaria y para el curso 2005-2006, con cinco aulas más en Educación Primaria ($N = 18$) y cuatro aulas en Educación Secundaria ($N = 5$). También se produce un incremento de aulas abiertas en el curso 2006-2007 tanto para Educación Primaria que suma un total de 27 aulas abiertas, como en Educación Secundaria, con nueve aulas abiertas. Esta secuencia se mantiene estable en la etapa de Educación Secundaria dentro del curso 2007-2008, pero varía en la etapa de Educación Primaria con un total de 35 aulas. En el curso 2008-2009 se produce un nuevo aumento de aulas abiertas para ambas etapas educativas, siendo de 13 aulas para Educación Primaria y tres para Educación Secundaria. La secuencia que se establece en Educación Secundaria para los cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 es de un aula más por cada curso, exceptuando el último curso que se mantiene estable hasta las 15 aulas totales. De igual modo, en los cursos anteriormente mencionados se abren nuevas aulas abiertas en Educación Primaria hasta sumar un total de 66. Por otra parte, los datos pertenecientes al curso 2013-2014 reflejan un incremento de un aula abierta en Educación Primaria y tres en Educación Secundaria. También se produce un aumento en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 para ambas etapas, siendo este aumento de dos aulas nuevas en Educación Primaria y de tres y cuatro aulas nuevas en Educación Secundaria respectivamente. Para el curso 2016-2017, se añaden dos

nuevas aulas en Educación Primaria y una en Educación Secundaria. Para el curso 2017-2018 hay un incremento de cinco aulas abiertas en Educación Primaria y tres nuevas aulas en Educación Secundaria. Con relación a los cursos 2018-2019 y 2019-2020, se crean ocho nuevas aulas abiertas para la etapa de Educación Primaria sumando un total de 76 (2018-2019) y 80 (2019-2020) aulas. Para la etapa de Educación Secundaria se crean siete aulas abiertas, lo que suma un total de 32 (2018-2019) y 36 (2019-2020). En el curso 2020-2021 se advierte que el total de aulas abiertas especializadas para Educación Primaria es de 85 y 42 aulas para Educación Secundaria. Esta variación exponencial también se puede apreciar en los cursos 2021-2022 con siete aulas nuevas en Educación Primaria y tres aulas en Educación Secundaria. En el curso 2022-2023 hay un incremento de dos aulas abiertas en la etapa de Educación Primaria y cinco en la etapa de Educación Secundaria. Por último, en el curso 2023-2024 hay un incremento de ocho aulas abiertas especializadas en la etapa de Educación Primaria y de cinco en la etapa de Educación Secundaria (Figura 27).

Figura 27

Evolución de la creación de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia



Modificado a partir de Arnaiz-Sánchez et al. (2020) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Con respecto al índice de variación total del intervalo, tal y como antes se mencionaba en la Figura 28, se puede comprobar que se ha producido un cambio considerable a nivel general (15600.0%) con respecto a las aulas abiertas desde que se iniciaron en el curso 1995-1996 hasta la actualidad.

Al mismo tiempo, tal y como queda reflejado en la Tabla 50, se puede comprobar que es en los cursos 1995-1996, 1997-1998 y 2002-2003 cuando el índice de variación aumenta más (100%). No obstante, en los cursos 1996-1997, 1998-1999, 1999-2000, 2001-2002 y 2003-2004 el índice de variación se mantiene estable (0.0%). Posteriormente, este índice vuelve a aumentar para el curso 2004-2005 (40%) culminando con una tasa de variación mayor (64%) en el curso 2005-2006. En este sentido, a través de los años sigue habiendo variaciones que, en algunas ocasiones, como por ejemplo en el curso 2006-2007 (56%) van en aumento. No obstante, a partir del curso 2007-2008 se produce un descenso considerable de la variación con respecto a años anteriores finalizando en un 9% para el curso 2023-2024.

Tabla 50

Índice de variación anual (TVA) de las aulas abiertas especializadas

Curso	TVA total de aulas abiertas
1995-1996	100%
1996-1997	0%
1997-1998	100%
1998-1999	0%
1999-2000	0%
2000-2001	50%
2001-2002	0%
2002-2003	100%
2003-2004	0%
2004-2005	40%
2005-2006	64%
2006-2007	56%
2007-2008	22%
2008-2009	25%
2009-2010	16%
2010-2011	11%
2011-2012	6%
2012-2013	13%
2013-2014	5%

2014-2015	2%
2015-2016	3%
2016-2017	3%
2017-2018	9%
2018-2019	7%
2019-2020	7%
2020-2021	9%
2021-2022	9%
2022-2023	3%
2023-2024	9%

Modificado a partir de Arnaiz-Sánchez et al. (2020) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

5.1.2. Evolución general, por municipios o áreas geográficas, del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia

Como se ha podido esclarecer anteriormente, la creación de aulas abiertas especializadas dentro de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ha sufrido distintas variaciones a lo largo de los años. En este sentido, es importante conocer, desde un punto de vista más exhaustivo, la localización de estas aulas dentro de cada municipio.

Para ello, se tiene como referencia el curso 2023-2024 en el que los centros educativos de la Región de Murcia cuentan con 157 aulas abiertas especializadas distribuidas en 102 aulas en Educación Primaria y 55 aulas abiertas en Educación Secundaria.

Si rescatamos los datos analizados en el punto anterior y los comparamos entre sus inicios en el curso 1995-1996 con los datos actuales, tal y como se expone en la Tabla x, se puede comprobar que tras el curso 1995-1996 se ha producido un incremento con respecto al curso 2023-2024 de aulas abiertas bastante considerable (N = 157).

En concreto, si tenemos en cuenta los últimos cuatro cursos (de 2018-2019 a 2023-2024), los siguientes municipios cuentan con nuevas aulas abiertas: Alcantarilla (N = 2), Alhama de Murcia (N = 1), Blanca (N = 1), Caravaca de la Cruz (N = 2) Cartagena (N = 8), Cehegín (N = 1), Ceutí (N = 1), Javalí Viejo (N = 1), Jumilla (N = 2), Lorca (N = 6), Molina de Segura (N = 4), Murcia (N = 10), Puerto Lumbreras (N = 1), San Javier (N = 2), Santomera (N = 2), Torre Pacheco (N = 2), Totana (N = 2). Los municipios de Águilas, Archena, Beniel, Bullas, Calasparra, Cieza, Fuente Álamo, Lorquí, Mula, San

Pedro del Pinatar, Las Torres de Cotillas, La Unión y Yecla mantienen el mismo número de aulas abiertas en los últimos cuatro cursos escolares. Por otro lado, Moratalla ha decrecido el número de aulas abiertas por lo que este municipio carece actualmente de esta medida específica (Tabla 51).

Tabla 51

Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	Nº Aulas abiertas 2018-2019	Nº Aulas abiertas 2023-2024
Águilas	4	4
Alcantarilla	3	5
Alhama de Murcia	1	2
Archena	4	4
Beniel	2	2
Blanca	0	1
Bullas	1	1
Calasparra	1	1
Caravaca de la Cruz	1	3
Cartagena	10	18
Cehegín	0	1
Ceutí	0	1
Cieza	2	2
Fortuna	1	2
Fuente Álamo	1	1
Javalí Viejo	0	1
Jumilla	1	3
Lorca	6	12
Lorquí	1	1
Mazarrón	5	6
Molina de Segura	6	10
Moratalla	1	0
Mula	2	2
Murcia	39	49
Puerto Lumbreras	1	2
San Javier	1	3
San Pedro del Pinatar	2	2
Santomera	2	4
Torre Pacheco	2	4
Torres de Cotillas	3	3
Totana	2	4
Unión, La	1	1
Yecla	2	2
TOTAL	108	157

Modificado a partir de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Teniendo en cuenta el índice de variación que se muestra en la Tabla 52, se puede determinar que es en localidades de Alcantarilla (67%), Alhama de Murcia (100%), Blanca (100%), Caravaca de la Cruz (200%), Cartagena (80%), Cehegín (100%), Ceutí (100%), Fortuna (100%), Javalí Viejo (100%), Jumilla (200%), Lorca (100%), Molina de Segura (67%), Moratalla (100%), Puerto Lumbreras (100%), San Javier (100%), Santomera (100%), Torre Pacheco (100%) y Totana (100%) donde más variaciones se han producido con respecto a las aulas abiertas especializadas en los últimos cuatro cursos escolares.

Tabla 52

Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	TV de aulas abiertas cursos 2018-2019 y 2023-2024
Águilas	0.0%
Alcantarilla	67%
Alhama de Murcia	100%
Archena	0.0%
Beniel	0.0%
Blanca	100%
Bullas	0.0%
Calasparra	0.0%
Caravaca de la Cruz	200%
Cartagena	80%
Cehegín	100%
Ceutí	100%
Cieza	0.0%
Fortuna	100%
Fuente Álamo	0.0%
Javalí Viejo	100%
Jumilla	200%
Lorca	100%
Lorquí	0.0%
Mazarrón	20%
Molina de Segura	67%
Moratalla	100%
Mula	0.0%
Murcia	26%
Puerto Lumbreras	100%

San Javier	100%
San Pedro del Pinatar	0.0%
Santomera	100%
Torre Pacheco	100%
Torres de Cotillas	0.0%
Totana	100%
Unión, La	0.0%
Yecla	0.0%

Modificado a partir de Dirección General de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

5.1.3. Evolución general, por titularidad del centro, del número de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia

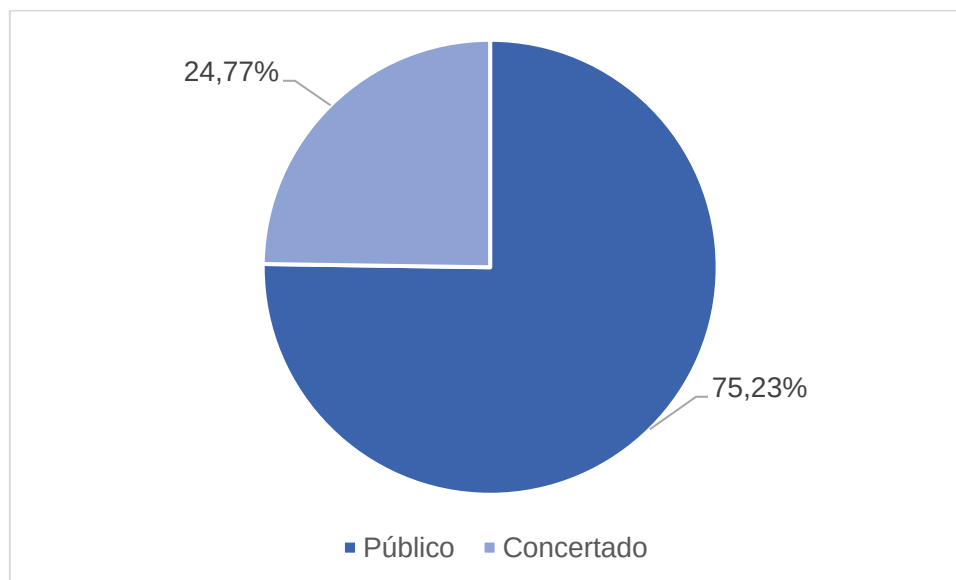
La titularidad del centro educativo en el que se implanta el aula abierta especializada es otro de los factores que se pretenden estudiar en este trabajo. Se conoce por centro educativo público aquel que se encuentra supeditado a una entidad pública como, por ejemplo, la Administración General u Autonómica. Por otro lado, los centros educativos privados-concertados conllevan una financiación tanto pública por parte de la Administración y otros colectivos, como privada por parte de empresas de esta misma índole.

En este orden de argumentos, es importante conocer si estas aulas se encuentran tanto en centros ordinarios públicos como en centros ordinarios privados-concertados.

Como se aprecia en la Figura 28, en el curso 2023-2024, el 75.23% de estas aulas se encuentran incardinadas en centros de titularidad pública y un 24.77% en centros privados-concertados.

Figura 28

Distribución de las aulas abiertas especializadas por titularidad de centro para el curso 2023-2024



Modificado a partir de Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Tal y como se aprecia en la Tabla 53, dentro del curso 2023-2024 se puede apreciar que el mayor número de centros que tienen aulas abiertas especializadas son de titularidad pública (N = 75) mientras que un número considerablemente menor (N = 25) pertenecen a centros educativos de entidad privada-concertada. En concreto, dentro de los centros de titularidad pública se puede observar que los municipios que cuentan con más centros con aulas abiertas son Cartagena (N = 9), Lorca (N = 7), Molina de Segura (N = 6) y Murcia (N = 15). Por el contrario, los municipios que tienen menos centros de titularidad pública con aulas abiertas son los pertenecientes a Bullas (N = 1), Calasparra (N = 1), Cehegín (N = 1), Cieza (N = 1), Fuente Álamo (N = 1), Javalí Viejo (N = 1), Lorquí (N = 1), Mula (N = 1), Puerto Lumbreras (N = 2), Torre Pacheco (N = 1) y Torres de Cotillas (N = 1). En este sentido, también existen localidades que no cuentan en ningún centro de titularidad pública con aula abierta: Beniel, Blanca, Moratalla y La Unión. Con respecto a las instituciones de titularidad privada concertada, los municipios que cuentan con más aulas abiertas en este tipo de centros son: Cartagena (N = 4) y Murcia (N = 11). Otros municipios, tan solo cuentan con un aula abierta en un centro de titularidad privada-concertada: Archena, Beniel, Blanca, Ceutí, Cieza, Lorca, Mazarrón, Molina de Segura, Santomera, Torre Pacheco, Torres de Cotillas, Totana y La Unión. Sin embargo, también existen localidades que no tienen centros de titularidad privada-concertada con aulas abiertas especializadas: Águilas, Alcantarilla, Alhama de Murcia,

Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín, Fortuna, Fuente Álamo, Jumilla, Lorquí, Moratalla, Mula, Puerto Lumbreras, San Javier, San Pedro del Pinatar y Yecla.

Tabla 53

Titularidad de los centros que albergan aulas abiertas especializadas para el curso 2023-2024

Municipios	Nº centros públicos	Nº centros privados-concertados
Águilas	4	0
Alcantarilla	5	0
Alhama de Murcia	2	0
Archena	2	1
Beniel	0	1
Blanca	0	1
Bullas	1	0
Calasparra	1	0
Caravaca de la Cruz	3	0
Cartagena	9	4
Cehegín	1	0
Ceutí	0	1
Cieza	1	1
Fortuna	2	0
Fuente Álamo	1	0
Javalí Viejo	1	0
Jumilla	3	0
Lorca	7	1
Lorquí	1	0
Mazarrón	3	1
Moratalla	0	0
Molina de Segura	6	1
Mula	1	0
Murcia	15	11
Puerto Lumbreras	2	0
San Javier	3	0
San Pedro del Pinatar	2	0
Santomera	2	1
Torre Pacheco	1	1
Torres de Cotillas	1	1
Totana	2	1
Unión, La	0	1
Yecla	2	0
Total	84	28

Modificado a partir de Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

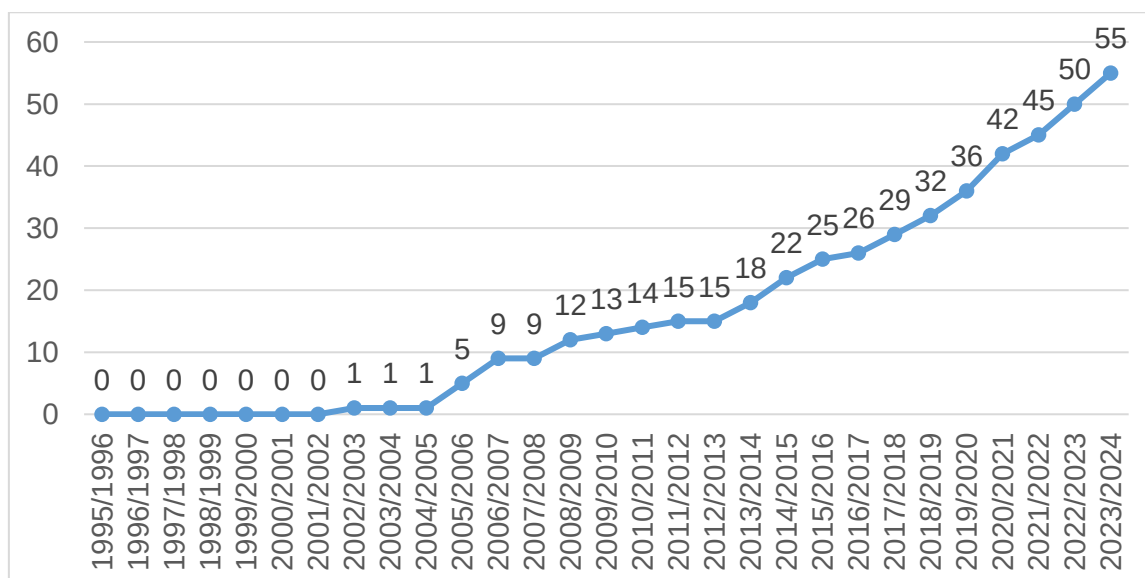
5.1.4. Evolución del número de aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria en la Región de Murcia

Debido a que la presente investigación se encuentra vinculada a las aulas abiertas especializadas dentro de la etapa de Educación Secundaria, a continuación, se establece un análisis más exhaustivo de esta etapa para entender la evolución, funcionamiento y cambios que ha supuesto a lo largo de los años de estudio.

Desde este punto de partida y teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, la primera creación de un aula abierta se produjo en el curso 2002-2003, tal y como se refleja en la Figura 29. No obstante, no se produjo un incremento más notable hasta el curso 2006-2007 en el que se crearon seis nuevas aulas haciendo un total de nueve aulas. La creación de estas nuevas aulas ha seguido aumentando cada año consecutivo, desde 12 aulas totales en el curso 2008-2009 hasta 36 aulas totales en el curso 2019-2020. En este sentido, una secuencia parecida se ha producido entre los cursos 2020-2021, con seis nuevas aulas, el curso 2021-2022, con tres aulas más, y el curso 2022-2023, con cinco aulas. Posteriormente, se ha producido un incremento de cinco aulas abiertas nuevas en el curso 2023-2024, lo que supone un total de 55 aulas abiertas para este último curso mencionado. Si se tiene en cuenta el número total de aulas abiertas en Educación Secundaria (55) dentro de este último curso, se puede comprobar que existe una diferencia considerable entre esta etapa y las aulas creadas en la etapa de Educación Primaria (102).

Figura 29

Evolución de la creación de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia



Modificado a partir de Arnaiz-Sánchez et al. (2020) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Como se aprecia en la Tabla 54, el incremento de aulas abiertas en la etapa de Educación Secundaria surge a partir del curso 2005-2006 (400.0%), bajando esta progresión en el curso 2006-2007 (80.0%) y descendiendo considerablemente en los cursos 2007-2008 (0.0%) y 2012-2013 (0.0%). Sin embargo, se vuelve a producir un aumento en los siguientes años, culminando con un 10% para el curso 2023-2024.

Tabla 54

Índice de variación anual (TVA) para la etapa de Educación Secundaria

Curso	Educación Secundaria (%)
1995-1996	0
1996-1997	0
1997-1998	0
1998-1999	0
1999-2000	0
2000-2001	0
2001-2002	0
2002-2003	0
2003-2004	0.0
2004-2005	0.0
2005-2006	400.0
2006-2007	80.0
2007-2008	0.0
2008-2009	33.3
2009-2010	8.3
2010-2011	7.7
2011-2012	7.1
2012-2013	0.0
2013-2014	20.0
2014-2015	22.2
2015-2016	13.6
2016-2017	4.0
2017-2018	11.5
2018-2019	10.3
2019-2020	12.5
2020-2021	16.7
2021-2022	7.1
2022-2023	11.1
2023-2024	10

Modificado a partir de Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia (2018) y Consejería de Educación (2021, 2022)

5.1.5. Evolución por municipio del número de aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria en la Región de Murcia

Como se muestra en la Tabla 55, para la etapa de Educación Secundaria, se han implantado nuevas aulas en los últimos cinco años, pasando de 32 iniciales en el curso 2018-2019, a 55 para el curso 2023-2024. A este respecto, se hallan aulas abiertas de nueva creación en los municipios de Alcantarilla (1), Alhama de Murcia (1), Caravaca de la Cruz (1), Fortuna (1), Jumilla (1), Puerto Lumbreras (1), San Javier (1) y Totana (1). A su vez, también se han abierto nuevas aulas en comarcas que ya las tenían establecidas como Cartagena (4), Lorca (4), Mazarrón (1), Molina de Segura (2), Murcia (3), y Torre Pacheco (1). En contraposición a esto, una de las aulas abiertas de Educación Secundaria de la localidad de Archena se ha eliminado, quedando solamente una para todo el municipio. Por otro lado, el aula abierta de Moratalla también se ha suprimido por lo que este municipio carece actualmente de aulas abiertas. Específicamente, tal y como se observaba anteriormente, llama la atención la inexistencia de aulas abiertas de Educación Secundaria en los municipios de Blanca, Bullas, Calasparra, Cehegín, Ceutí, Fuente Álamo, Javalí Viejo, Lorquí, Moratalla o La Unión. A su vez, el municipio de Murcia es el que tiene mayor número de aulas abiertas (16) porque cuenta con el mayor número de centros educativos que albergan estas aulas. En concreto, resalta que los centros privados-concertados de Gabriel Pérez Cárcel (N = 3), La Flota (N = 2), Luis Vives (N = 2) y Salesianos Don Bosco (N = 3) son los que tienen más aulas abiertas en la etapa de Educación Secundaria.

Tabla 55

Distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	Nº Aulas abiertas 2018-2019 Educación Secundaria	Nº Aulas abiertas 2023-2024 Educación Secundaria
Águilas	1	1
Alcantarilla	1	2
Alhama de Murcia	0	1
Archena	2	1
Beniel	1	1
Blanca	0	0
Bullas	0	0
Calasparra	0	0
Caravaca de la Cruz	0	1
Cartagena	1	6

Cehegín	0	0
Ceutí	0	0
Cieza	1	1
Fortuna	0	1
Fuente Álamo	0	0
Javalí Viejo	0	0
Jumilla	0	1
Lorca	3	7
Lorquí	0	0
Mazarrón	1	2
Molina de Segura	2	4
Moratala	0	0
Mula	1	1
Murcia	13	16
Puerto Lumbreras	0	1
San Javier	0	1
San Pedro del Pinatar	1	1
Santomera	1	1
Torre Pacheco	1	2
Torres de Cotillas	1	1
Totana	0	1
Unión, La	0	0
Yecla	1	1
TOTAL	32	55

Modificado a partir de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Si se tiene en cuenta el índice de variación anual desde el curso 2018-2019 hasta el curso 2023-2024, como muestra la Tabla 56, se puede apreciar que Alcantarilla (100%), Alhama de Murcia (100%), Blanca (100%), Caravaca de la Cruz (100%), Cartagena (500%), Fortuna (100%), Jumilla (100%), Lorca (133%), Mazarrón (100%), Molina de Segura (100%), Puerto Lumbreras (100%), San Javier (100%), Santomera (100%), Torre Pacheco (100%) y Totana (100%) son los municipios en los que más variaciones se han producido con respecto a las aulas abiertas especializadas en la etapa de Educación Secundaria.

Tabla 56

Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	TVA de AA de Educación Secundaria (2018-2019 y 2023-2024)
Águilas	0.0%
Alcantarilla	100%
Alhama de Murcia	100%
Archena	-0.5%
Beniel	0.0%
Blanca	0.0%
Bullas	0.0%
Calasparra	0.0%
Caravaca de la Cruz	100%
Cartagena	500%
Cehegín	0.0%
Ceutí	0.0%
Cieza	0.0%
Fortuna	100%
Fuente Álamo	0.0%
Javalí Viejo	0.0%
Jumilla	100%
Lorca	133%
Lorquí	0.0%
Mazarrón	100%
Molina de Segura	100%
Moratalla	0.0%
Mula	0.0%
Murcia	23%
Puerto Lumbreras	100%
San Javier	100%
San Pedro del Pinatar	0.0%
Santomera	0.0%
Torre Pacheco	100%
Torres de Cotillas	0.0%
Totana	100%
Unión, La	0.0%
Yecla	0.0%

Modificado a partir de Dirección General de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

5.1.6. Evolución general, por titularidad de centro, del número de aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria en la Región de Murcia

Un factor importante dentro de las aulas abiertas especializadas de la etapa de Educación Secundaria es conocer si estas aulas se encuentran en centros ordinarios públicos o en centros ordinarios privados-concertados. Estos datos permitirán, posteriormente, comprobar qué tipo de funcionamiento presentan, así como las diferencias principales que pueden presentar según la titularidad de los centros.

Tal y como se aprecia en la Tabla 57, el mayor número de centros que tienen aulas abiertas especializadas en el curso 2023-2024 son de titularidad pública (N = 93), mientras que un número considerablemente menor (N = 64) pertenecen a centros educativos de entidad privada-concertada. En concreto, dentro de los centros de titularidad pública se puede observar que los municipios que cuentan con más aulas abiertas son Lorca (N = 4), Alcantarilla (N = 2), Cartagena (N = 2), Molina de Segura (N = 2) y Murcia (N = 2). Por el contrario, los municipios que tienen menos aulas abiertas son Águilas (N = 1), Alhama de Murcia (N = 1), Archena (N = 1), Caravaca de la Cruz (N = 1), Fortuna (N = 1), Jumilla (N = 1), Mazarrón (N = 1), Mula (N = 1), Puerto Lumbreras (N = 1), San Javier (N = 1), San Pedro del Pinatar (N = 1), Santomera (N = 1) y Yecla (N = 1). En este sentido, también existen localidades que no tienen ningún centro de titularidad pública con aula abierta: Beniel, Blanca, Moratalla y La Unión. Con respecto a las instituciones de titularidad privada-concertada, los municipios que más presentan centros con aulas abiertas son Murcia (N = 14), Cartagena (N = 4) y Lorca (N = 3). El resto de los municipios que solo albergan un centro con aula abierta se encuentran en Archena, Beniel, Blanca, Ceutí, Cieza, Lorca, Mazarrón, Molina de Segura, Santomera, Torre Pacheco, Torres de Cotillas, Totana y La Unión. Sin embargo, también existen localidades que no tienen centros de titularidad privada-concertada con aulas abiertas especializadas en la etapa de Educación Secundaria como son Águilas, Alcantarilla, Alhama de Murcia, Archena, Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín, Ceutí, Fortuna, Fuente Álamo, Javalí Viejo, Jumilla, Lorquí, Moratalla, Mula, Puerto Lumbreras, San Javier, San Pedro del Pinatar, Santomera, La Unión y Yecla.

Tabla 57

Titularidad de los centros que albergan aulas abiertas especializadas en Educación Secundaria para el curso 2023-2024

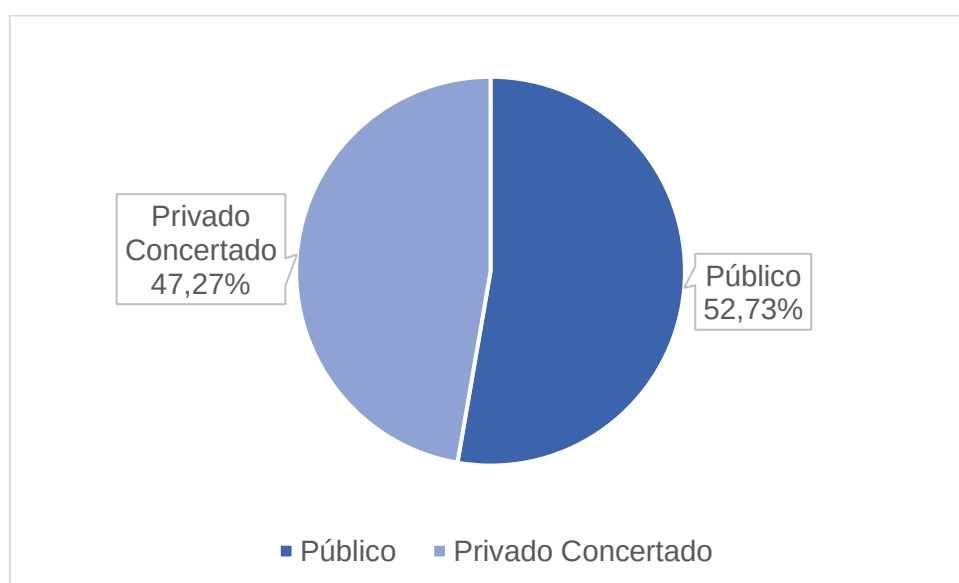
Municipios	Nº centros públicos 2018-2019	Nº centros privados-concertados 2018-2019	Nº centros públicos 2023-2024	Nº centros privados-concertados 2023-2024
Águilas	1	0	1	0
Alcantarilla	1	0	2	0
Alhama de Murcia	0	0	1	0
Archena	2	0	1	0
Beniel	0	1	0	1
Blanca	0	0	0	0
Bullas	0	0	0	0
Calasparra	0	0	0	0
Caravaca de la Cruz	0	0	1	0
Cartagena	1	0	2	4
Cehegín	0	0	0	0
Ceutí	0	0	0	0
Cieza	0	1	0	1
Fortuna	0	0	1	0
Fuente Álamo	0	0	0	0
Javalí Viejo	0	0	0	0
Jumilla	0	0	1	0
Lorca	1	2	4	3
Lorquí	0	0	0	0
Mazarrón	1	0	1	1
Molina de Segura	2	0	2	1
Moratalla	0	0	0	0
Mula	1	0	1	0
Murcia	2	11	2	14
Puerto Lumbreras	0	0	1	0
San Javier	0	0	1	0
San Pedro del Pinatar	1	0	1	0
Santomera	0	0	1	0
Torre Pacheco	0	1	0	2
Torres de Cotillas	0	1	0	1
Totana	0	0	0	1
Unión, La	0	0	0	0
Yecla	1	0	1	0
TOTAL	15	17	25	29

Modificado a partir Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

Como se aprecia en los datos aportados en la Figura 30, la distribución de aulas abiertas de la etapa de Educación Secundaria en función de la titularidad del centro es del 52.73% para centros de titularidad pública y del 47.27% para centros de titularidad privada-concertada.

Figura 30

Aulas abiertas de Educación Secundaria según la titularidad del centro educativo para el curso 2023-2024



Modificado a partir de Consejería de Educación (2018)

Al mismo tiempo, como se puede comprobar en la Tabla 58, el índice de variación anual desde el curso 2018-2019 hasta el curso 2023-2024 para los centros públicos es del 67%. No obstante, se señala una diferencia fundamental con respecto al dato anterior en el índice de variación de los centros de titularidad privada-concertada (70%).

Tabla 58

Comparativa sobre la titularidad de los centros educativos que albergan aulas abiertas para la etapa de Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

TVA de AA de Educación Secundaria (2018-2019 y 2023-2024)	%
Centros públicos	67%
Centros privados-concertados	70%

Elaboración propia a partir de Dirección General de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

A tenor de lo planteado con anterioridad, a continuación, se establece una comparativa entre las aulas abiertas de Educación Primaria y las aulas abiertas de Educación Secundaria (Tabla 59). Por ello, teniendo en cuenta la etapa de Educación Primaria, se han implantado nuevas aulas desde el curso 2018-2019 al curso 2023-2024 pues se ha pasado de 76 a 102 aulas respectivamente. En concreto, estas nuevas aulas se encuentran en localidades de Alcantarilla (1), Archena (1), Blanca (1), Caravaca de la Cruz (1), Cartagena (3), Cehegín (1), Ceutí (1), Javalí Viejo (1), Jumilla (1), Lorca (2), Molina de Segura (2), Murcia (7), San Javier (1), Santomera (2), Torre Pacheco (1) y Totana (1). Teniendo en cuenta esta evolución, el municipio de Moratalla es el único que ha suprimido su aula abierta de Educación Primaria. Por otro lado, para la etapa de Educación Secundaria, se han implantado nuevas aulas en los últimos cursos escolares, pasando de 32 iniciales en el curso 2018-2019 a 55 para el curso 2023-2024. A este respecto, estas nuevas aulas se encuentran implantadas en los municipios de Alcantarilla (1), Alhama de Murcia (1), Caravaca de la Cruz (1), en Fortuna (1), en Jumilla (1), en Puerto Lumbreras (1), en San Javier (1) y en Totana (1). A su vez, también se han añadido nuevas aulas en comarcas que ya las tenían establecidas como Cartagena (4), Lorca (4), Mazarrón (1), Molina de Segura (2), Murcia (3), y Torre Pacheco (1). En contraposición a esto, una de las aulas abiertas de Educación Secundaria de la localidad de Archena ha sido suprimida, quedando solamente una para todo el municipio.

Tabla 59

Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	Nº Aulas abiertas 2018-2019 Educación Secundaria	Nº Aulas abiertas 2018-2019 Educación Primaria	Nº Aulas abiertas 2023-2024 Educación Secundaria	Nº Aulas abiertas 2023-2024 Educación Primaria
Águilas	1	3	1	3
Alcantarilla	1	2	2	3
Alhama de Murcia	0	1	1	1
Archena	2	2	1	3
Beniel	1	1	1	1
Blanca	0	0	0	1
Bullas	0	1	0	1
Calasparra	0	1	0	1
Caravaca de la Cruz	0	1	1	2
Cartagena	1	9	6	12
Cehegín	0	0	0	1
Ceutí	0	0	0	1
Cieza	1	1	1	1
Fortuna	0	1	1	1
Fuente Álamo	0	1	0	1
Javalí Viejo	0	0	0	1
Jumilla	0	1	1	2
Lorca	3	3	7	5
Lorquí	0	1	0	1
Mazarrón	1	4	2	4
Molina de Segura	2	4	4	6
Moratala	0	1	0	0
Mula	1	1	1	1
Murcia	13	26	16	33
Puerto Lumbreras	0	1	1	1
San Javier	0	1	1	2
San Pedro del Pinatar	1	1	1	1
Santomera	1	1	1	3
Torre Pacheco	1	1	2	2
Torres de Cotillas	1	2	1	2
Totana	0	2	1	3

Unión, La	0	1	0	1
Yecla	1	1	1	1
TOTAL	32	76	55	102

Modificado a partir de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

A tenor de los datos anteriores, teniendo en cuenta el índice de variación de la siguiente Tabla 60, se puede determinar que los municipios que han experimentado más variaciones en la creación de nuevas aulas abiertas son los siguientes: Cartagena (500%), Lorca (133%), Alcantarilla (100%), Alhama de Murcia (100%), Caravaca de la Cruz (100%), Jumilla (100%), Mazarrón (100%), Molina de Segura (100%), Puerto Lumbreras (100%), San Javier (100%), Torre Pacheco (100%), Totana (100%), Murcia (23%) y Archena (-50%).

Tabla 60

Comparativa sobre la distribución geográfica de las aulas abiertas especializadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024

Municipios	TV de AA de Educación Secundaria 2018-2019 y 2023-2024)
Águilas	0.0%
Alcantarilla	100%
Alhama de Murcia	100%
Archena	-50%
Beniel	0.0%
Blanca	0.0%
Bullas	0.0%
Calasparra	0.0%
Caravaca de la Cruz	100%
Cartagena	500%
Cehegín	0.0%
Ceutí	0.0%
Cieza	0.0%
Fortuna	100%
Fuente Álamo	0.0%
Javalí Viejo	0.0%
Jumilla	100%
Lorca	133%
Lorquí	0.0%
Mazarrón	100%
Molina de Segura	100%
Moratalla	0.0%
Mula	0.0%
Murcia	23%

Puerto Lumbreras	100%
San Javier	100%
San Pedro del Pinatar	0.0%
Santomera	0.0%
Torre Pacheco	100%
Torres de Cotillas	0.0%
Totana	100%
Unión, La	0.0%
Yecla	0.0%

Modificado a partir de Dirección General de Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) y Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo (2023)

5.1.7. Aspectos psicopedagógicos del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas de Educación Secundaria y su distribución geográfica

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo tres de la presente tesis doctoral, las aulas abiertas especializadas están concebidas para acoger a alumnado con necesidades educativas especiales que requieren de apoyos extensos y generalizados. El Decreto 359/2009 dictamina que se debe dotar a estas aulas de un ambiente estructurado y adecuado para que estos alumnos, que a menudo precisan de apoyos significativos, puedan progresar en su vida académica y personal. En este sentido, la Resolución de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones con relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad de aula abierta, para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (2022) indica una serie de categorías en las que engloba al alumnado destinatario de estas aulas:

- ❖ Trastorno del Espectro Autista siempre que se encuentre asociado a una discapacidad intelectual leve (con una puntuación entre 50 – 59), moderada o grave.
- ❖ Discapacidad intelectual grave, moderada o leve. En este último caso (discapacidad intelectual leve), se debe cumplir los criterios específicos siguientes:
 - a) Presentar dificultades en el comportamiento adaptativo, en grado grave, que afectan a las actividades de la vida cotidiana por lo que precisa una supervisión constante.

- b) Presentar desfase curricular significativo, de al menos 3 niveles, en la mayoría de las áreas.
 - c) Presentar una puntuación en CI que se encuentre entre 50 – 59.
- ❖ Pluridiscapacidad siempre que se encuentre asociado, como mínimo, a una discapacidad intelectual leve, con una puntuación entre 50 – 59.

A continuación, se muestra información sobre la Región de Murcia en su totalidad, aportada por el Consejería de Educación para el curso 2018-2019, por ser el curso de referencia de la presente Tesis Doctoral y por presentar el mayor número de datos estructurados en lo perteneciente a nivel general a alumnado con NEE y principalmente, a alumnado con NEE de aulas abiertas especializadas incardinadas en centros educativos ordinarios. Por este motivo, siguiendo los datos de EDUCABase (2018) se puede comprobar que el número total de alumnado matriculado en la etapa de Educación Secundaria para el curso 2018/2019 era de 72202 alumnos. Esto supone que el 0.4% de alumnado con NEE de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria estaba escolarizado en aulas abiertas de centros ordinarios (Tabla 61).

Tabla 61

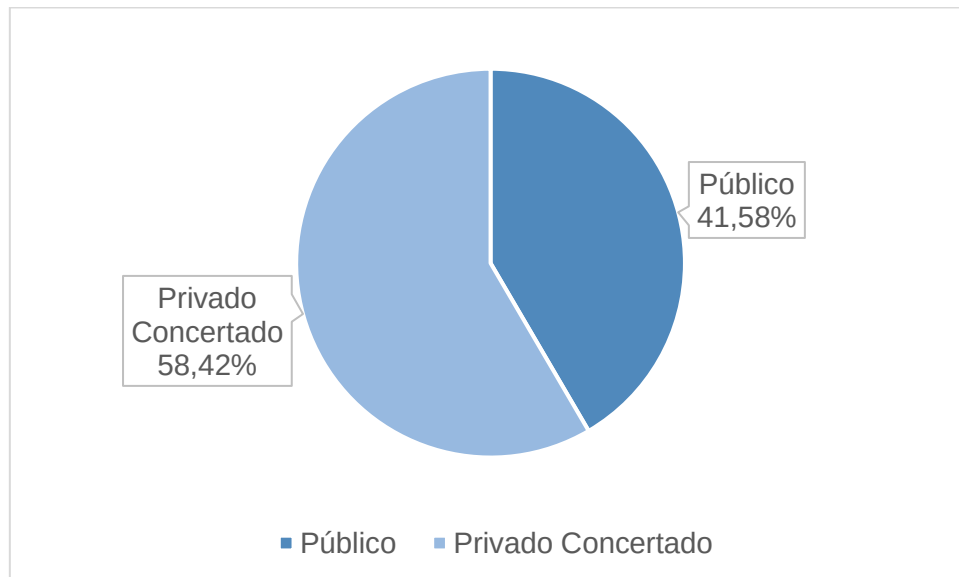
Distribución de alumnado de Educación Secundaria y de alumnado con NEE en aulas abiertas de centros ordinarios

Nº de alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria	72202
Nº de alumnado con NEE escolarizado en AAE en Educación Secundaria Obligatoria	279

En cuanto a la titularidad de los centros educativos ordinarios de la Región de Murcia que acogían a alumnado con NEE en aulas abiertas para la etapa de Educación Secundaria, como se puede apreciar en la Figura 31, un 41.58% de estudiantes se encontraban escolarizados en centros educativos con entidad pública mientras que un 58.42% de alumnos lo hacían en centros privados-concertados.

Figura 31

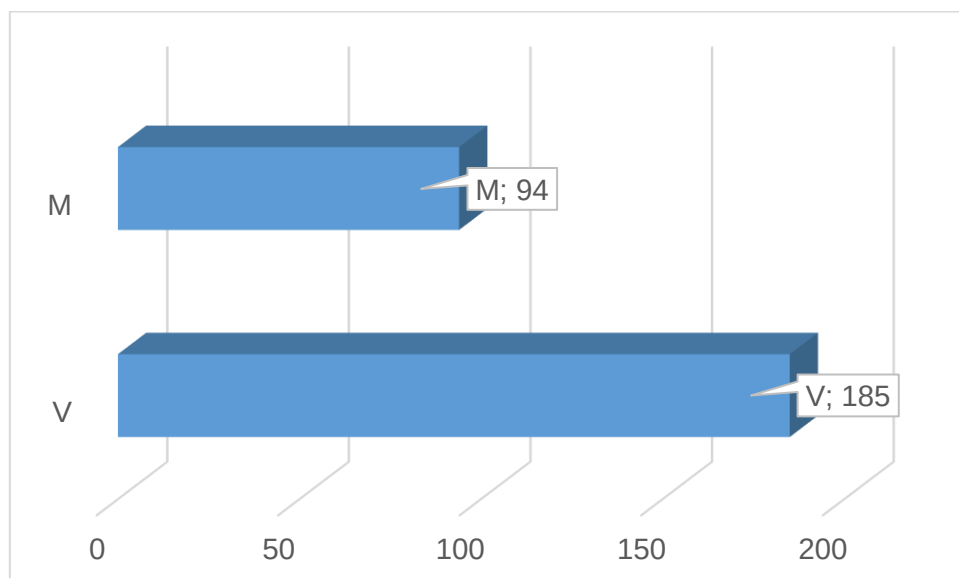
Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función de la titularidad del centro educativo ordinario donde se encuentra matriculado (curso 2018/2019)



En función del sexo, a través de la Figura 32 se puede comprobar que existía una mayor cantidad de varones (N = 185) que de mujeres (N = 94).

Figura 32

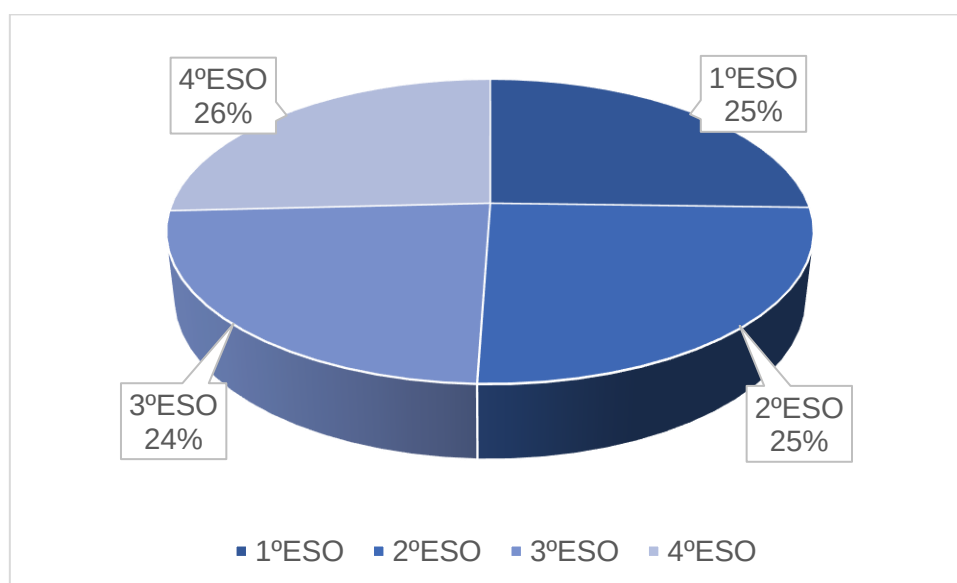
Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función del sexo (curso 2018/2019)



Por otro lado, según el número de cursos establecidos en la etapa de Educación Secundaria, los datos de la Figura 33 resaltan que existe una distribución equilibrada en todos los cursos de la etapa de Educación Secundaria, si bien se aprecia un ligero descenso de alumnado en 3º de la ESO con respecto al resto de cursos.

Figura 33

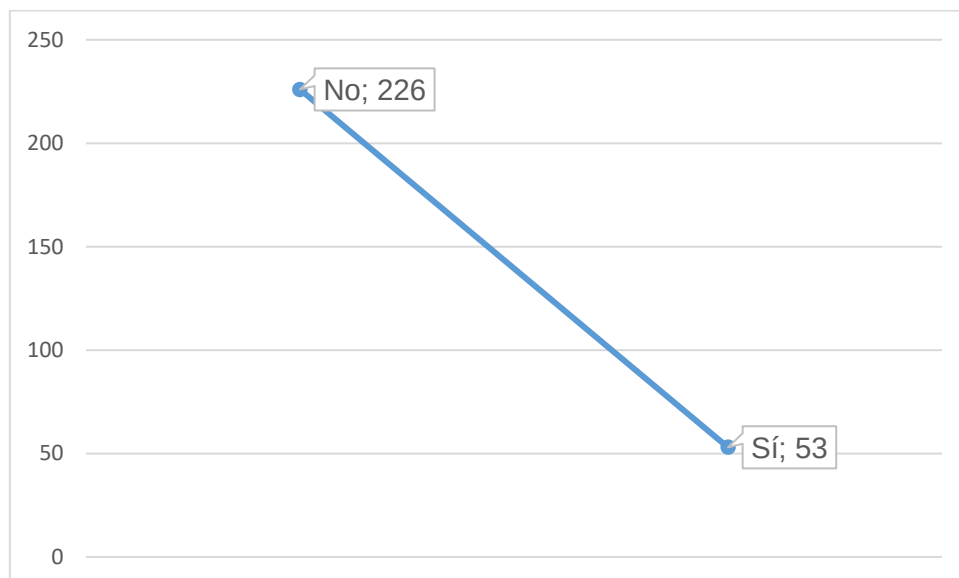
Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función del curso educativo de Educación Secundaria (curso 2018/2019)



Partiendo del alumnado repetidor y no repetidor, se tiene en cuenta que dentro del curso 2018-2019 la gran mayoría de alumnado no era repetidor (Figura 34).

Figura 34

Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función la repetición de curso (curso 2018/2019)



Para finalizar con el curso 2018/2019, a continuación, se muestra una distribución del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en aulas abiertas especializadas en la etapa de Educación Secundaria, clasificado por tipo de discapacidad o necesidad educativa especial. En la Tabla 62, se observa que el alumnado con discapacidad intelectual (54.51%) y con Trastorno del Espectro Autista (29.24%) son los que están más presentes en este tipo de aulas frente a un 1.08% de alumnado con discapacidad auditiva que es el que menor rango ostenta.

Tabla 62

Distribución de alumnado con NEE en aulas abiertas en función de la necesidad educativa especial que presenten en la etapa de Educación Secundaria y para el curso 2018-2019

Tipo de necesidad educativa especial	Porcentaje (%)
Auditiva	1.08
Motora	2.17
Intelectual	54.51
Trastorno del Espectro Autista	29.24
Trastornos graves de la conducta/personalidad	2.89
Pluridiscapacidad	10.11

5.2. Resultados sobre el Objetivo 2. Determinar la formación que tienen los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales.

La relación establecida entre el objetivo mencionado y los resultados consiste en determinar cuál es la formación que presentan los profesionales encuestados sobre el alumnado con NEE de manera que se pueda determinar si los actores educativos que atienden de manera directa a este alumnado se perciben preparados para desarrollar una labor de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el método de exposición de los resultados se llevará a cabo agrupando los perfiles profesionales que compartan las mismas variables objeto de estudio y, posteriormente, se procederá a realizar un análisis más profundo con cada perfil profesional.

La información quedará dividirá en tres aspectos fundamentales: la formación inicial de los profesionales, la formación permanente que han recibido y reciben en la actualidad y la autopercepción que tienen sobre su propia formación.

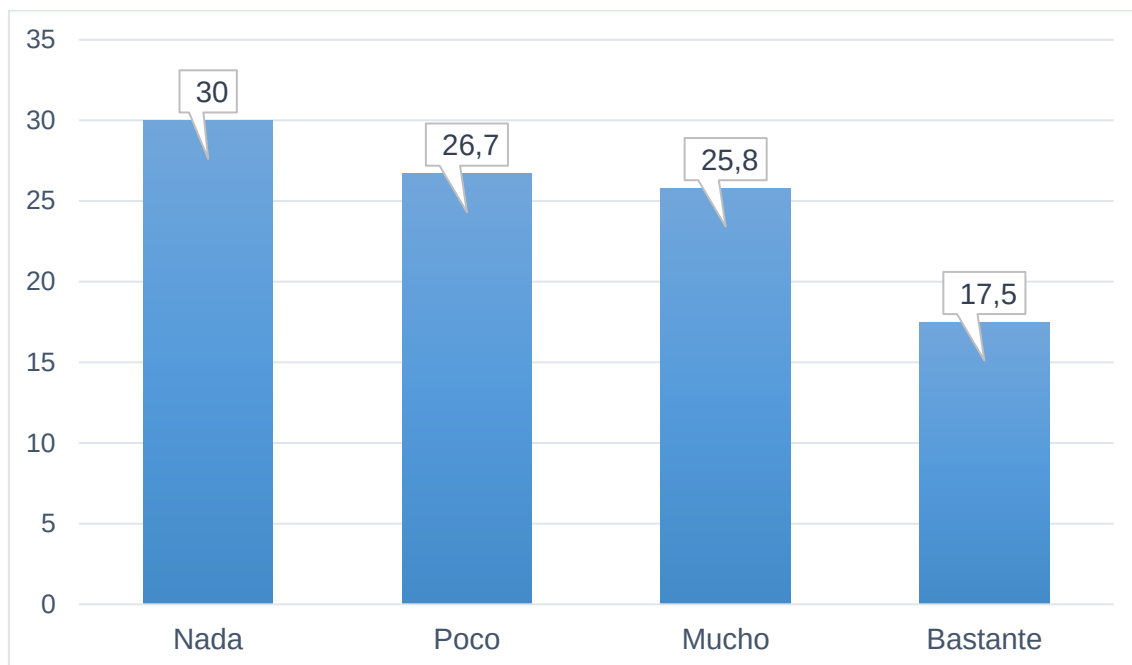
5.2.1. La percepción de los actores educativos sobre su formación inicial

En cuanto a la formación que presentan los profesionales encuestados (equipo docente y otros profesionales, tutores de aula abierta, tutores-profesorado de aulas de referencia) se expone a continuación un primer acercamiento que ofrecerá un punto de vista más detallado sobre la percepción acerca de la formación inicial que percibieron los distintos perfiles profesionales.

A nivel general como queda representado en la Figura 35, la mayoría de los profesionales (30%) indica que no han recibido ningún tipo de formación inicial sobre el alumnado del aula abierta. Asimismo, un 26.7% señala que su formación inicial ha sido escasa. Sin embargo, un 25.8% determina que ha recibido mucha formación y un 17.5% refleja que bastante.

Figura 35

Análisis sobre la percepción que tienen los profesionales encuestados sobre su formación inicial con respecto al alumnado del aula abierta



A grandes rasgos, el estudio inferencial llevado a cabo (Tabla 63) señala que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable sexo ($U = 1.827.500$; $p > .432$) ni en la variable rango de edad ($U = 5.330$; $p > .149$). En contraposición a esto, sí se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad ($U = 2.190.000$; $p < .003$), al confirmarse que los profesionales de los centros privados-concertados admiten recibir una mayor formación que los de los centros públicos. También, se hallan diferencias en la variable perfil profesional ($U = 35.093$; $p < .001$), pues los tutores de las aulas abiertas (76.12%) señalan que han recibido más formación con respecto a los tutores de las aulas de referencia (29.42%) y que el resto de profesionales (68.95%).

Tabla 63

Análisis inferenciales sobre la formación inicial del conjunto de profesionales encuestados

Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnado con NEE				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	1827.500	.432		Mujer = Hombre
Titularidad	2190.000	.003		Concertado > Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	5.330	3	.149	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	35.093	3	.001	Tutor AA > resto de perfiles

En relación a la percepción que tiene el equipo docente y el resto de profesionales encuestados sobre su formación inicial, tal y como muestra la Tabla 64 la mayoría de profesionales encuestados (39.4%) indican que ésta ha sido poca con respecto al alumnado con NEE que precisa apoyos generalizados, un 31.8% afirman que ha recibido una buena formación inicial, un 16.7% determina que no ha recibido ningún tipo de formación a este respecto y un 12.1% señalan que tienen mucha formación para atender a estos alumnos.

Tabla 64

Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial del equipo docente y resto de profesionales encuestados

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	11	16.7
Poco	26	39.4
Bastante	21	31.8
Mucho	8	12.1
Total	66	100.0

En concreto, como se aprecia en la Tabla 65, el 67% de los profesores de Audición y Lenguaje consideran que ha recibido bastante formación para llevar a cabo su labor con el alumnado. Asimismo, el 40% de los Auxiliares Técnicos Educativos afirman que ha recibido mucha formación. No obstante, un 67% de los maestros de

Educación Física señalan que su formación ha sido escasa, un 55% de los docentes de Educación Artística indican que no ha percibido ninguna formación inicial en referencia al alumnado con NEE, al igual que los profesores de Religión o Alternativa (50%). A su vez, se aprecia una variabilidad de respuestas para el perfil profesional de fisioterapia, pues el 34% afirma haber recibido mucha formación, el 33% poca y el 33% bastante. Lo mismo sucede para el perfil de otros profesionales (50% poca formación y 50% bastante formación).

Tabla 65

Percepción sobre la formación inicial que tienen los docentes y resto de profesionales separados por perfiles

Perfil profesional	Nada %	Poco %	Mucho %	Bastante %
Maestro de Audición y Lenguaje	X	27	6	67
Auxiliar Técnico Educativo	6	27	40	27
Maestro de Educación Física	8	67	X	25
Maestro de Educación Artística	55	36	X	9
Maestro de Religión o Alternativa	50	50	X	X
Fisioterapeuta	X	33	34	33
Otros profesionales	X	50	X	50

En este sentido, los análisis inferenciales realizados en cuanto a la formación inicial del equipo docente y resto de profesionales demuestran que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable sexo ($U = 552.000$; $p > .726$). Lo mismo sucede con la variable titularidad ($U = 616.500$; $p > .058$) y con la variable rango de edad ($U = .897$; $p > .826$). Sin embargo, sí que se establecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable perfil profesional ($U = 27.157$; $p < .001$). De esta forma, los resultados indican que la formación inicial percibida por los fisioterapeutas (45%), los ATE (44.73%) y los maestros de Audición y Lenguaje (42.70%) ha sido mejor que la percibida por el resto.

A su vez, la mayoría de los tutores del aula de referencia encuestados (Tabla 66) determinan que su formación inicial no ha sido adecuada para trabajar con alumnos con NEE que precisan de apoyos muy significativos (83.3%). Tan solo un 16.7% determinan que su formación sí ha estado a la altura de lo planteado. Además, estos profesionales no especifican ningún tipo de formación previa más allá de la Licenciatura y/o Graduados en Educación.

Tabla 66*Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial de los tutores del aula de referencia*

		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	25	83.3
	Sí	5	16.7
	Total	30	100.0

En cuanto a los análisis inferenciales realizados se puede constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable sexo ($U = 120.000$; $p > .775$), la variable titularidad ($U = 120.000$; $p > .397$) y la variable rango de edad ($U = 1.151$; $p > .562$), como se muestra en la Tabla 67.

Tabla 67*Análisis inferenciales sobre la formación inicial de los tutores del aula de referencia*

Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnado con NEE				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	120.000	.630		Mujer = Hombre
Titularidad	120.000	.173		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	1.151	2	.562	= De 20 a 50 años de edad

Finalmente, la Tabla 68 refleja que un 75% de los tutores de aula abierta encuestados confirman que su formación inicial sí ha sido adecuada para desarrollar las funciones de tutor dentro de estas aulas mientras que un 25% señalan que no se cumple esta indicación.

Tabla 68*Estadísticos descriptivos sobre la formación inicial de los tutores del aula abierta*

		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Sí	18	75
	No	6	25
	Total	24	100.0

De igual forma que los anteriores análisis, en los análisis inferenciales realizados a continuación, no se han encontrado diferencias en la variable sexo ($U = 22.500$; $p > .452$) ni en la variable rango de edad ($U = 724$; $p > .868$). No obstante, las diferencias estadísticamente significativas han sido halladas en la variable titularidad ($U = 108.000$; $p < .039$) en la que como se muestra en la Tabla 69, la formación inicial percibida por los tutores de aulas abiertas de los centros privados-concertados (15.50%) ha sido mejor que la percibida por los tutores de los centros públicos (9.50%).

Tabla 69*Análisis inferenciales sobre la formación inicial de los tutores del aula abierta*

Su formación inicial ha sido adecuada para desarrollar las funciones de tutor de un aula abierta especializada				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	22.500	.295		Hombre = Mujer
Titularidad	108.00	.006		Concertado < Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.724	3	.868	= De 20 a 50 años de edad

5.2.2. La formación permanente de los profesionales educativos

La formación permanente se constituye como un factor que potencia una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, teniendo en cuenta que muchos profesionales encuestados afirman que presentan necesidades de formación en los ámbitos de las necesidades educativas especiales derivados de una formación inicial insuficiente, se considera fundamental analizar si han realizado o actualmente están realizando cursos de formación, así como la cantidad y la temática de dichos cursos o actividades.

En referencia a la Tabla 70, el 53% del equipo docente y resto de profesionales indican que sí han realizado o están realizando cursos de formación en el ámbito de las NEE frente a un 47% que reconoce que no están realizando ni han hecho previamente ningún curso sobre este ámbito. A partir de la información dada, un 41.5% afirman que ha realizado entre 1 y 5 cursos, un 9.8% entre 6 y 10 y un 17.1% más de 10 cursos.

Tabla 70

Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por el equipo docente y resto de actores

¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las NEE?			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	31	47.0
	Sí	35	53.0
	Total	66	100.0
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado o está realizando			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Ninguno	13	19.7
	Entre 1-5	17	25.8
	Entre 6-10	4	6.1
	Más de 10	7	10.6
Perdidos		25	37.9
Total		66	100.0

Con respecto al análisis inferencial efectuado, se ha podido comprobar (Tabla 71) que no existen diferencias significativas para la variable sexo en cuanto a la realización de cursos ($U = 570.000$; $p > .512$) y la cuantía ($U = 218.500$; $p > .684$) de los mismos por parte del equipo docente. De igual forma, tampoco se han hallado diferencias en la variable titularidad del centro para el conocimiento de si estos

profesionales han realizado cursos ($U = 495.000$; $p > .863$) y la cantidad de formación ($U = 201.500$; $p > .734$) que ha recibido así como en la variable rangos de edad para la nueva formación ($U = 3.821$; $p > .281$) y su cuantía ($U = 1.886$; $p > .596$). Por el contrario, las diferencias estadísticamente significativas se han encontrado en la variable perfil profesional, tanto para la realización de cursos de formación ($U = 17.014$; $p < .009$) como en el número de estos cursos ($U = 11.159$; $p < .048$) que realizan. En este contexto, las diferencias se hallan principalmente en que los perfiles especialistas, como el profesor de Audición y Lenguaje (42.40%) los que más se forman y más cantidad de cursos realizan (27.92%) con respecto a otros perfiles profesionales.

Tabla 71

Análisis inferenciales si el equipo docente y resto de profesionales han realizado cursos con relación a las NEE del alumnado

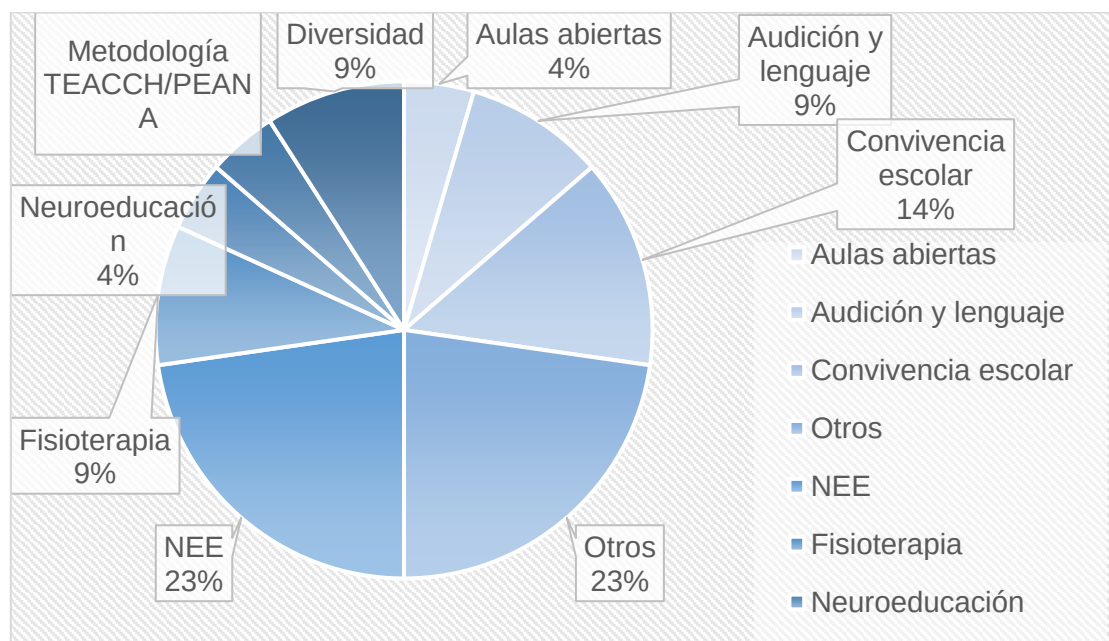
¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las NEE?				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	570.000	.512		Mujer = Hombre
Titularidad	495.000	.863		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	3.821	3	.281	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	17.014	6	.009	AL > resto de perfiles
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado o está realizando				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	218.500	.684		Mujer = Hombre
Titularidad	201.500	.734		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	1.886	3	.596	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	11.159	5	.048	AL > resto de perfiles

De acuerdo a las temáticas escogidas para los cursos a realizar, a través de la Figura 36 se puede apreciar que los docentes y el resto de los profesionales encuestados han realizado cursos de formación relacionados con el alumnado que

presenta NEE, en concreto sobre el TEA y los Trastornos Graves de la Conducta. También han llevado a cabo actividades asociadas a las emociones, la convivencia escolar, la diversidad, la neuroeducación o diversas metodologías, entre otras.

Figura 36

Cursos realizados por el equipo docente así como por el resto de los profesionales segmentados por temáticas de formación



También se les preguntó acerca de esta cuestión a los tutores de las aulas de referencia (Tabla 72) en los que la mayoría afirmaron que no han realizado cursos sobre esta temática (63.3%) ni lo están haciendo actualmente (96.7%). Sin embargo, un 36.7% determinan que sí ha realizado cursos de formación a este respecto y que también lo están haciendo en la actualidad (3.3%). En cuanto al número de cursos o actividades de formación que han realizado en el ámbito de las necesidades educativas especiales, la mayoría de los tutores de aulas de referencia afirman que oscilan entre 1 y 5 cursos (52.9%) frente a un 47.1% que determinan no haber recibido ninguna formación sobre esto. En el momento en que se les preguntó, la mayoría de los tutores de aulas de referencia afirman no realizar ningún curso (93.3%) perteneciente a este ámbito frente a un 6.7% que reflejan que ha realizado entre 1 y 5 cursos.

Tabla 72

Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas de referencia

¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las NEE?			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	19	63.3
	Sí	11	36.7
	Total	30	100.0
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Ninguno	8	26.7
	Entre 1-5	9	30.0
	Total	17	56.7
Perdidos		13	43.3
Total		30	100.0
¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	29	96.7
	Sí	1	3.3
	Total	30	100.0
Nº de cursos o actividades de formación que realiza en la actualidad			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Ninguno	14	46.7
	Entre 1-5	1	3.3
	Total	15	50.0
Perdidos		15	50.0
Total		30	100.0

En estrecha relación con los análisis anteriores, no existen diferencias estadísticamente significativas para estos ítems en relación a las variables sexo ($U = 135.000$; $p > .367$), titularidad ($U = 135.000$; $p > .131$) y rango de edad ($U = 3969$; $p > .137$) para saber si los tutores de las aulas de referencia han realizado o están realizando cursos de formación en el ámbito de las NEE ni para las variables sexo ($U = 51.000$; $p > .167$), titularidad ($U = 54.500$; $p > .055$) y rango de edad ($U = 4571$; $p > .102$) con respecto al número de cursos de formación que ha realizado o está realizando. Todo ello se encuentra reflejado en la siguiente Tabla 73.

Tabla 73

Análisis inferenciales si los tutores de las aulas de referencia han realizado cursos en relación a las NEE del alumnado

¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las NEE?				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	135.000	.367		Mujer = Hombre
Titularidad	135.000	.131		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	3.969	2	.137	= De 20 a 50 años de edad
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado o está realizando				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	51.000	.167		Mujer = Hombre
Titularidad	54.500	.055		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	4.571	2	.102	= De 20 a 50 años de edad

En este mismo sentido, a partir del estudio inferencial realizado para conocer las diferencias que puedan existir en cuanto a si estos profesionales llevan a cabo cursos en la actualidad y su cuantía (Tabla 74), tampoco se ha observado ninguna diferencia significativa para las variables sexo ($U = 120.000$; $p > .775$), titularidad ($U = 95.000$; $p > .846$) y rango de edad ($U = .001$; $p > .1000$) con respecto a los cursos de formación que ha realizado actualmente ni para las variables sexo ($U = 32.000$; $p > .694$), titularidad ($U = 24.500$; $p > .694$) y rango de edad ($U = .001$; $p > .1000$) con respecto al número de cursos.

Tabla 74

Análisis inferenciales si los tutores de las aulas de referencia realizan en la actualidad cursos en relación a las NEE del alumnado

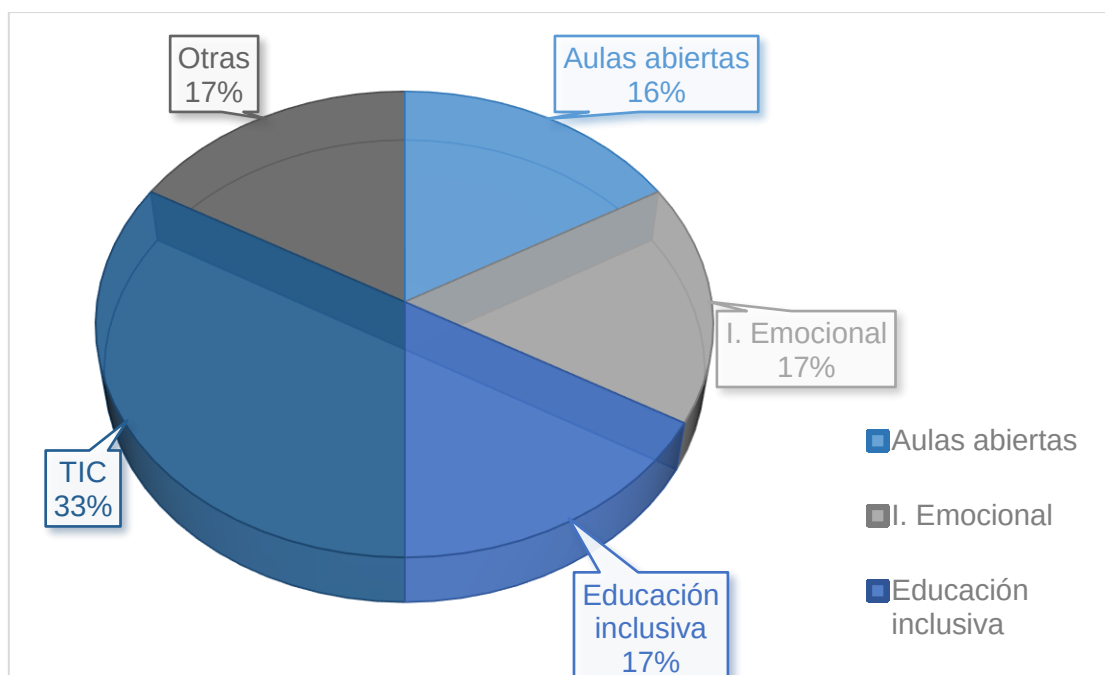
¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	120.000	.775		Mujer = Hombre
Titularidad	95.000	.846		Público = Concertado

	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.001	2	1.000	= De 20 a 50 años de edad
Nº de cursos o actividades de formación que realiza en la actualidad				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	32.000	.694		Mujer = Hombre
Titularidad	24.500	.694		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.001	2	1.000	= De 20 a 50 años de edad

Concretamente, la temática principal sobre los cursos que han realizado los tutores de las aulas de referencia (Figura 37) es sobre las TIC (33%). Por otro lado, también han realizado cursos sobre las aulas abiertas (16%) y un 17% abordaron cursos sobre educación inclusiva, inteligencia emocional o el lenguaje.

Figura 37

Cursos realizados por los tutores de las aulas de referencia segmentados por temáticas de formación



De igual forma, los perfiles especialistas, como los tutores de las aulas abiertas, afirman que sí han realizado (95.7%) o están realizando (41.7%) cursos de formación

en el ámbito de las NEE frente a un 58.3% que reconoce que no está realizando ni ha hecho previamente (4.3%) ningún curso a este respecto. A partir de estos datos, un 5% de los tutores de aula abierta encuestados confirman que no ha realizado ningún curso sobre esta temática, un 20% señala que ha realizado entre 1 y 5 cursos, un 25% determina que ha llevado a cabo entre 6 y 10 cursos, un 15% indica que ha realizado entre 11 y 15 cursos y finalmente, un 35% afirma que ha asistido a más de 15 cursos. Todo ello, queda reflejado en la siguiente Tabla 75:

Tabla 75

Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas

¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las NEE?			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	1	4.2
	Sí	22	91.7
	Total	23	95.8
¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	No	14	58.3
	Sí	10	41.7
	Total	24	100.0
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado o está realizando			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Ninguno	1	4.2
	Entre 1-5	4	16.7
	Entre 6-10	5	20.8
	Entre 11-15	3	12.5
	Más de 15	7	29.2
	Total	24	100.0

Estos datos arrojan una media de 1.44 cursos de formación realizados por estos perfiles encuestados (DT = 1). Así queda reflejado en la siguiente Tabla 76.

Tabla 76

Estadísticos descriptivos sobre el número de cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
9.1. N° de cursos o actividades de formación en la actualidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales	9	1	4	1.44	1.014

De acuerdo con los análisis inferenciales aportados (Tabla 77), no existen diferencias estadísticamente significativas a este respecto en relación con las variables sexo ($U = 40.000$; $p > .404$), titularidad ($U = 70.000$; $p > .740$) y rango edad ($U = 4.000$; $p > .261$) para los cursos realizado sobre NEE, ni para las variables sexo ($U = 34.500$; $p > .805$), titularidad ($U = 72.000$; $p > .1000$) y rango de edad ($U = 4.423$; $p > .219$) para los cursos realizados en la actualidad. Tampoco se han hallado diferencias para la variable sexo ($U = 35.500$; $p > .305$), titularidad ($U = 26.500$; $p > .075$) ni rango de edad ($U = 2.563$; $p > .464$) para el número de cursos realizados.

Tabla 77

Análisis inferenciales de si los tutores de las aulas abiertas han realizado y realizan en la actualidad cursos en relación a las NEE del alumnado

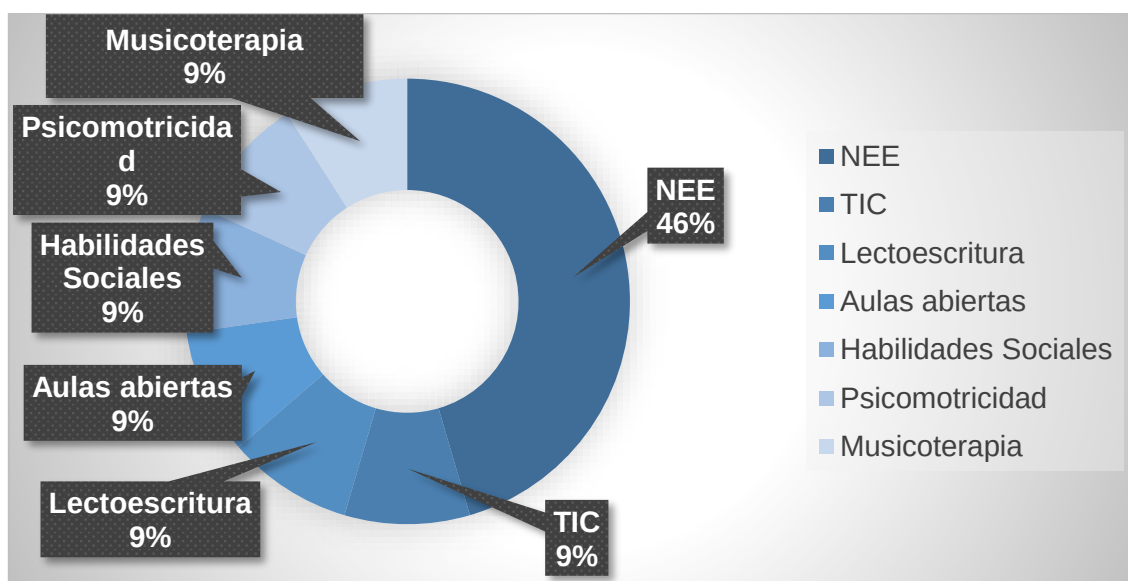
¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las NEE?				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	40.000	.404		Mujer = Hombre
Titularidad	60.000	.740		Público = Concertado
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	4.000	3	.261	= De 20 a 50 años de edad
¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	34.500	.805		Mujer = Hombre
Titularidad	72.000	1.000		Concertado = Público

	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	4.423	3	.219	= De 20 a 50 años de edad
Nº de cursos o actividades de formación que ha realizado o está realizando				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	35.500	.305		Mujer = Hombre
Titularidad	26.500	.075		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	2.563	3	.464	= De 20 a 50 años de edad

En vista de los datos obtenidos, la Figura 38 muestra que la temática sobre los cursos que ya han realizado o están realizando los tutores de las aulas abiertas encuestados se vinculan con el ámbito de las NEE (46%), en especial, se resalta la realización de cursos sobre el Trastorno del Espectro Autista. En menor medida están realizando cursos sobre TIC (9%), musicoterapia, psicomotricidad, habilidades sociales, aulas abiertas o lectoescritura, entre otras.

Figura 38

Cursos realizados por los tutores de las aulas abiertas segmentados por temáticas de formación

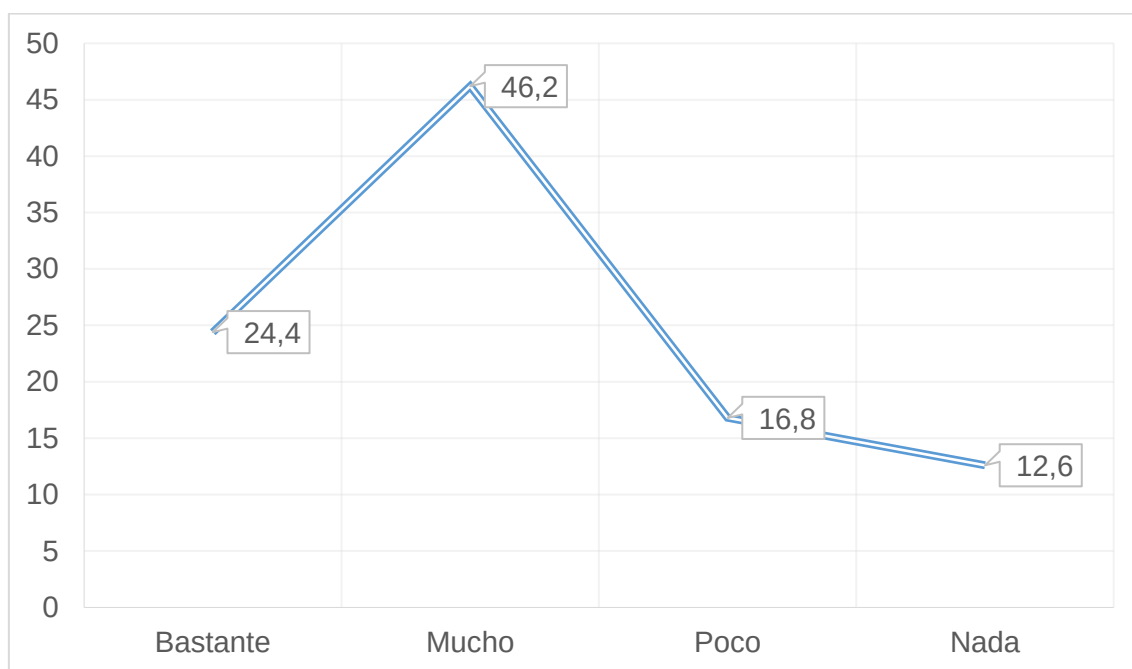


Por otro lado, se considera necesario analizar la percepción que tienen los profesionales sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su

formación permanente en relación con las necesidades del alumnado destinatario del aula abierta. Por este motivo y de acuerdo con la Figura 39, los profesionales encuestados afirman que el centro favorece mucho (46.2%) su formación permanente frente a un 12.6% que indican que no se favorece nada.

Figura 39

Percepción de los profesionales encuestados sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación con las necesidades del alumnado del aula abierta



De acuerdo con el estudio inferencial, los resultados demuestran (Tabla 78) que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo ($U = 1.673.000$; $p > .883$) ni en la edad ($U = 4.864$; $p > .182$) ni en el perfil profesional ($U = 3.632$; $p > .163$). Por el contrario, sí se han encontrado diferencias observables en la variable titularidad ($U = 2.273.500$; $p < .001$), debido a que la percepción sobre la formación permanente de los profesionales pertenecientes a los centros privados-concertados (74.17%) es mayor que la de los públicos (51.69%).

Tabla 78

Análisis inferenciales sobre la percepción de los profesionales sobre si el centro educativo favorece su formación permanente

El centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	1.673.000	.883		Mujer = Hombre
Titularidad	2.273.500	.001		Concertado > Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	4.864	3	.182	= De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	3.632	2	.163	= Todos los perfiles

Siguiendo en esta misma línea, la Tabla 79 señala que un 44.6% del equipo docente y resto de profesionales afirman que están de acuerdo con que se potencia bastante la formación en el centro, un 29.2% muestra que se favorece poco, un 13.8% señala que se facilita mucho la formación permanente y, finalmente, un 12.3% indica que no reciben nada de formación a este respecto.

Tabla 79

Estadísticos descriptivos sobre la formación permanente del equipo docente y resto de agentes potenciada por el centro educativo en el que ejercen su labor

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	8	12.1
Poco	19	28.8
Bastante	29	43.9
Mucho	9	13.6
Total	65	98.5
Total	66	100.0

En concreto, tal y como se puede apreciar en la Tabla 80, los maestros de Audición y Lenguaje consideran que el centro educativo favorece bastante (60%) su formación permanente dentro del ámbito de las NEE. En consonancia con esta afirmación, los Auxiliares Técnicos Educativos muestran que el centro también facilita bastante su formación (47%). Asimismo, estos datos concuerdan con lo expresado por los docentes de Educación Física (50%) y otros profesionales (50%), mientras que el fisioterapeuta coincide en un 67% con que el centro potencia su formación permanente. Por otro lado, los perfiles relacionados con el maestro de Religión o Alternativa consideran que el centro no hace nada (50%) por facilitarles más formación y los

profesores de Educación Artística coinciden en que el centro promociona poco (40%) este aspecto.

Tabla 80

Percepción del Equipo Docente y demás profesionales sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado del aula abierta separada por perfiles

El centro educativo favorece la formación permanente del Equipo Docente					
Perfil profesional	Nada %	Poco %	Mucho %	Bastante %	Total %
Maestro de Audición y Lenguaje	0	13	27	60	100
Auxiliar Técnico Educativo	13	33	7	47	100
Maestro de Educación Física	8	42	0	50	100
Maestro de Educación Artística	20	40	20	20	100
Maestro de Religión o Alternativa	50	17	0	33	100
Fisioterapeuta	0	0	67	33	100
Otros profesionales	0	50	0	50	100

Específicamente, los análisis inferenciales llevados a cabo para este ítem (Tabla 81) señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo ($U = 426.500$; $p > .251$). No obstante, tal y como se observaba anteriormente, sí existen diferencias significativas en la variable titularidad ($U = 718.000$; $p < .001$) debido a que los profesionales de los centros concertados (44.14%) perciben que sus instituciones les aportan más oportunidades para formarse que los profesionales que ejercen su labor en los centros públicos (27.30%). A su vez, también se han percibido diferencias estadísticamente significativas en la variable edad ($U = 8.117$; $p < .044$) pues los profesionales de edades comprendidas entre los 20 y los 30 años, consideran que su centro les aporta más oportunidades formativas que el resto de profesionales que tienen mayor edad. De forma paralela, se hallan diferencias significativas a nivel estadístico en la variable perfil profesional ($U = 15.387$; $p < .017$), pues los maestros de Audición y Lenguaje y el resto de profesionales tienen una mejor percepción sobre la ayuda que les proporciona su centro educativo para la formación con respecto al resto.

Tabla 81

Análisis inferenciales sobre la percepción del equipo docente sobre si el centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente

El centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	426.500	.251		Hombre = Mujer
Titularidad	718.000	.001		Concertado > Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	8.117	3	.044	De 20 a 30 años de edad > Resto
Perfil profesional	15.387	6	.017	AL y otros profesionales > Resto

Particularmente, la mayoría de los tutores de las aulas de referencia afirman que el centro sí potencia su formación a este respecto (76.7%) mientras que un 23.3% determinan que su formación no se ve influida por el centro educativo donde ejercen su labor diaria. Así queda reflejado en la siguiente Tabla 82:

Tabla 82

Estadísticos descriptivos sobre la formación favorecida por el centro educativo de los tutores de las aulas de referencia

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	23	76.7
No	7	23.3
Total	30	100.0

Para esta noción no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (Tabla 83) en cuanto a las variables sexo ($U = 120.000$; $p < .775$), titularidad ($U = 135.000$; $p < .131$) y rango de edad ($U = .140$; $p < .932$).

Tabla 83

Análisis inferenciales sobre la percepción de los tutores del aula de referencia sobre si el centro educativo favorece su formación permanente

El centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado adscrito a su aula				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	120.000	.775		Mujer = Hombre
Titularidad	135.000	.131		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	.140	2	.932	= De 20 a 50 años de edad

A partir de los datos expresados en la Tabla 84 se puede observar que en relación con los tutores de las aulas abiertas, un 95.8% afirman que el centro sí favorece su formación permanente con respecto al alumnado con NEE mientras que un 4.2% señalan que no se cumple esta indicación.

Tabla 84

Estadísticos descriptivos sobre la formación permanente de los tutores de aula abierta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	23	95.8
No	1	4.2
Total	24	100.0

A este respecto como se muestra en la Tabla 85, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 42.000$; $p > .401$), titularidad ($U = 66.000$; $p > .755$), rango de edad ($U = 4.000$; $p > .261$).

Tabla 85

Análisis inferenciales sobre la formación permanente de los tutores de aula abierta

El centro educativo en el que ejercen su labor favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado adscrito a su aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
<i>Sexo</i>	42.000	.401		Mujer = Hombre
<i>Titularidad</i>	66.000	.755		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
<i>Rango de edad</i>	4.000	3	.261	= De 20 a 50 años de edad

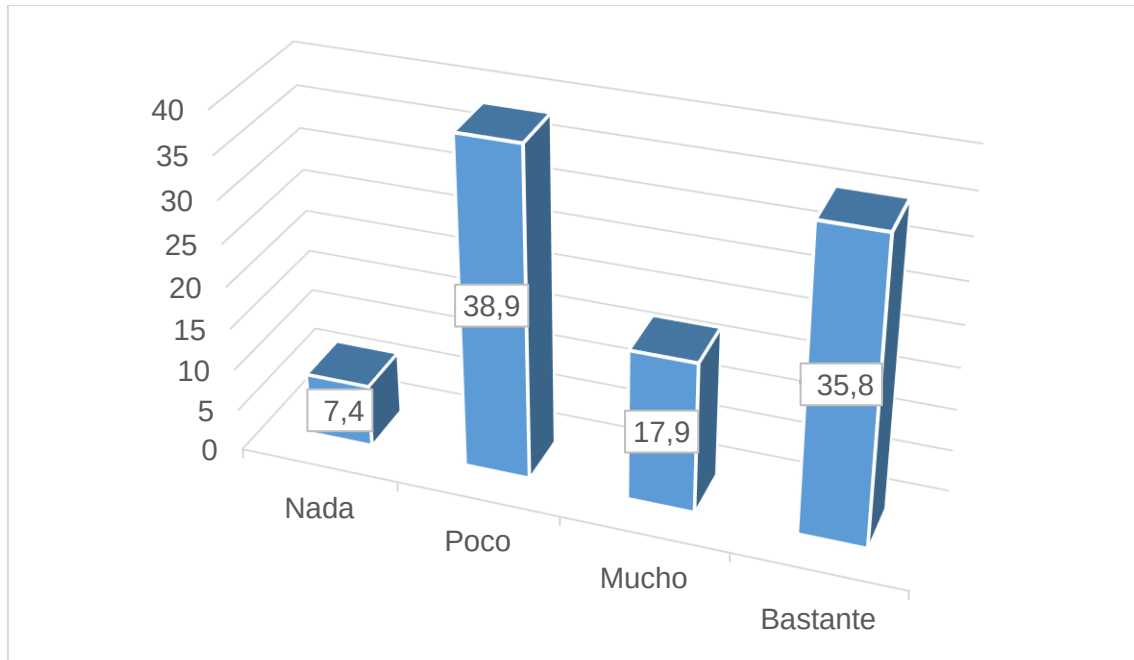
5.2.3. La percepción de los profesionales educativos sobre su formación

La percepción que tienen los profesionales sobre su formación para atender al alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados es un factor muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, por un lado, el conocimiento que puedan reunir estos profesionales sobre su formación repercutirá de manera directa en la calidad de atención que le brinden al alumnado así como, por otro lado, en la cantidad de nueva formación que estén dispuestos a aprender.

A tenor de lo planteado, el equipo docente y el resto de profesionales, así como los tutores de las aulas de referencia, señalan que presentan pocas (38.9%) necesidades de formación para atender al alumnado que requiere apoyos generalizados frente a un 35.8% que indica que poseen bastantes necesidades de formación a este respecto, como se aprecia en la Figura 40.

Figura 40

Necesidades de formación para atender al alumnado del aula abierta del equipo docente y resto de profesionales así como de los tutores de las aulas de referencia



En esta línea, los análisis inferenciales (Tabla 86) confirman que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 1.050.000$; $p > .650$), titularidad ($U = 820.000$; $p > .116$), rango de edad ($U = 2.811$; $p > .422$) y perfil profesional ($U = .230$; $p > .631$).

Tabla 86

Análisis inferenciales sobre la percepción del equipo docente y tutores de aula de referencia sobre presenta necesidades de formación

Percepción del equipo docente y resto de profesionales así como de los tutores del aula de referencia sobre si presentan necesidades de formación en relación a las necesidades del alumnado del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	1.050.000	.650		Hombre = Mujer
Titularidad	820.000	.116		Público = Concertado
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	2.811	3	.422	= De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	.230	1	.631	= Todos perfiles

En cuanto a si el equipo docente y resto de profesionales encuestados consideran que presentan determinadas necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta, tal y como se refleja en la Tabla 87, la mayoría de los participantes (46.2%) destacan que presentan pocas necesidades de formación para atender a este alumnado. Sin embargo, un 41.5% sí indica necesitar bastante formación para realizar un trabajo de calidad con estos alumnos. Por otro lado, un 7.7% percibe que tiene muchas necesidades de formación frente a un 4.6% que indica que no necesita ninguna formación. Como se puede apreciar, la diferencia mayoritaria entre los que determinan que no presentan necesidades de formación y los que sí la precisan es un porcentaje muy escaso (4.7%).

Tabla 87

Estadísticos descriptivos sobre las necesidades de formación que presenta el equipo docente para atender al alumnado del aula abierta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	3	4.5
Poco	30	45.5
Bastante	27	40.9
Mucho	5	7.6
Total	65	98.5
Total	66	100.0

Como queda reflejado en la Tabla 88, el estudio inferencial demuestra que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo ($U = 466.000$; $p > .547$), titularidad ($U = 353.000$; $p > .068$) y rango de edad ($U = 1.751$; $p > .626$). Sin embargo, sí existen diferencias significativas en la variable perfil profesional ($U = 13.038$; $p < .042$), debido a que los maestros de Religión o Alternativa que intervienen directamente con el alumnado del aula abierta notifican que presentan más necesidades de formación (44.92%) que el resto.

Tabla 88

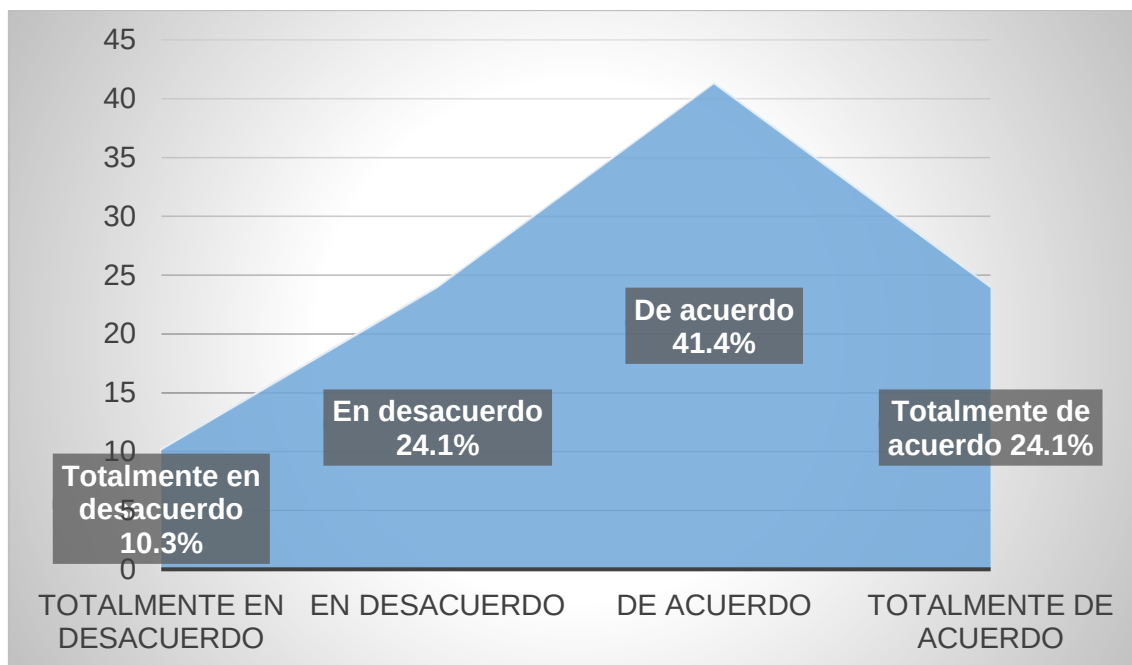
Análisis inferenciales sobre las necesidades de formación que presenta el equipo docente para atender al alumnado del aula abierta

Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
<i>Sexo</i>	466.000	.547		Hombre = Mujer
<i>Titularidad</i>	353.000	.068		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
<i>Rango de edad</i>	1.751	3	.626	= De 20 a 50 años de edad
<i>Perfil profesional</i>	13.038	6	.042	Maestros de Religión/Alternativa > Resto

En esta misma línea y de acuerdo con la Figura 41, la mayoría de los tutores del aula de referencia encuestados determinan que están de acuerdo (41.4%) y totalmente de acuerdo (24.1%) con que presenten necesidades de formación para atender a estos alumnos frente a un 24.1% y un 10.3% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con ello.

Figura 41

Estadísticos descriptivos sobre las necesidades de formación que presentan los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado del aula abierta



Desde esta perspectiva, los análisis inferenciales confirman que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 60.500$; $p > .051$), titularidad ($U = 95.500$; $p > 1.000$) y rango de edad ($U = .371$; $p > .831$). Así se muestra en la siguiente Tabla 89:

Tabla 89

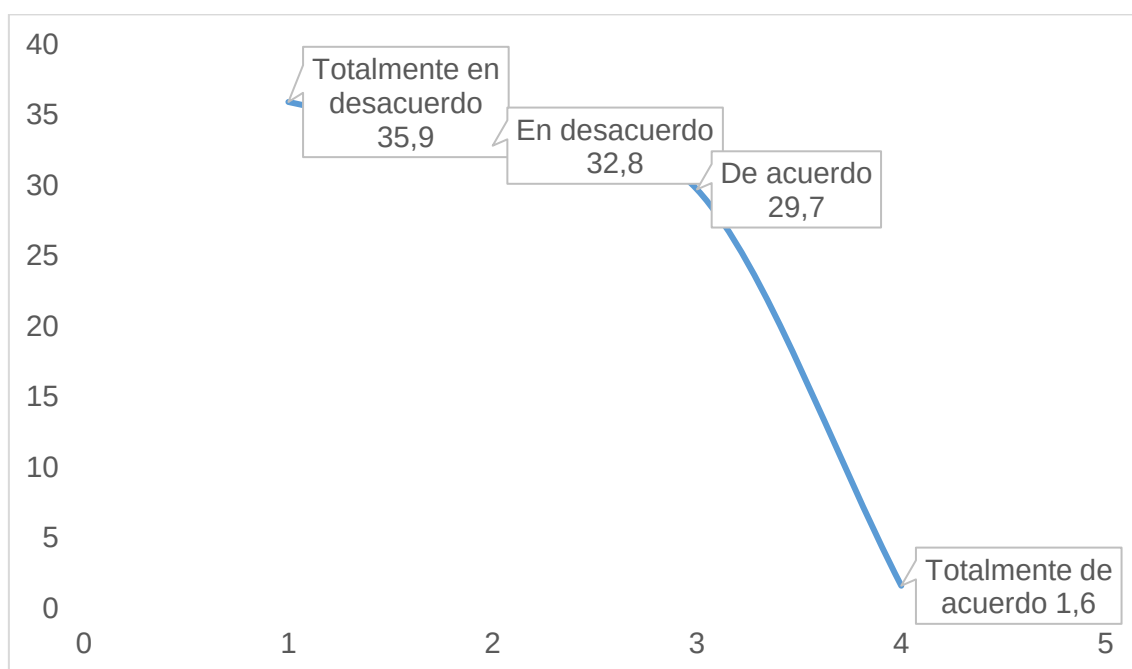
Análisis inferenciales sobre las necesidades de formación que presentan los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado del aula abierta

Presenta necesidades de formación para atender al del alumnado del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	60.500	.051		Hombre = Mujer
Titularidad	95.500	1.000		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.371	2	.831	= De 20 a 50 años de edad

A tenor de lo expuesto, se establece una comparativa sobre la percepción que tienen los profesionales encuestados con respecto a su capacidad formativa en relación con el alumnado con NEE y con el resto de alumnado. En este sentido, la Figura 42 indica que el equipo docente afirma que están totalmente en desacuerdo (35.9%) y en desacuerdo (32.8%) con que presenten una necesidad de formación que vaya en detrimento de la calidad de enseñanza para todo el alumnado frente a un 29.7% y un 1.6% que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que necesitan mejorar su capacidad de formación para atender mejor a este alumnado.

Figura 42

Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa del equipo docente para atender al alumnado con NEE



En este marco de referencia, la Tabla 90 demuestra que en el estudio inferencial realizado no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo ($U = 413.000$; $p > .241$), titularidad ($U = 355.000$; $p > .109$) y rango de edad ($U = 2.261$; $p > .520$). Sin embargo, sí se hallan este tipo de diferencias en la variable perfil profesional ($U = 28.115$; $p < .001$), pues los maestros de Educación Artística (44.91%) afirman presentar más necesidades de formación que el resto.

Tabla 90

Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa del equipo docente para atender al alumnado con NEE

Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	413.000	.241		Hombre = Mujer
Titularidad	355.000	.109		Público= Concertado
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	2.261	3	.520	= De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	28.115	6	.001	Maestros Educación Artística > Resto

Por otro lado, la mayoría de los tutores del aula de referencia encuestados determinan que están de acuerdo (40%) con ello frente a un 30% que están en desacuerdo. Así queda representado en la siguiente Tabla 91.

Tabla 91

Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa de los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado con NEE

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	5	16.7
En desacuerdo	9	30.0
De acuerdo	12	40.0
Totalmente de acuerdo	4	13.3
Total	30	100.0

A partir de entonces, en la Tabla 92 se puede comprobar que los análisis inferenciales determinan que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 75.500$; $p > .126$), titularidad ($U = 87.000$; $p > .588$) y rango de edad ($U = 1.799$; $p > .407$).

Tabla 92

Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa de los tutores de las aulas de referencia para atender al alumnado con NEE

Capacidad formativa para atender al alumnado con NEE				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	75.500	.126		Hombre = Mujer
Titularidad	87.000	.588		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	1.799	2	.407	= De 20 a 50 años de edad

En esta línea y debido a los resultados obtenidos, la Tabla 93 refleja que la mayoría de los orientadores (47.4%) afirman que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (26.3%) con que se encuentran menos capaces de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnado frente a un 21.1% y un 5.3% que indican que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 93

Estadísticos descriptivos sobre la capacidad formativa de los orientadores para atender al alumnado con NEE

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	5	26.3
En desacuerdo	9	47.4
De acuerdo	4	21.1
Totalmente de acuerdo	1	5.3
Total	19	100.0

Además, los análisis inferenciales señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 8.500$; $p > .085$), titularidad ($U = 21.000$; $p > .219$) y rango de edad ($U = 3.587$; $p > .310$) como se muestra en la tabla 94.

Tabla 94

Análisis inferenciales sobre la capacidad formativa de los orientadores para atender al alumnado con NEE

Capacidad formativa para atender al alumnado con NEE				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	8.500	.085		Hombre = Mujer
Titularidad	21.000	.219		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	3.587	3	.310	= De 20 a 50 años de edad

Por consiguiente, se concibe necesario profundizar en distintos aspectos relacionados con la autopercepción que tienen los tutores de las aulas abiertas sobre las metodologías específicas que existen y su uso, así como otros aspectos relacionados con el currículo de Educación Básica asociado a las aulas abiertas.

De igual forma, el 100% de los tutores de las aulas abiertas de Educación Secundaria Obligatoria afirman que en el Plan de Actuación Personalizado (PAP) del alumnado escolarizado en estas aulas se contempla el uso de metodologías específicas (Tabla 95).

Tabla 95

Estadísticos descriptivos sobre si se contemplan en el PAP, metodologías específicas para el aula abierta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	24	100.0

De igual forma, los análisis inferenciales reflejan que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 31.500$; $p > .1000$), titularidad ($U = 72.000$; $p > 1.000$) y rango de edad ($U = .001$; $p > 1.000$). Así queda representado en la siguiente Tabla 96:

Tabla 96

Análisis inferenciales sobre si los tutores del aula abierta contemplan en el PAP, metodologías específicas

Metodologías específicas contempladas en el PAP del alumnado del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	31.500	1.000		Hombre = Mujer
Titularidad	72.000	1.000		Público = Concertado
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.001	3	1000	= rangos de edad

De estas metodologías específicas, las más usadas tal y como se representa en la Tabla 97 son la estructuración espacio-temporal (66.7%), el método TEACCH (50%), los entornos educativamente significativos (50%) y la lectura emergente (45.8%). No obstante, con menor rango, también utilizan los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (37.5%) y la estimulación sensorial (25%).

Tabla 97

Estadísticos descriptivos sobre las metodologías específicas que suelen usar los tutores de las aulas abiertas

Estructuración espacio-temporal			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Bastante	8	33.3
	Mucho	16	66.7
	Total	24	100.0
Método TEACCH			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Nada	1	4.2
	Poco	3	12.5
	Bastante	12	50.0
	Mucho	8	33.3
	Total	24	100.0
Entornos educativamente significativos			
		Frecuencia	Porcentaje (%)

Bastante	12	50.0
Mucho	12	50.0
Total	24	100.0
Lectura emergente		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	1	4.2
Poco	8	33.3
Bastante	11	45.8
Mucho	4	16.7
Total	24	100.0
Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	1	4.2
Poco	9	37.5
Bastante	9	37.5
Mucho	5	20.8
Total	24	100.0
Estimulación multisensorial		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	6	25.0
Poco	8	33.3
Bastante	6	25.0
Mucho	4	16.7
Total	24	100.0

Específicamente, los análisis inferenciales realizados para cada una de las metodologías específicas que normalmente usa el tutor del aula abierta establecen diferencias estadísticamente significativas con relación a la variable rango de edad para el Método TEACCH ($U = 8.048$; $p < .045$) y en la estimulación multisensorial ($U = 8.678$; $p < .034$). En el caso del primero se debe a que es más usado por los tutores de edades comprendidas entre los 31 y los 40 años (12.71%) y en el segundo es más usado por profesionales de entre 41 a 50 años (13.83%).

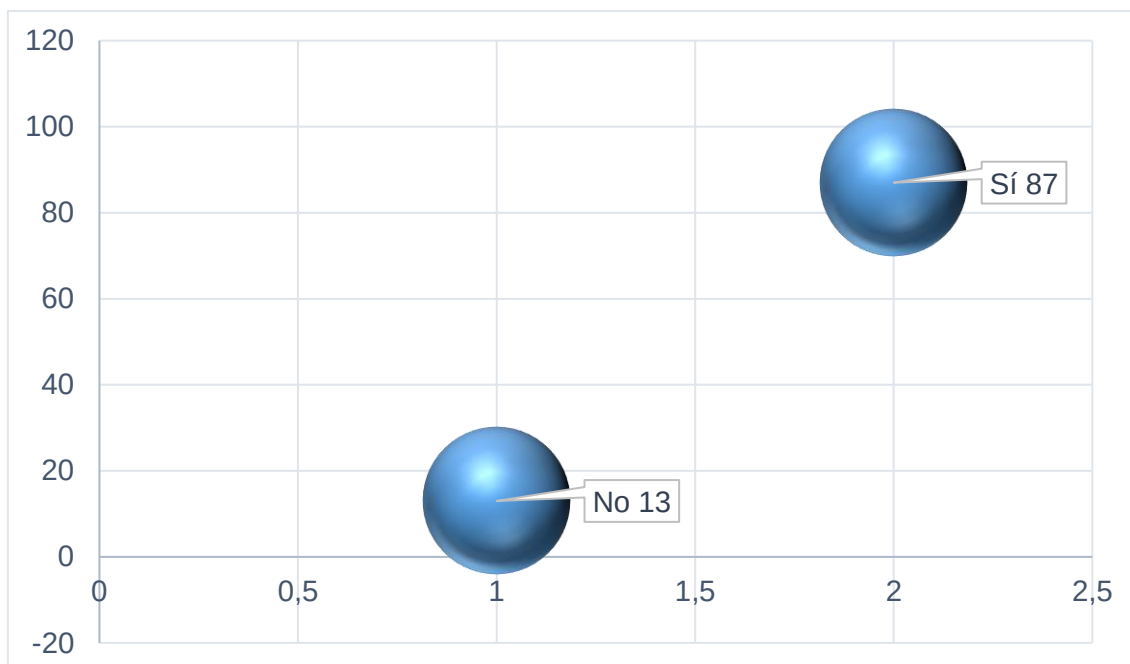
A su vez, se muestran los resultados obtenidos sobre si este perfil profesional conoce la *Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de Educación Especial y aulas abiertas* (ADECUA), publicada por la Consejería de Educación de la Región de Murcia. En esencia, el 95.8% de los profesionales encuestados afirma que conoce esta publicación frente al 4.2% que no la conoce (Tabla 98).

Tabla 98*Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento de ADECUA para el aula abierta*

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	23	95.8
No	1	4.2
Total	24	100.0

A tenor de lo mencionado, los análisis inferenciales indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 30.000$; $p > .935$), titularidad ($U = 78.000$; $p > .755$) y rango de edad ($U = 2.333$; $p > .506$).

Por otro lado, se estima necesario conocer si las orientaciones del ADECUA le han servido de ayuda a la hora de diseñar la respuesta educativa del alumnado del aula abierta. A este respecto, el 87% de los profesionales encuestados afirma que sí le han servido de ayuda frente al 13% que no las han aplicado (Figura 43).

Figura 43*Estadísticos descriptivos sobre el las orientaciones de ADECUA para el aula abierta*

En esta línea, los análisis inferenciales realizados no hallan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables sexo ($U = 25.500$; $p > .698$), titularidad ($U = 59.500$; $p > .695$) y rango de edad ($U = 3.477$; $p > .324$).

5.3. Resultados sobre el Objetivo 3. Estudiar la valoración que poseen los profesionales sobre las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad

Los resultados pertenecientes a este objetivo específico están relacionados con la valoración que poseen los profesionales encuestados acerca del funcionamiento y la estructura interna de las aulas abiertas, así como su estimación sobre el tipo de modalidad de escolarización más adecuado para el alumnado.

Asimismo, se considera de suma importancia conocer la opinión de estos profesionales en cuanto a las implicaciones que conllevan las aulas abiertas como respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que presenta el alumnado y si se perciben que existe una buena preparación en las aulas de referencia, para acogerlos y brindarles un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

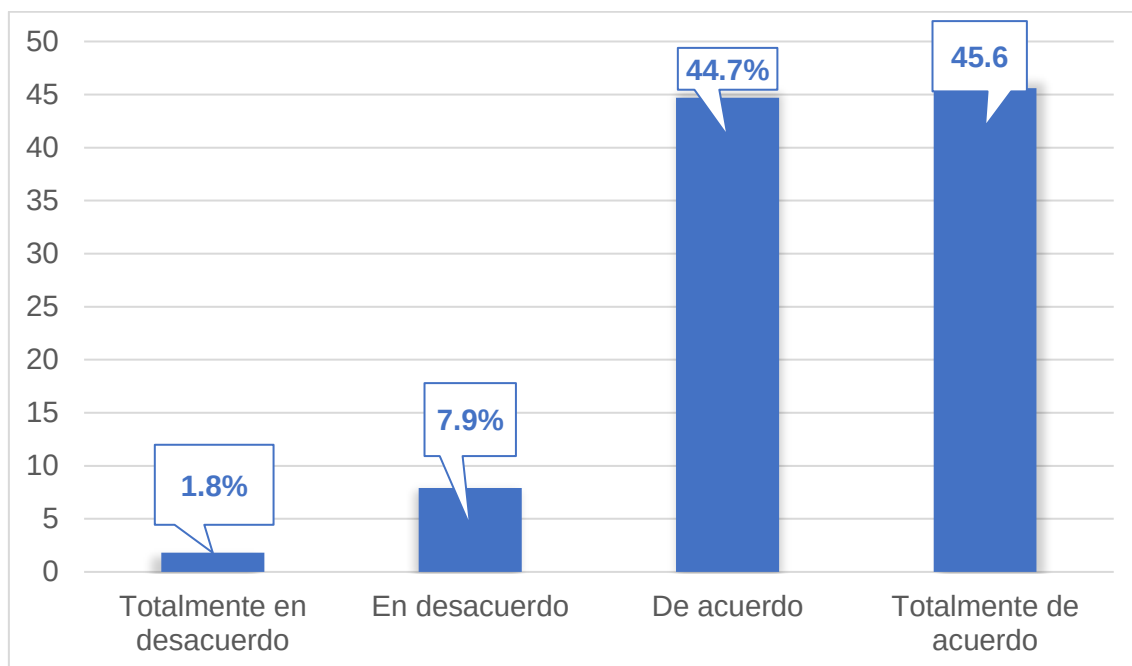
Por lo mencionado, a continuación se exponen los resultados cuantitativos en relación con los aspectos anteriormente destacados.

5.3.1. Conocimiento de los profesionales educativos sobre la organización y funcionamiento del aula abierta

Para que los profesionales que intervienen directamente con el alumnado de las aulas abiertas realicen un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, es necesario que conozcan en profundidad cuál es su organización y el funcionamiento interno. Por este motivo, tal y como se observa en la Figura 44, el equipo docente, los orientadores y los tutores de las aulas de referencia afirman que están totalmente de acuerdo (45.6%) y de acuerdo (44.7%) en que conocen la organización y el funcionamiento del aula abierta frente a un 7.9% y un 1.8% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

Figura 44

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los agentes educativos encuestados acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta



Estos análisis se relacionan con el estudio inferencial llevado a cabo (Tabla 99) que expone que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable sexo ($U = 1.810.500$; $p > .099$) ni con la variable titularidad ($U = 1.623.500$; $p > .184$), así como tampoco para la variable rango de edad ($U = 3.829$; $p > .281$). En cambio, este tipo de diferencias se han contemplado en la variable perfil profesional ($U = 9.828$; $p < .007$), pues los orientadores (67.03%) señalan que tienen más formación sobre el aula abierta en mayor proporción que el resto de profesionales del equipo docente (61.32%) y que los tutores de las aulas de referencia (43.20%).

Tabla 99

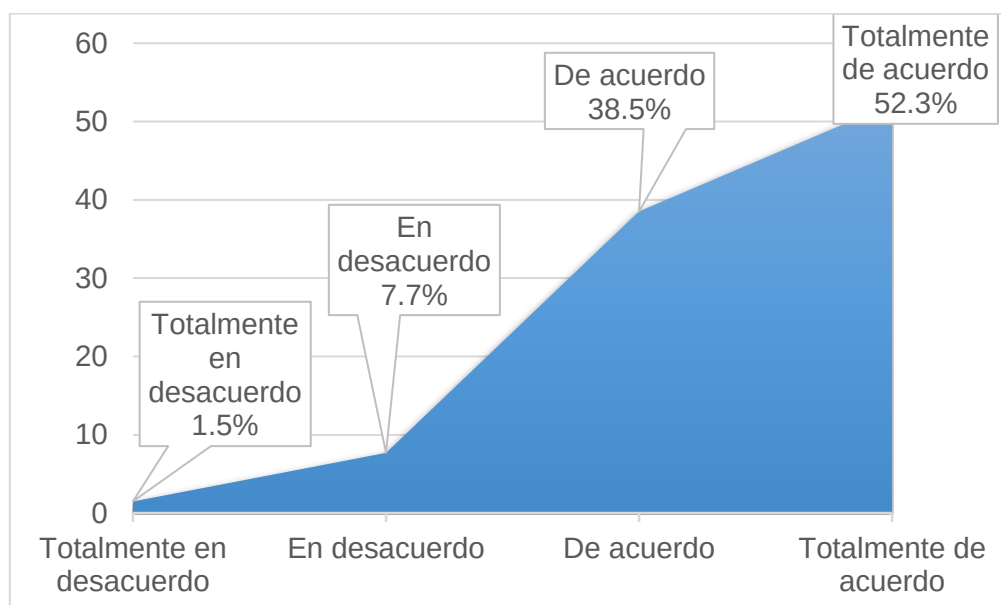
Análisis inferenciales sobre el conocimiento del conjunto de profesionales encuestados acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta

Conozco la organización y el funcionamiento del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	1.810.500	.099		Mujer = Hombre
Titularidad	1.623.500	.184		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	3.829	3	.281	= De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	9.828	2	.007	Orientador > resto de perfiles

Con relación a si los miembros del equipo docente conocen la organización y el funcionamiento del aula abierta, la mayoría de ellos están totalmente de acuerdo (52.3%) y de acuerdo (38.5%) con que sí conocen los aspectos mencionados frente a un 7.7% y un 1.5% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Así queda demostrado en la siguiente Figura 45.

Figura 45

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tiene el equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta



Específicamente, dentro de la Tabla 100 se puede observar que los profesionales especialistas, como los docentes de Audición y Lenguaje (60%) y los Auxiliares Técnicos Educativos (86%), determinan que están totalmente de acuerdo con que conocen todos los aspectos fundamentales del aula abierta. Por otro lado, los perfiles generalistas, como el profesor de Educación Física (58%), el maestro de Educación Artística (55%) u otros profesionales (75%), destacan que están de acuerdo con esta afirmación. A su vez, tanto el docente de Religión o Alternativa (83%) como el fisioterapeuta (67%) también consideran que están totalmente de acuerdo en que conocen la organización y funcionamiento del aula abierta.

Tabla 100

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tiene el equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta desglosado en perfiles profesionales

Perfil profesional	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	7	0	33	60
Auxiliar Técnico Educativo	0	0	14	86
Maestro de Educación Física	0	17	58	25
Maestro de Educación Artística	0	18	55	27
Maestro de Religión o Alternativa	0	0	17	83
Fisioterapeuta	0	0	33	67
Otros profesionales	0	25	75	0

Por su parte, los análisis inferenciales (Tabla 101) permiten comprender que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable sexo ($U = 508.500$; $p > .947$) ni en la variable titularidad ($U = 474.500$; $p > .981$), así como tampoco para la variable rango de edad ($U = 3.097$; $p > .377$). Sin embargo, sí se han hallado este tipo de diferencias en la variable perfil profesional ($U = 20.055$; $p < .003$), pues los ATE (44.29%) perciben que su conocimiento sobre el aula abierta es mayor que el resto de perfiles.

Tabla 101

Análisis inferenciales sobre el conocimiento del equipo docente acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta

Conozco la organización y el funcionamiento del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	508.500	.947		Hombre = Mujer
Titularidad	474.500	.981		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	3.097	3	.377	= De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	20.055	6	.003	ATE > resto de perfiles

Además, según la Tabla 102, la mayoría de los tutores del aula de referencia encuestados determinan que están de acuerdo (56.7%) y totalmente de acuerdo (23.3%) con que conocen su organización y funcionamiento frente a un 16.7% y un 3.3% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Tabla 102

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los tutores de las aulas de referencia acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	1	3.3
En desacuerdo	5	16.7
De acuerdo	17	56.7
Totalmente de acuerdo	7	23.3
Total	30	100.0

Al mismo tiempo, el estudio inferencial (Tabla 103) percibe que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable rango de edad ($U = .507$; $p > .776$), pero sí en lo perteneciente a las variables sexo ($U = 166.000$; $p < .026$) y titularidad ($U = 155.000$; $p < .015$). En el caso de la variable sexo, se considera que las mujeres (19.07%) tienen más formación a este respecto que los hombres (11.93%). Para la variable titularidad, se aprecia que los tutores de los centros

privados-concertados (21%) poseen un mayor conocimiento sobre el aula abierta que los profesionales de los centros públicos (12.75%).

Tabla 103

Análisis inferenciales sobre el conocimiento de los tutores de las aulas de referencia acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta

Conozco la organización y el funcionamiento del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	166.000	.026		Mujer > Hombre
Titularidad	155.000	.015		Concertado > Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	.507	2	.776	= De 20 a 50 años de edad

De igual forma, a partir de la Tabla 104 se puede señalar que los orientadores (57.9%) afirman que están totalmente de acuerdo y de acuerdo (42.1%) en que conocen la organización y funcionamiento del aula abierta.

Tabla 104

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los orientadores acerca de la organización y funcionamiento del aula abierta

Conozco la organización y el funcionamiento del aula abierta			
		Frecuencia	Porcentaje (%)
	De acuerdo	8	42.1
	Totalmente de acuerdo	11	57.9
	Total	19	100.0

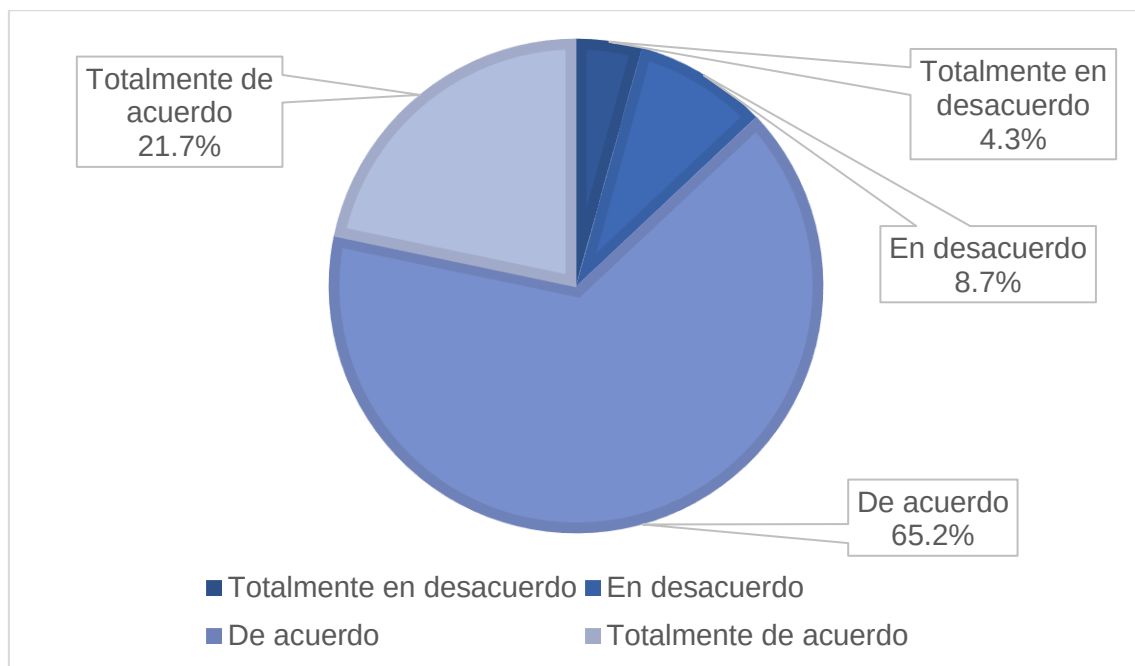
Asimismo, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 21.500$; $p > .793$), titularidad ($U = 36.000$; $p > 1.000$) y rango de edad ($U = 6.924$; $p > .074$).

Estos datos se encuentran ligados al conocimiento que tienen los tutores del aula abierta (Figura 46) acerca de si el aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado. Bajo esta premisa, la mayoría de estos profesionales confirman

que están de acuerdo (65.2%) con que el aula cuenta con todo lo necesario para acoger al alumnado con NEE que requiere apoyo muy significativo.

Figura 46

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento que tienen los tutores del aula abierta acerca de si el aula dispone de los recursos y ayudas técnicas que requiere el alumnado



Desde esta perspectiva, el estudio inferencial confirma que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 33.000$; $p > .830$), titularidad ($U = 85.000$; $p > .260$) y rango de edad ($U = .407$; $p > .939$).

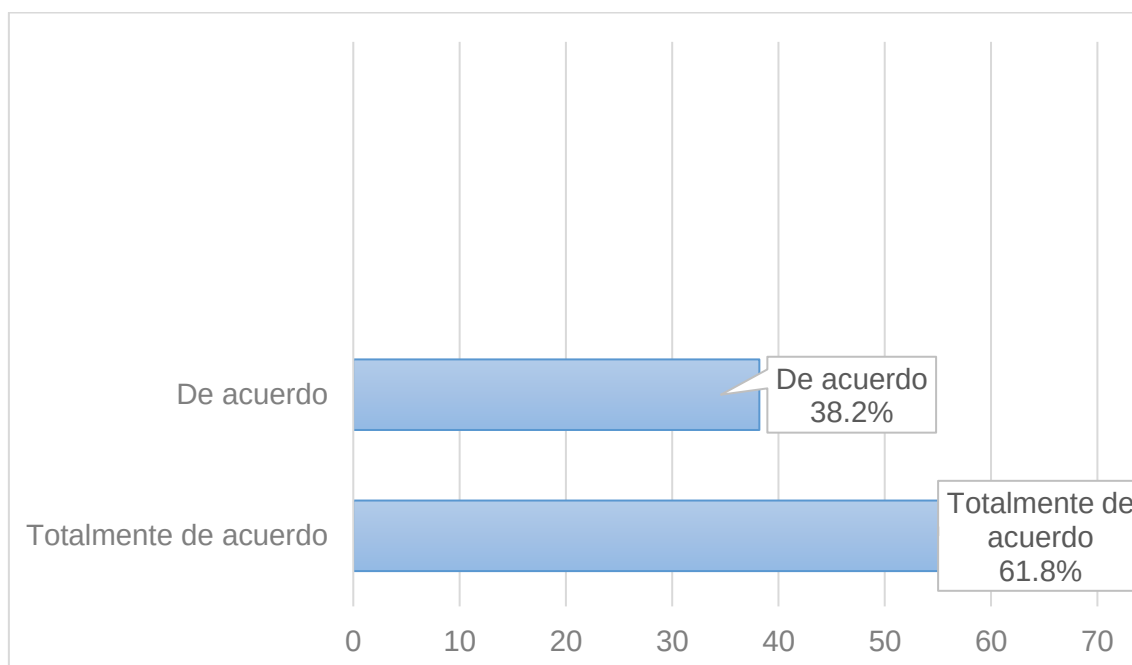
5.3.2. Valoración de los profesionales educativos sobre la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado del aula abierta

La modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado de las aulas abiertas es un factor fundamental para que este alumnado reciba una buena enseñanza que repercuta en su éxito personal y académico. Por este motivo, es necesario conocer si los agentes encuestados consideran que las aulas abiertas son un buen modelo de escolarización para el alumnado con NEE.

En este sentido, como se puede apreciar en la Figura 47, el personal encuestado considera que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje. El cómputo total de opiniones se clasifica mediante aquellos profesionales que están totalmente de acuerdo con la pregunta planteada (61.8%) y los que están de acuerdo (38,2%).

Figura 47

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje



En este escenario, los estudios inferenciales presentados en la Tabla 105 conciben que las diferencias estadísticamente significativas sólo se han hallado en las variables sexo ($U = 2700.000$; $p < .001$) y perfil profesional ($U = 20.321$; $p < .001$).

Específicamente para la variable sexo, las diferencias se encuentran en la percepción mayoritaria que tienen las mujeres (75.18%) acerca de que la escolarización del alumnado del aula abierta favorece su proceso de aprendizaje frente a la de los hombres encuestados (56.25%). De igual modo, para la variable perfil profesional son los perfiles especialistas como los orientadores (90.92) y los tutores de aula abierta (76.76%), los que presentan un mayor concepto de esta apreciación.

Tabla 105

Análisis inferenciales de la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje

La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	2.700.000	.001		Mujer > Hombre
Titularidad	2.272.000	.387		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	4.201	3	.241	= De 20 a 50 años
Perfil profesional	20.321	3	.001	Orientadores > Resto

De hecho, como se puede observar en la siguiente Tabla 106, todos los profesionales están totalmente de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación, en especial, los orientadores (94.7%). Asimismo, dentro del equipo docente y resto de profesionales se establece una clasificación entre los perfiles especialistas. Por ejemplo, el maestro de Audición y Lenguaje (67%) y el Auxiliar Técnico Educativo que indican que están totalmente de acuerdo sobre el favorecimiento del proceso de aprendizaje dentro de las aulas abiertas para este alumnado. En este mismo sentido, los perfiles generalistas reflejan en su mayoría que están totalmente de acuerdo (67%) y de acuerdo (75%) con esta modalidad de escolarización para este alumnado.

Tabla 106

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje separada por perfiles

La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje			
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES			
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)	
Profesionales (N = 66)	De acuerdo	39.1	
	Totalmente de acuerdo	60.9	
PERFIL PROFESIONAL		De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje		33	67
ATE		27	73
Maestro de Educación Física		58	42
Maestro de Educación Artística		33	67
Maestro de Religión o Alternativa		50	50
Fisioterapeuta		33	67
Otros profesionales		75	25
ORIENTADORES			
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)	
Orientadores (N = 19)	De acuerdo	5.3	
	Totalmente de acuerdo	94.7	
TUTORES AULA ABIERTA			
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)	
Tutores de aula abierta (N = 24)	De acuerdo	26.1	
	Totalmente de acuerdo	73.9	
TUTORES AULA DE REFERENCIA			
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)	
Tutores de aulas de referencia (N = 30)	De acuerdo	66.7	
	Totalmente de acuerdo	33.3	

Bajo esta premisa, el estudio inferencial ha encontrado diferencias estadísticamente significativas en diversos perfiles. En concreto, dentro del perfil de los tutores de aula abierta, las diferencias se encuentran en las variables sexo ($U = 55.500$; $p < .012$) y rango de edad ($U = 8.714$; $p < .033$), pues existe una mayor percepción por parte de las mujeres (13.28%) en comparación con los hombres (3.5%) en cuanto a si

la escolarización del alumnado del aula abierta fomenta que su proceso de aprendizaje sea más amplio. Además, las edades comprendidas entre los 41 y los 50 años (13.50%) son las que se encuentran más en sintonía con esta afirmación.

En cuanto a si el proceso de aprendizaje del alumnado que asiste al aula abierta se vería más favorecido en un centro específico de Educación Especial que en los centros ordinarios, algunos de los datos obtenidos muestran (Tabla 107) que la mayoría de los profesionales, especialmente los tutores de las aulas abiertas (54.5%), opinan que están totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el equipo docente y resto de profesionales están en desacuerdo (50.8%) con que el alumnado del aula abierta aprenda en centros educativos segregados. Concretamente, los perfiles especialistas, como el maestro de Audición y Lenguaje (47%) y el Auxiliar Técnico Educativo (53%), afirman que están en desacuerdo, al igual que sucede con el resto de profesionales generalistas.

Tabla 107

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de Educación Especial

El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de Educación Especial				
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 66)	Totalmente en desacuerdo	30.2		
	En desacuerdo	50.8		
	De acuerdo	14.3		
	Totalmente de acuerdo	4.8		
PERFIL PROFESIONAL	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	33	47	7	13
ATE	40	53	7	0
Maestro de Educación Física	40	30	30	0
Maestro de Educación Artística	11	56	22	11

Maestro de Religión o Alternativa		16	67	17	0
Fisioterapeuta		0	100	0	0
Otros profesionales		25	50	25	0
ORIENTADORES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	38.9			
	En desacuerdo	44.4			
	De acuerdo	16.7			
TUTORES AULA ABIERTA					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Tutores de aula abierta (N = 24)	Totalmente en desacuerdo	54.5			
	En desacuerdo	31.8			
	De acuerdo	13.6			

Estos resultados se encuentran asociados a los análisis inferenciales que aparecen a continuación. Precisamente, se han descubierto diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad ($U = 309.000$; $p < .025$) asociada al equipo docente, donde queda demostrado que los profesionales de los centros públicos (35.46%) consideran, en mayor proporción que los de los centros privados-concertados, que el proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de Educación Especial.

En esta línea argumental, la valoración que poseen el equipo docente y el resto de los profesionales (46.2%), los orientadores (52.6%) y los tutores de las aulas abiertas (54.5%) denota que están totalmente en desacuerdo con que el alumnado de las aulas abiertas estaría mejor en el aula ordinaria a tiempo completo. Concretamente, la mayoría de los especialistas del equipo docente y resto de profesionales señalan que están en desacuerdo (60%) con que el aprendizaje del alumnado del aula abierta sería más favorecedor en el aula ordinaria a tiempo completo mientras que la mayoría de los participantes con perfil generalista (64%) se encuentran en consonancia de opiniones con los anteriores perfiles descritos. Todo ello se refleja en la siguiente Tabla 108.

Tabla 108

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo

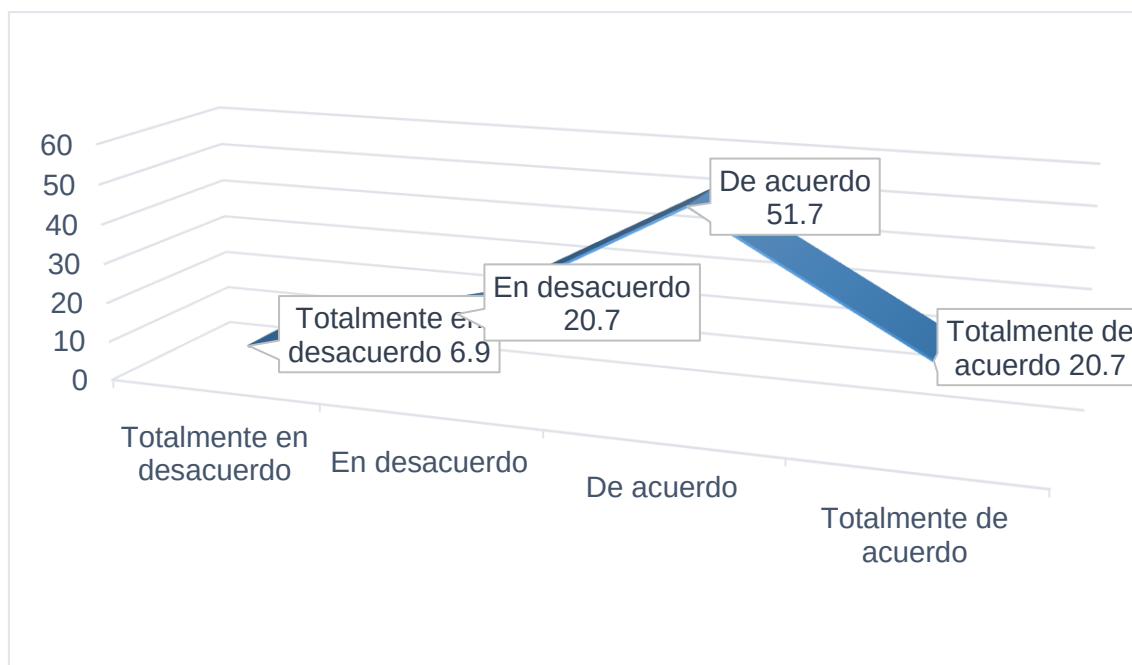
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo					
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Profesionales (N = 66)	Totalmente en desacuerdo	46.2			
	En desacuerdo	46.2			
	De acuerdo	4.6			
	Totalmente de acuerdo	3.1			
PERFIL PROFESIONAL		Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje		33	60	7	0
ATE		47	53	0	0
Maestro de Educación Física		55	36	0	9
Maestro de Educación Artística		64	27	9	0
Maestro de Religión o Alternativa		50	50	0	0
Fisioterapeuta		34	33	0	33
Otros profesionales		25	50	25	0
ORIENTADORES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	52.6			
	En desacuerdo	47.4			
TUTORES AULA ABIERTA					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Tutores de aula abierta (N = 24)	Totalmente en desacuerdo	54.5			
	En desacuerdo	45.5			

Particularmente, los análisis inferenciales realizados demuestran que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 424.500$; $p < .218$), titularidad ($U = 494.500$; $p < .739$), rango de edad ($U = 1.711$; $p < .634$) y perfil profesional ($U = 4.067$; $p < .668$) para el equipo docente. Tampoco se hallan este tipo de diferencias en las variables sexo ($U = 28.000$; $p < .712$), titularidad ($U = 31.500$; $p < .754$) y rango de edad ($U = 2.230$; $p < .526$) para los orientadores ni en la variable sexo ($U = 32.500$; $p < .718$), titularidad ($U = 71.500$; $p < .478$) y rango de edad ($U = .592$; $p < .898$) para los tutores de las aulas abiertas.

De igual forma, la Figura 48 muestra que la mayoría de los tutores de las aulas de referencia (51.7%) consideran que su aula cuenta con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta.

Figura 48

Estadísticos descriptivos de la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que sus aulas cuentan con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta



Desde esta perspectiva, los estudios inferenciales presentados en la siguiente Tabla 109 indican que las diferencias estadísticamente significativas sólo se han hallado en la variable titularidad ($U = 147.000$; $p < .016$), debido a que los tutores de aula de referencia de los centros privados-concertados (20.20%) perciben en mayor medida,

que su aula cuenta con los materiales y recursos necesarios para atender al alumnado del aula abierta que el profesorado de los centros públicos (12.26%).

Tabla 109

Análisis inferenciales de la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que sus aulas cuentan con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta

El aula cuenta con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	91.000	.561		Hombre = Mujer
Titularidad	147.000	.016		Concertado > Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	1.048	2	.592	= De 20 a 50 años de edad

Por otro lado, es interesante anotar de acuerdo con la Tabla 110, que la mayoría del profesorado afirma que está de acuerdo (43.1%) y totalmente de acuerdo (42.1%) con que la ratio alumnado/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta frente a un 26.3% y un 13.3% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con lo expuesto. Especialmente, se manifiesta una discrepancia entre los perfiles especialistas, como el maestro de Audición y Lenguaje que está en desacuerdo (47%) con esta afirmación, frente al auxiliar de apoyo que sí está de acuerdo (40%) con que la ratio es un factor limitante. Asimismo, existe una inmensa consonancia de opiniones entre los perfiles generalistas ya que la mayoría están de acuerdo (100%) y totalmente de acuerdo (50%) con esa dificultad creciente ante la cantidad de alumnado inmerso en las aulas.

Tabla 110

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta

La ratio alumnado/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta				
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 66)	Totalmente en desacuerdo	7.7		
	En desacuerdo	20		
	De acuerdo	43.1		
	Totalmente de acuerdo	29.2		
PERFIL PROFESIONAL	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	7	47	33	13
ATE	13	20	40	27
Maestro de Educación Física	0	8	50	42
Maestro de Educación Artística	9	18	37	36
Maestro de Religión o Alternativa	17	0	33	50
Fisioterapeuta	0	0	50	50
Otros profesionales	0	0	100	0
ORIENTADORES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	5.3		
	En desacuerdo	26.3		
	De acuerdo	26.3		
	Totalmente de acuerdo	42.1		
TUTORES DE AULA DE REFERENCIA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula de referencia (N = 30)	Totalmente en desacuerdo	13.3		
	En desacuerdo	13.3		
	De acuerdo	40		

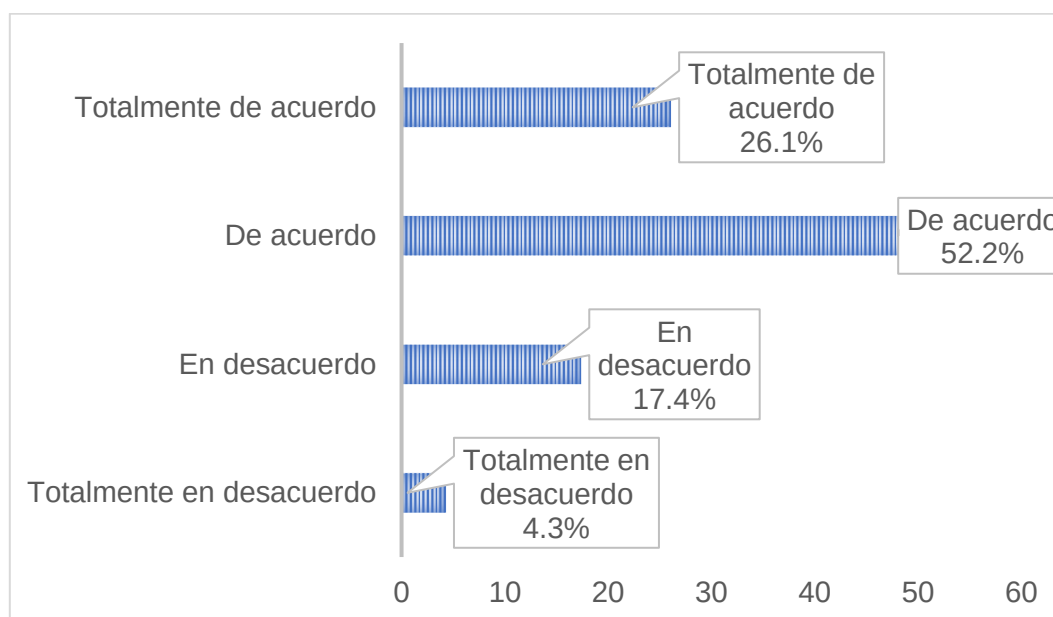
	Totalmente de acuerdo	33.3

Específicamente, los análisis inferenciales realizados demuestran que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 467.000$; $p > .570$), titularidad ($U = 430.000$; $p > .527$), rango de edad ($U = 1.194$; $p > .754$) y perfil profesional ($U = 7.821$; $p > .252$) para el equipo docente; tampoco en las variables sexo ($U = 25.500$; $p > .875$), titularidad ($U = 38.000$; $p > .823$), y rango de edad ($U = 6.454$; $p > .091$) para los orientadores y tampoco en la variable sexo ($U = 81.500$; $p > .202$), titularidad ($U = 69.000$; $p > .183$) y rango de edad ($U = .524$; $p > .770$) para los tutores de las aulas de referencia.

A partir de estos resultados, tal como se indica en la Figura 49, es necesario saber la opinión que presentan específicamente los tutores de las aulas abiertas acerca de si el alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia. En este contexto, la mayoría de los tutores de aula abierta confirman que están de acuerdo (52.2%) y totalmente de acuerdo (26.1%) con esta afirmación frente a un 17.4% que están en desacuerdo y un 4.3% que están totalmente en desacuerdo.

Figura 49

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia



Específicamente, los análisis inferenciales realizados demuestran que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 30.500$; $p > 1.000$), titularidad ($U = 62.500$; $p > .833$) y rango de edad ($U = 4.677$; $p > .197$).

5.3.3. Valoración de los profesionales educativos sobre las implicaciones del aula abierta como respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje

Las aulas abiertas fueron concebidas para responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado que se encuentra escolarizado en ellas. Por esta razón, es importante conocer las opiniones de diversos profesionales sobre si realmente estas aulas favorecen la inclusión para todo el alumnado, si son enriquecedoras para el centro educativo o si promueven entre el alumnado momentos y espacios de socialización.

Derivado de estas cuestiones, también es necesario conocer la respuesta que se da al alumnado del aula abierta cuando comparte espacios y tiempos con el resto de los compañeros de sus aulas de referencia para establecer un análisis más exhaustivo, sobre la calidad educativa que se les está brindando a este alumnado en ambos contextos.

Los resultados de esta investigación (Tabla 111) hallan que los profesionales consideran que el aula abierta favorece la inclusión de su alumnado (65.2%). En cambio, existe un porcentaje menos elevado de expertos que afirman que el aula abierta favorece poco (6.7%) y nada (1.5%) esa inclusión que todo el alumnado debería recibir. En concreto, la mayor parte de los perfiles especialistas del equipo docente consideran que el aula abierta favorece mucho (67%) la inclusión del alumnado al igual que la mayoría de los agentes generalistas que afirman estar muy de acuerdo (75%) con esto.

Tabla 111

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica

¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?				
EQUIPO DIRECTIVO				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 41)	Poco	4.9		
	Bastante	34.1		
	Mucho	61		
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 66)	Nada	1.5		
	Poco	4.5		
	Bastante	42.4		
	Mucho	51.5		
PERFIL PROFESIONAL	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	0	0	33	67
ATE	0	7	33	60
Maestro de Educación Física	0	8	50	42
Maestro de Educación Artística	9	0	64	27
Maestro de Religión o Alternativa	0	0	33	67
Fisioterapeuta	0	34	33	33
Otros profesionales	0	0	25	75
ORIENTADORES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Orientadores (N = 19)	Bastante	47.4		
	Mucho	52.6		
TUTORES AULA ABIERTA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula abierta (N = 24)	Nada	4.3		
	Poco	4.3		
	Bastante	26.1		
	Mucho	65.2		
TUTORES AULA DE REFERENCIA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		

Tutores de aula de referencia (N = 30)	Poco	6.7
	Bastante	46.7
	Mucho	46.7

Este planteamiento ha permitido considerar que dentro de los análisis inferenciales solamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad ($U = 262.000$; $p < .045$) asociada al equipo directivo, donde se evidencia que los profesionales de los centros privados-concertados (26.21%) perciben que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica en mayor consideración que los agentes educativos de los centros públicos (18.30%).

Además como se puede ver en la siguiente Tabla 112, la mayoría de los tutores de las aulas abiertas (58.3%) indican que el alumnado de estas aulas recibe bastantes respuestas educativas acordes a sus características en un ambiente normalizado e inclusivo frente a un 8.3% y un 4.2% que señalan que estas respuestas se dan poco o nada.

Tabla 112

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los tutores de las aulas abiertas sobre si consideran que el alumnado del aula abierta recibe una respuesta educativa acorde a sus características en un ambiente normalizado e inclusivo

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	1	4.2
Poco	2	8.3
Bastante	14	58.3
Mucho	7	29.2
Total	24	100.0

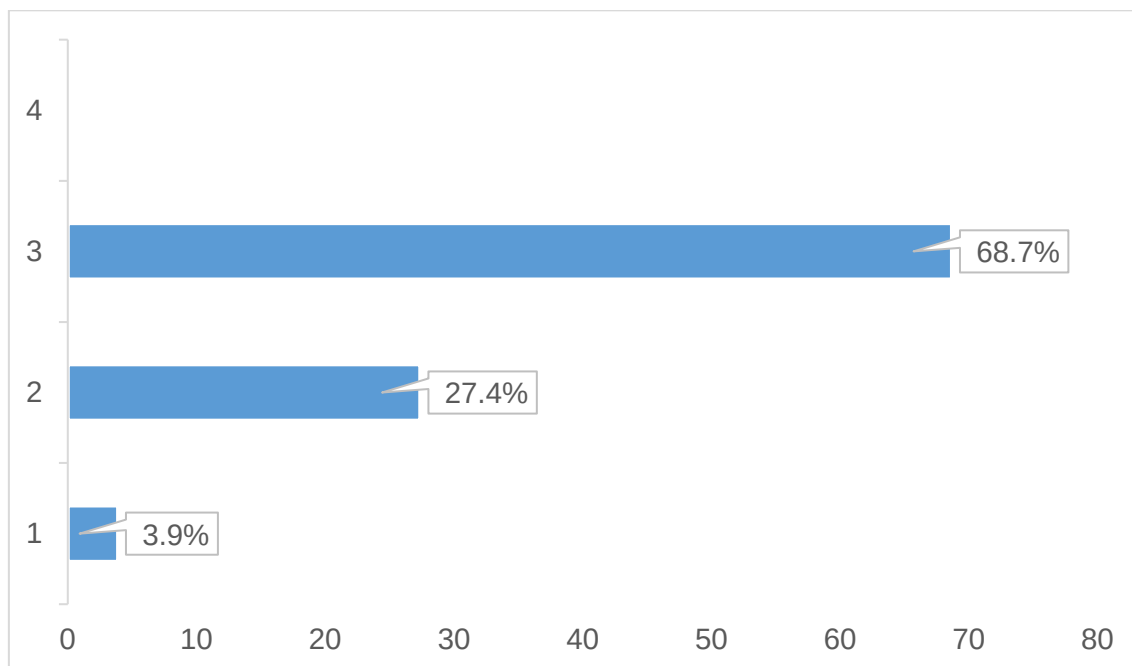
Dentro de los análisis inferenciales realizados no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 35.000$; $p > .805$), titularidad ($U = 95.500$; $p > .242$) y rango de edad ($U = .874$; $p > .832$).

Por otro lado, se les preguntó a los profesionales si consideraban que el alumnado de las aulas abiertas enriquecía al centro educativo (Figura 50). Los resultados cuantitativos obtenidos aluden a que la mayoría de los profesionales (68.7%) afirma que el alumnado del aula abierta enriquece mucho y bastante (27.4%) al centro

educativo frente a un 3.9% que determina que la presencia de estos alumnos influye poco en el centro ordinario.

Figura 50

Estadísticos descriptivos de la valoración que presentan los profesionales sobre si el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo



Específicamente, como se muestra en la Tabla 113, se puede observar que la mayoría de los perfiles encuestados considera que el alumnado de las aulas abiertas genera muchos (87%) resultados satisfactorios en el centro educativo. Dentro del equipo docente y resto de profesionales, se puede apreciar que los perfiles especialistas reflejan en su mayoría (80%) que están de acuerdo con que el alumnado de las aulas abiertas favorece mucho al centro educativo. Por otro lado, los perfiles generalistas también están de acuerdo en su mayoría con que este tipo de alumnado son bastante (67%) y muy (64%) necesarios para que los centros ordinarios prosperen en materia de igualdad de oportunidades.

Tabla 113

Estadísticos descriptivos sobre la valoración que presentan los profesionales sobre si el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo separado por perfiles

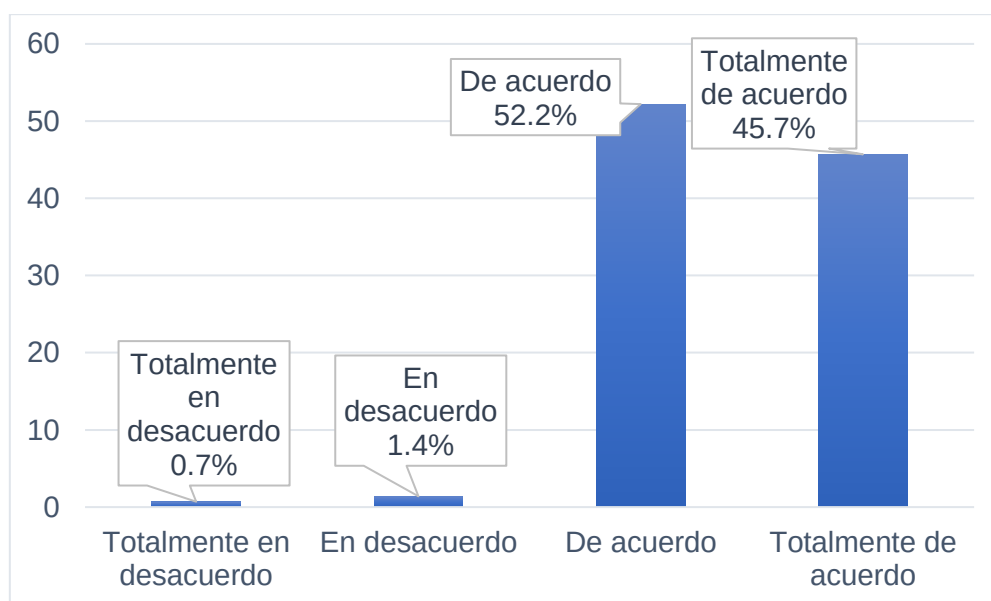
¿Considera que el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo?				
EQUIPO DIRECTIVO				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 41)	Poco	9.8		
	Bastante	17.1		
	Mucho	73.2		
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N =66)	Poco	3		
	Bastante	31.8		
	Mucho	65.2		
PERFIL PROFESIONAL	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	0	7	13	80
ATE	0	0	20	80
Maestro de Educación Física	0	0	58	42
Maestro de Educación Artística	0	9	27	64
Maestro de Religión o Alternativa	0	0	50	50
Fisioterapeuta	0	0	67	33
Otros profesionales	0	0	50	50
ORIENTADORES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Orientadores (N = 19)	Bastante	31.6		
	Mucho	65.2		
TUTORES AULA ABIERTA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula abierta (N = 24)	Bastante	13		
	Mucho	87		
TUTORES AULA DE REFERENCIA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula de referencia (N = 30)	Poco	3.3		
	Bastante	40		
	Mucho	56.7		

A través del estudio inferencial llevado a cabo, solo se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad ($U = 609.000$; $p < .041$) relacionada con el equipo docente, pues se aprecia que el profesorado de los centros privados-concertados (39.18%) considera con mayor rigor que los profesionales de los centros públicos (30.66%) que el alumnado del aula abierta enriquece al centro educativo. Asimismo, también se han encontrado diferencias en la variable sexo ($U = 43.500$; $p < .023$) para el perfil de los orientadores, pues se halla que las mujeres (11.22%) consideran esta afirmación más admisible que los hombres (3.5%). En esta misma línea, se han observado diferencias en la variable rango de edad ($U = 7.824$; $p < .050$) para los tutores de las aulas abiertas, pues los tutores con edades comprendidas entre los 41 y los 50 años (7%) son los que menos están de acuerdo con esta declaración. Finalmente, también se han constatado diferencias en la variable titularidad en el caso de los tutores del aula de referencia ($U = 150.500$; $p < .024$), ya que son los tutores de los centros concertados (20.55%) quienes están más de acuerdo con esto que los profesores de los centros públicos (12.97%).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, a través de los datos recabados se puede apreciar que para la mayoría (52.2%) de agentes educativos, el alumnado se beneficia de la socialización cuando asiste al aula de referencia (Figura 51).

Figura 51

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia



Tal y como queda reflejado en la Tabla 114, la mayoría de los profesionales del equipo docente (51.5%) están totalmente de acuerdo con que el alumnado del aula abierta percibe momentos de socialización cuando está en su aula de referencia. En concreto, los perfiles especialistas indican que están totalmente de acuerdo (67%) con esta afirmación, al igual que lo hacen la mayor parte de los perfiles generalistas (67%). Por consiguiente, también están de acuerdo con esta apreciación los orientadores (73.3%) y los tutores de las aulas de referencia (60%). Asimismo, los tutores de las aulas abiertas están totalmente de acuerdo (52.2%) con que las aulas ordinarias son un buen espacio de socialización para el alumnado del aula abierta.

Tabla 114

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que el alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia separados por perfiles

El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia					
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Profesionales (N = 66)	En desacuerdo	1.5			
	De acuerdo	47			
	Totalmente de acuerdo	51.5			
PERFIL PROFESIONAL		Totalmente en desacuerd o (%)	En desacuerd o (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje		0	0	47	53
ATE		0	0	33	67
Maestro de Educación Física		0	0	58	42
Maestro de Educación Artística		0	9	55	36
Maestro de Religión o Alternativa		0	0	33	67
Fisioterapeuta		0	0	67	33
Otros profesionales		0	0	50	50
ORIENTADORES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Orientadores (N = 19)	De acuerdo	73.3			
	Totalmente de acuerdo	26.3			
TUTORES DE AULA DE REFERENCIA					

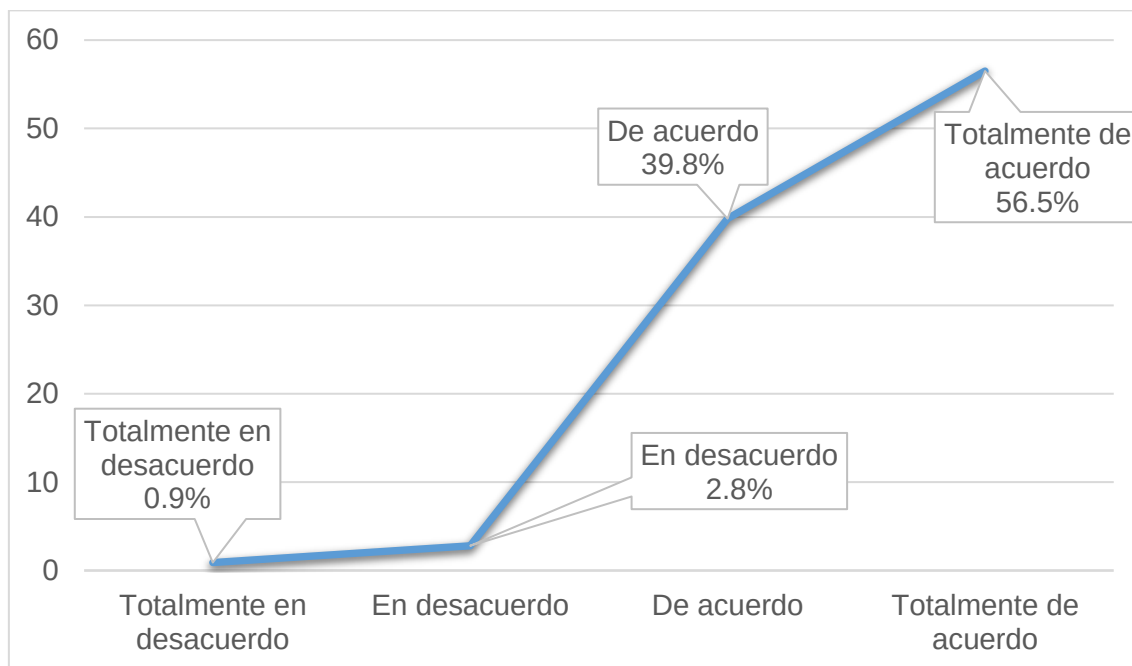
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)
Tutores de aula de referencia (N = 30)	De acuerdo	60
	Totalmente de acuerdo	40
TUTORES DE AULA DE AULA ABIERTA		
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)
Tutores de aula abierta (N = 24)	Totalmente en desacuerdo	4.3
	En desacuerdo	4.3
	De acuerdo	39.1
	Totalmente de acuerdo	52.2

Dentro de los análisis inferenciales realizados no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 549.500$; $p > .731$), titularidad ($U = 543.500$; $p > .353$), rango de edad ($U = 3.085$; $p > .379$) ni perfil profesional ($U = 4.239$; $p > .644$) perteneciente al equipo docente. En este sentido, tampoco se han observado diferencias en la variable sexo ($U = 22.000$; $p > .875$), titularidad ($U = 41.500$; $p > .559$) ni rango de edad ($U = 5.053$; $p > .168$) para los orientadores; ni en la variable sexo ($U = 127.500$; $p > .539$), titularidad ($U = 85.000$; $p > .530$) y rango de edad ($U = 1.002$; $p > .606$) para los tutores de las aulas de referencia. Tampoco se han mostrado diferencias significativas en la variable sexo ($U = 29.000$; $p > .966$), titularidad ($U = 48.000$; $p > .288$) y rango de edad ($U = 7.712$; $p > .052$) para los tutores de las aulas abiertas.

En este escenario, la opinión de los profesionales sobre si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro, también es importante en esta investigación. Así, los datos recolectados (Figura 52) apuntan a que la mayoría de los encuestados están totalmente de acuerdo (56.5%) y de acuerdo (39.8%) con esta afirmación frente a una minoría que postula su desacuerdo (2.8%) y total desacuerdo (0.9%).

Figura 52

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro



Como se puede apreciar en la Tabla 115, la mayoría de los profesores del equipo docente, así como del resto de profesionales, están totalmente de acuerdo (53%) con que el alumnado de las aulas abiertas comparte tiempos comunes con el resto del alumnado para mejorar su socialización. Específicamente tanto los perfiles especialistas (67%) como los generalistas (75%) comparten opiniones similares. En este mismo sentido, tanto los orientadores (63.2%) como los tutores de las aulas abiertas (60.9%) también están totalmente de acuerdo con esto.

Tabla 115

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro, separados por perfiles

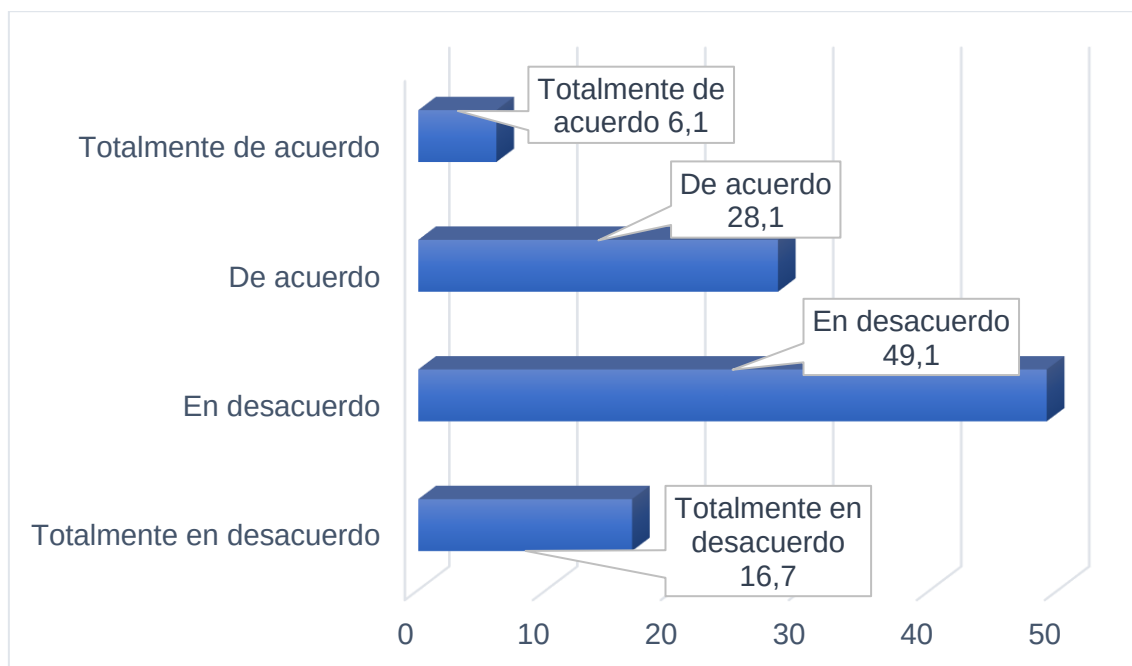
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro					
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Profesionales (N = 66)	En desacuerdo	1.5			
	De acuerdo	45.5			
	Totalmente de acuerdo	53			
PERFIL PROFESIONAL		Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje		0	0	33	67
ATE		0	0	33	67
Maestro de Educación Física		0	0	58	42
Maestro de Educación Artística		0	9	55	36
Maestro de Religión o Alternativa		0	0	50	50
Fisioterapeuta		0	0	67	33
Otros profesionales		0	0	25	75
ORIENTADORES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	5.3			
	De acuerdo	31.6			
	Totalmente de acuerdo	63.2			
TUTORES DE AULA DE AULA ABIERTA					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Tutores de aula abierta (N = 24)	En desacuerdo	8.7			
	De acuerdo	30.4			
	Totalmente de acuerdo	60.9			

Concretamente, tras el estudio inferencial realizado, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la variable rango de edad ($U = 9.491$; $p < .023$) para los tutores de las aulas abiertas. Así, los profesionales con más de 50 años (15%) están más de acuerdo con que el alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparten con sus compañeros del centro que el resto de tutores.

En esta línea, como se presenta en la Figura 53, la mayoría de los profesionales encuestados determinan que la presencia del alumnado de las aulas abiertas no implica modificaciones sustanciales en la dinámica general de las aulas de referencia (49.1%). Sin embargo, otro porcentaje de los profesionales (28.1%) indican que están de acuerdo con que su presencia sí implica cambios importantes en las aulas ordinarias.

Figura 53

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula



En este sentido, la mayor parte del equipo docente y resto de profesionales encuestados se encuentran en desacuerdo (43.1%) frente a un 30.8% que sí que están de acuerdo con que la presencia del alumnado del aula abierta indica tener que realizar modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula de referencia. A partir de estos datos, los especialistas del equipo docente opinan encontrarse en desacuerdo

(67%) con esta afirmación. No obstante, dentro de los perfiles generalistas existen ciertas discrepancias en determinados colectivos, como los profesores de Educación Física que están de acuerdo con esto (50%) al igual que los docentes de Educación Artística (46%) o los maestros de Religión o Alternativa (83%), frente a otros profesionales (75%) y los fisioterapeutas (67%) que indican estar en desacuerdo con lo planteado. Por otro lado, los orientadores (52.6%) y los tutores de las aulas de referencia (60%), se muestran en desacuerdo con que tengan que realizarse modificaciones imperativas dentro de las aulas ordinarias para atender al alumnado del aula abierta. Todos estos datos se encuentran reflejados en la siguiente Tabla 116.

Tabla 116

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula separados por perfiles

La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula				
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 66)	Totalmente en desacuerdo	16.9		
	En desacuerdo	43.1		
	De acuerdo	30.8		
	Totalmente de acuerdo	9.2		
PERFIL PROFESIONAL	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	0	67	27	6
ATE	57	36	7	0
Maestro de Educación Física	8	25	50	17
Maestro de Educación Artística	0	36	46	18
Maestro de Religión o Alternativa	0	17	83	0
Fisioterapeuta	33	67	0	0
Otros profesionales	0	75	0	25
ORIENTADORES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	5.3		

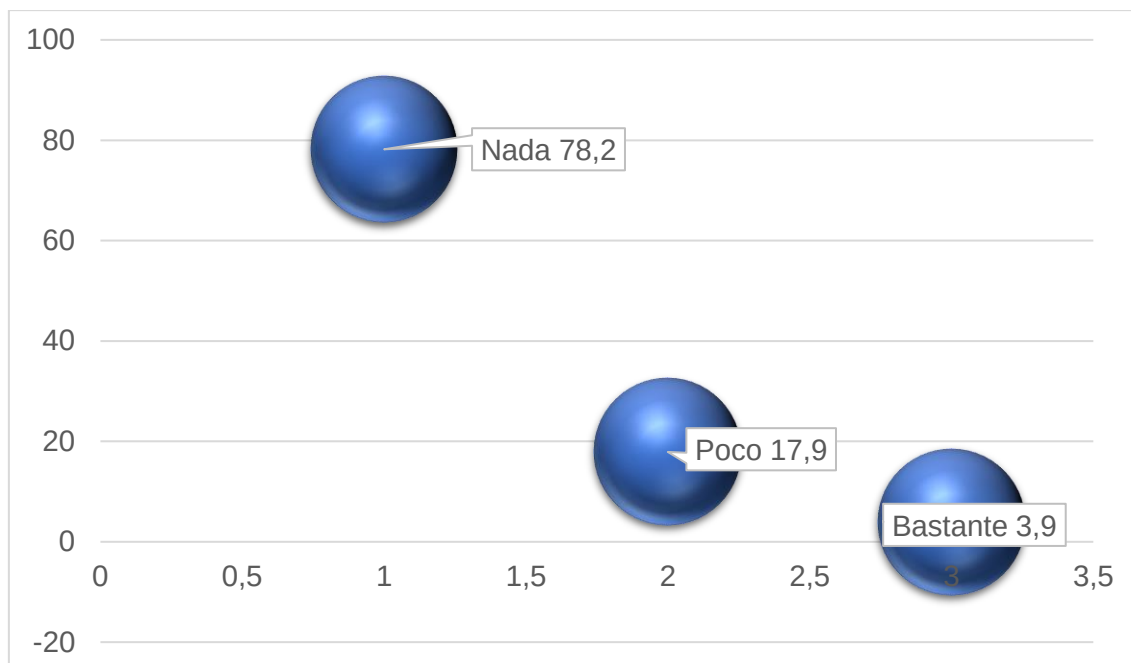
	En desacuerdo	52.6
	De acuerdo	36.8
	Totalmente de acuerdo	5.3
TUTORES DE AULA DE REFERENCIA		
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)
Tutores de aula de referencia (N = 30)	Totalmente en desacuerdo	23.3
	En desacuerdo	60
	De acuerdo	16.7

Dentro de este marco de referencia, los análisis inferenciales evocan que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable perfil profesional ($U = 21.850$; $p < .001$) para el equipo docente en las que el maestro de Educación Artística (43.14%) afirma en mayor medida que el resto de los profesionales que sí que tiene que hacer modificaciones sustanciales en su aula para que el alumnado del aula abierta pueda aprender en ella.

Dentro de la valoración que poseen los profesionales encuestados sobre si consideran que la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia puede ocasionar que disminuya el rendimiento académico del resto del alumnado, tal y como se observa en la Figura 54, la mayoría de los profesionales (78.2%) determina que la presencia del alumnado con NEE en el aula ordinaria no disminuye nada el rendimiento académico del resto del alumnado.

Figura 54

Valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado con NEE en el aula ordinaria disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado



En este mismo sentido, tal y como aparece reflejado en la Tabla 117, el equipo directivo de los centros considera que el alumnado del aula abierta no disminuye (85.4%) en nada, el rendimiento académico del resto de sus compañeros motivo por el que están de acuerdo con esta afirmación la mayoría de los profesionales pertenecientes al equipo docente (72.7%). Específicamente dentro de los perfiles especialistas, el profesor de Audición y Lenguaje coincide con el Auxiliar Técnico Educativo en que el rendimiento del alumnado no disminuye en nada (87%). A estos datos se le suman las aportaciones en el mismo sentido de los perfiles generalistas en los que la mayoría indican que su presencia no influye en nada negativo (100%). A su vez, el resto de las opiniones de los orientadores (73.7%), de los tutores de las aulas abiertas (87%) y de los tutores de las aulas de referencia (76.7%) coinciden con las mostradas por el resto.

Tabla 117

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si consideran que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado separados por perfiles

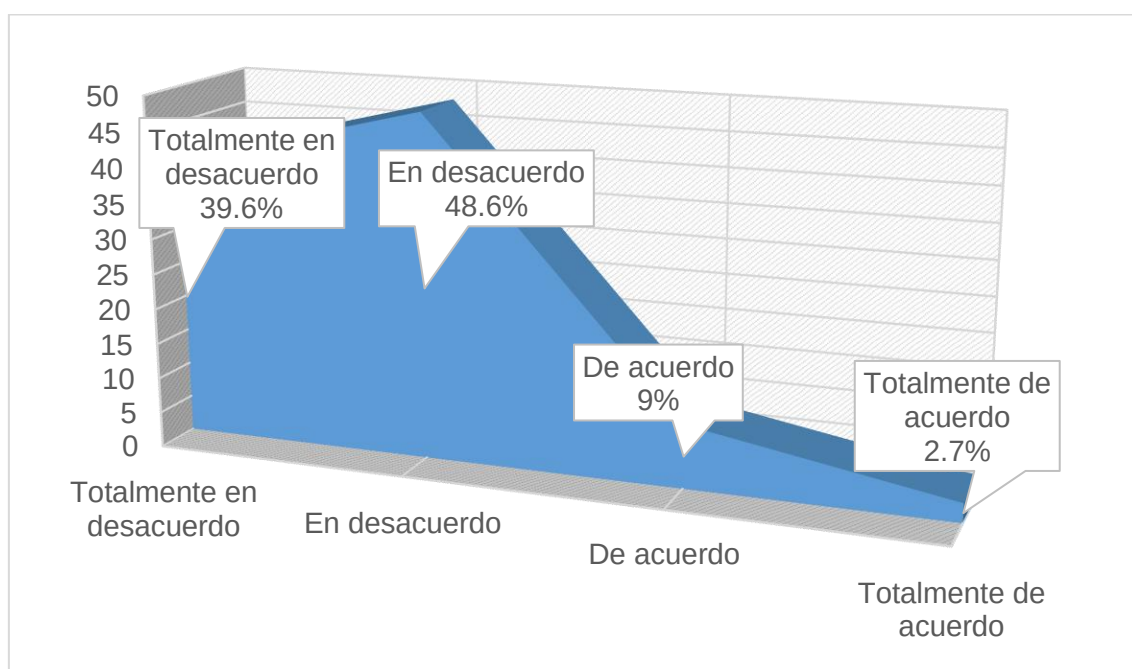
¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?				
EQUIPO DIRECTIVO				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Profesionales (N = 41)	Nada	85.4		
	Poco	7.3		
	Bastante	7.3		
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje %		
Profesionales (N = 66)	Nada	72.7		
	Poco	25.8		
	Bastante	1.5		
PERFIL PROFESIONAL	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	87	13	0	0
ATE	87	13	0	0
Maestro de Educación Física	50	50	0	0
Maestro de Educación Artística	64	27	9	0
Maestro de Religión o Alternativa	100	0	0	0
Fisioterapeuta	67	33	0	0
Otros profesionales	25	75	0	0
ORIENTADORES				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Orientadores (N = 19)	Nada	73.7		
	Poco	21.1		
	Bastante	5.3		
TUTORES AULA ABIERTA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula abierta (N = 24)	Nada	87		
	Poco	13		
TUTORES AULA DE REFERENCIA				
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)		
Tutores de aula de referencia (N = 30)	Nada	76.7		
	Poco	16.7		
	Bastante	6.7		

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable perfil profesional ($U = 13.021$; $p < .043$) para el equipo docente. En este sentido, los profesores de asignaturas distintas a las ordinarias para estos alumnos (48.88%) consideran, en mayor medida que el resto, que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado.

Ligado a las apreciaciones anteriores, como se muestra en la Figura 55, la valoración que poseen los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento, la mayor parte de los participantes se encuentran en desacuerdo (48.6%) y totalmente en desacuerdo (39.6%) con esta afirmación.

Figura 55

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento



A tenor de lo expuesto, tal y como queda señalado en la Tabla 118, se puede apreciar que la mayoría de los integrantes del equipo docente y resto de profesionales están en desacuerdo (49.2%) con que el progreso de los compañeros del aula de referencia se vea influido desde un punto de vista negativo por la presencia del

alumnado del aula abierta. Específicamente, los perfiles especialistas están totalmente en desacuerdo (57%) con lo planteado mientras que la mayoría de los perfiles generalistas coinciden (100%) con los expertos. También se encuentran en consonancia con esto los orientadores (55.6%) y los tutores de las aulas de referencia (43.3%).

Tabla 118

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los profesionales sobre si la presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento separado por perfiles

La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento					
EQUIPO DOCENTE Y RESTO DE PROFESIONALES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Profesionales (N = 66)	Totalmente en desacuerdo	38.1			
	En desacuerdo	49.2			
	De acuerdo	11.1			
	Totalmente de acuerdo	1.6			
PERFIL PROFESIONAL		Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Maestro de Audición y Lenguaje		46	40	7	7
ATE		57	43	0	0
Maestro de Educación Física		33	33	34	0
Maestro de Educación Artística		44	56	0	0
Maestro de Religión o Alternativa		0	100	0	0
Fisioterapeuta		67	33	0	0
Otros profesionales		0	75	25	0
ORIENTADORES					
CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)			
Orientadores (N = 19)	Totalmente en desacuerdo	38.9			
	En desacuerdo	55.6			
	De acuerdo	5.6			
TUTORES AULA DE REFERENCIA					

CÓMPUTO TOTAL		Porcentaje (%)
Tutores de aula de referencia (N = 30)	Totalmente en desacuerdo	43.3
	En desacuerdo	43.3
	De acuerdo	6.7
	Totalmente de acuerdo	6.7

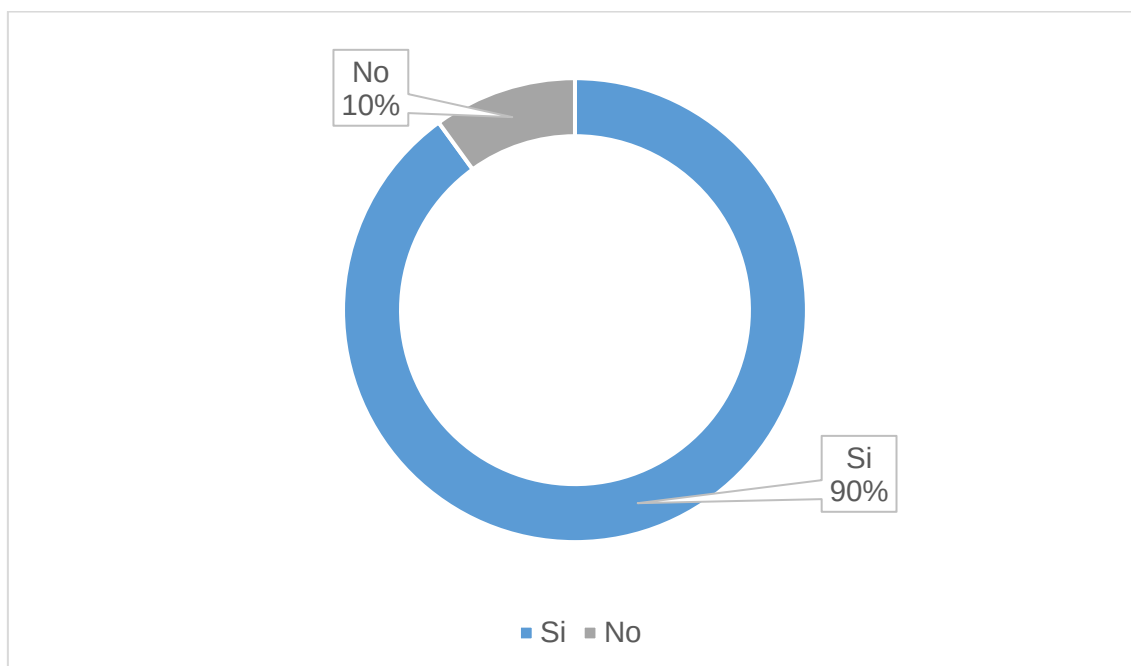
Dentro de los análisis inferenciales realizados no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 532.500$; $p > .477$), titularidad ($U = 440.500$; $p > .868$), rango de edad ($U = 6.095$; $p > .107$) y perfil profesional ($U = 10.637$; $p > .100$) perteneciente al equipo docente. Tampoco hay este tipo de diferencias para la variable sexo ($U = 22.000$; $p > 1.000$), titularidad ($U = 36.000$; $p > .775$) y rango de edad ($U = 2.897$; $p > .408$) para los orientadores ni en la variable sexo ($U = 98.500$; $p > .567$), titularidad ($U = 67.000$; $p > .155$) y rango de edad ($U = 1.003$; $p > .606$) para los tutores de las aulas de referencia.

Para valorar determinados aspectos relacionados con lo que implica a nivel emocional la presencia del alumnado del aula abierta en las aulas ordinarias, se han tenido en cuenta las opiniones de los tutores de las aulas de referencia.

En esta línea argumental, la gran mayoría de estos tutores confirma que el alumnado del aula ordinaria (Figura 56), muestra una actitud muy positiva con el alumnado que presenta NEE (90%) cuando comparten tiempos y materias en el aula de referencia.

Figura 56

Percepción de los tutores del aula de referencia sobre la actitud del alumnado



De igual modo, los análisis inferenciales llevados a cabo reflejan que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 120.000$; $p > .550$), titularidad ($U = 115.000$; $p > .204$) y rango de edad ($U = 1.375$; $p > .503$).

Por el contrario, si pretendemos profundizar un poco más en la percepción que tienen estos profesionales sobre la existencia de vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y del aula ordinaria, encontramos cierta disparidad de opiniones ya que la mayoría de los tutores de las aulas de referencia señala que no existen estos vínculos (51.7%) mientras que otros (48.3%) opinan que sí. Estos datos se pueden comprobar a través de la siguiente Tabla 119.

Tabla 119

Percepción de los tutores de las aulas de referencia sobre si existen vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y del aula ordinaria

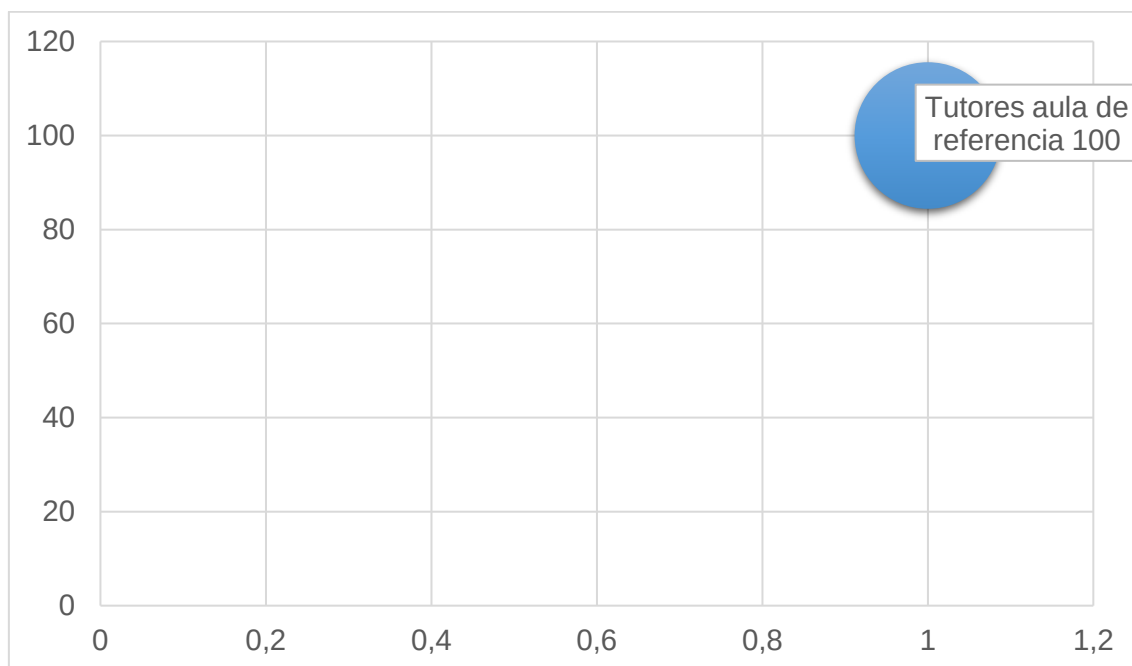
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	15	50.0
No	14	46.7
Total	29	96.7

En este sentido, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo ($U = 166.500$; $p > .002$), ya que son las mujeres (19.10%) las que en mayor proporción que los hombres, consideran que sí hay vínculos afectivos entre el alumnado.

Finalmente, a este respecto, se les preguntó a los tutores de las aulas de referencia si habían hallado manifestaciones de actitudes de rechazo y discriminación en el alumnado del aula ordinaria ante sus compañeros del aula abierta. Estos profesores afirman que no han hallado (100%) ninguna actitud de rechazo y discriminación hacia el alumnado del aula abierta (Figura 57).

Figura 57

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre si consideran que manifiesta el alumnado del grupo actitudes de rechazo y discriminación ante sus compañeros del aula abierta



Dentro de los análisis inferenciales realizados no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo ($U = 112.500$; $p > 1.000$), titularidad ($U = 100.000$; $p > 1.000$) y rango de edad ($U = .001$; $p > 1.000$).

5.4. Resultados sobre el Objetivo 4. Conocer la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

A continuación, se presentan los resultados acerca del nivel de coordinación y colaboración que se establece entre los profesionales del aula abierta y del resto del equipo docente de las aulas de referencia, con especial énfasis en el análisis de la planificación que efectúan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis de los datos se han tenido en cuenta distintas variables objeto de estudio, como los criterios referidos a las actividades, participación y espacios comunes que van a desarrollarse dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de los centros para acoger al alumnado del aula abierta; la coordinación que se establece entre los profesionales para intervenir tanto en el aula abierta como en el aula ordinaria; el acompañamiento que ofrecen los Centros de Recursos de los Centros Específicos de Educación Especial en los centros educativos que albergan aulas abiertas; los criterios de adscripción que se tienen en cuenta para que el alumnado con NEE asista a las aulas abiertas así como la coordinación y participación que se lleva a cabo por parte de los distintos profesionales educativos en la elaboración y puesta en práctica de la Programación Docente (PD) y de los Planes de Actuación Personalizados (PAP) para el alumnado de estas aulas.

En este sentido, también se han estudiado las áreas y horas semanales que permanece el alumnado de las aulas abiertas en sus aulas de referencia e inclusive, otros espacios, así como las actividades informativas y formativas que se realizan para el alumnado de las aulas ordinarias en relación con sus compañeros de las aulas abiertas.

5.4.1. Procesos de coordinación explicitados en el Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos

El Plan de Atención a la Diversidad de los centros ordinarios es un documento en el que se recogen las actuaciones necesarias que van a realizar los centros educativos para atender a las necesidades de su alumnado. En esencia, es importante conocer las opiniones de los expertos encuestados sobre la participación que ejercen en su elaboración y puesta en marcha.

De acuerdo con esta idea y con relación a si se han establecido procedimientos en el PAD referidos a la coordinación de las actividades que el alumnado del aula abierta realiza en las aulas de referencia, los resultados obtenidos, según la Tabla 120, señalan que un 53.7% de los encuestados pertenecientes al equipo directivo de los centros afirma que no se ha establecido procedimientos en el PAD referidos a la coordinación de las actividades que el alumnado del aula abierta realiza en las aulas de referencia. En cambio, un 46.3% sí determinan que se ha llevado a cabo diferentes procedimientos para la coordinación de las actividades programadas.

Tabla 120

Respuestas de equipos directivos sobre los procedimientos establecidos en el Plan de Atención a la Diversidad con respecto a la coordinación de las actividades para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia

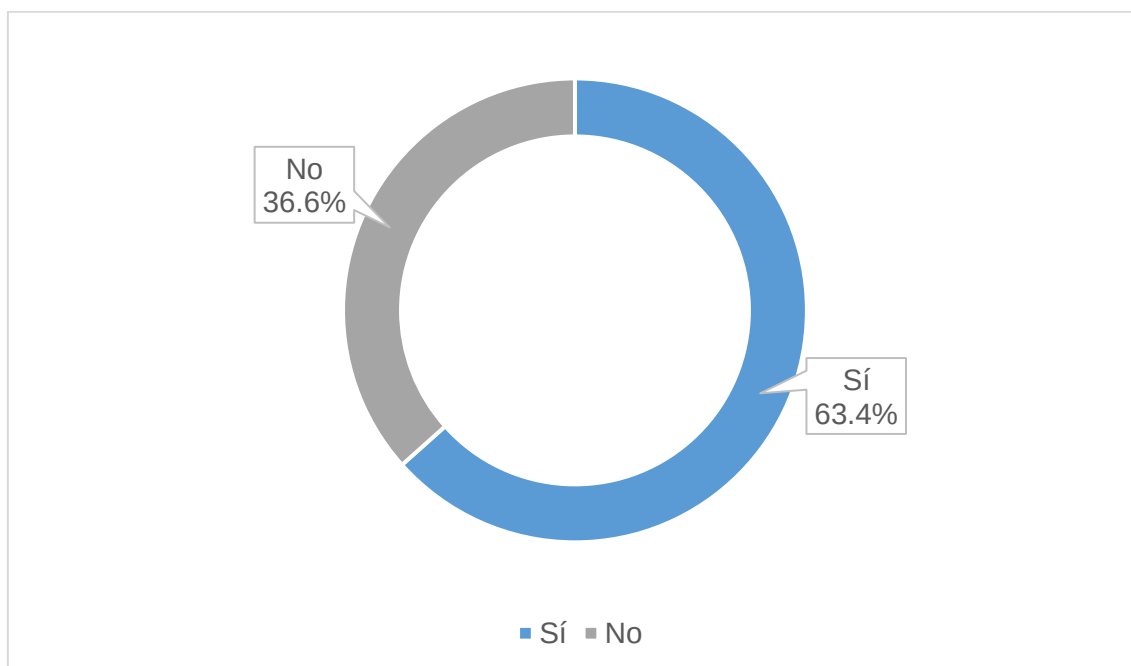
	Frecuencia	Porcentaje (%)
No	22	53.7
Sí	19	46.3
Total	41	100.0

En este contexto, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 254.000$; $p > .173$), titularidad ($U = 220.000$; $p > .406$) y rango de edad ($U = .741$; $p > .690$).

Este aspecto se encuentra asociado con la incógnita de si se han establecido en el PAD criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de los compañeros del centro. Como se refleja en la Figura 58, los resultados indican que un 63.4% de los encuestados pertenecientes al equipo directivo de los centros, afirma que sí se han establecido criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta debe compartir con el resto de compañeros del centro. En cambio, un porcentaje menor (36.6%) de los encuestados confirman que no se han creado criterios específicos para este alumnado.

Figura 58

Respuestas de equipos directivos sobre si se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de los compañeros del centro



De igual modo, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 228.500$; $p > .541$), titularidad ($U = 191.500$; $p > .946$) y rango de edad ($U = .221$; $p > .896$).

A este respecto, los equipos directivos afirman que normalmente estos tiempos y espacios comunes se efectúan más de cuatro veces por semana (58.5%), tal y como aparece reflejado en la siguiente Tabla 121.

Tabla 121

Respuestas de equipos directivos sobre la frecuencia semanal que el alumnado del aula abierta comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia

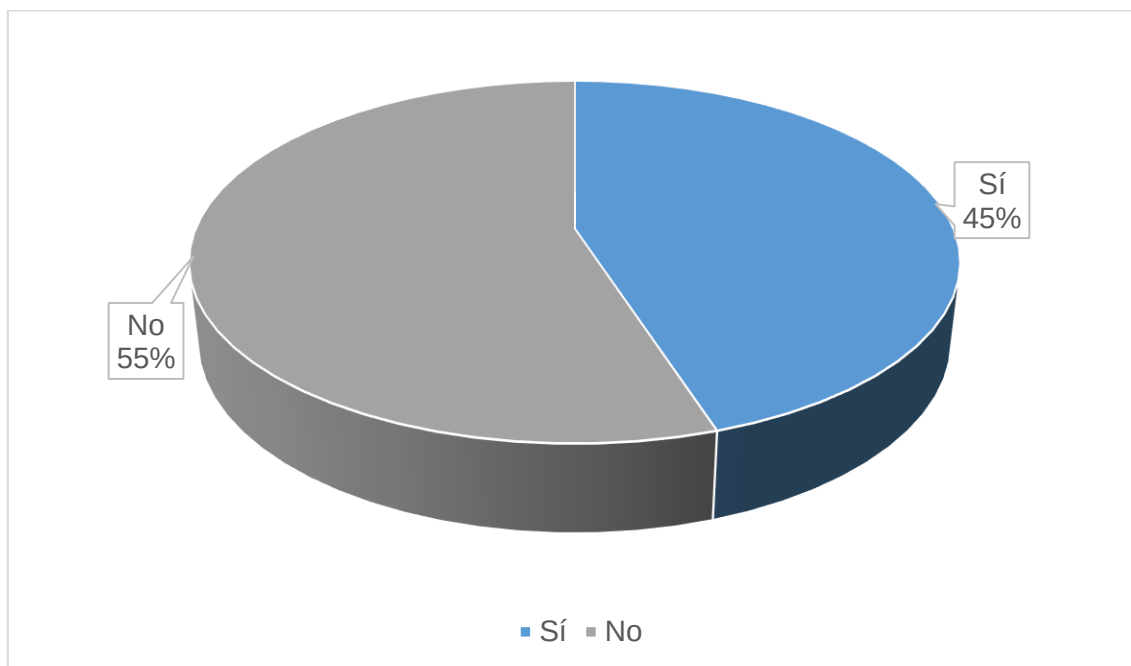
Frecuencia de compartición de espacios y tiempos		Frecuencia	Porcentaje (%)
	1-2 veces por semana	9	22.0
	3-4 veces por semana	8	19.5
	Más de 4 veces por semana	24	58.5
	Total	41	100.0

En este sentido, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 217.000$; $p > .813$), titularidad ($U = 195.000$; $p > .881$) y rango de edad ($U = .868$ $p > .648$).

Además, se precisa conocer si se han establecido en el PAD criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias. Desde la postura de los equipos directivos, la mayoría indican que no se han establecido en este documento, criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que organiza el centro (55%), aunque un 45% restante determina que sí se ha organizado (Figura 59).

Figura 59

Respuestas de equipos directivos sobre si se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias

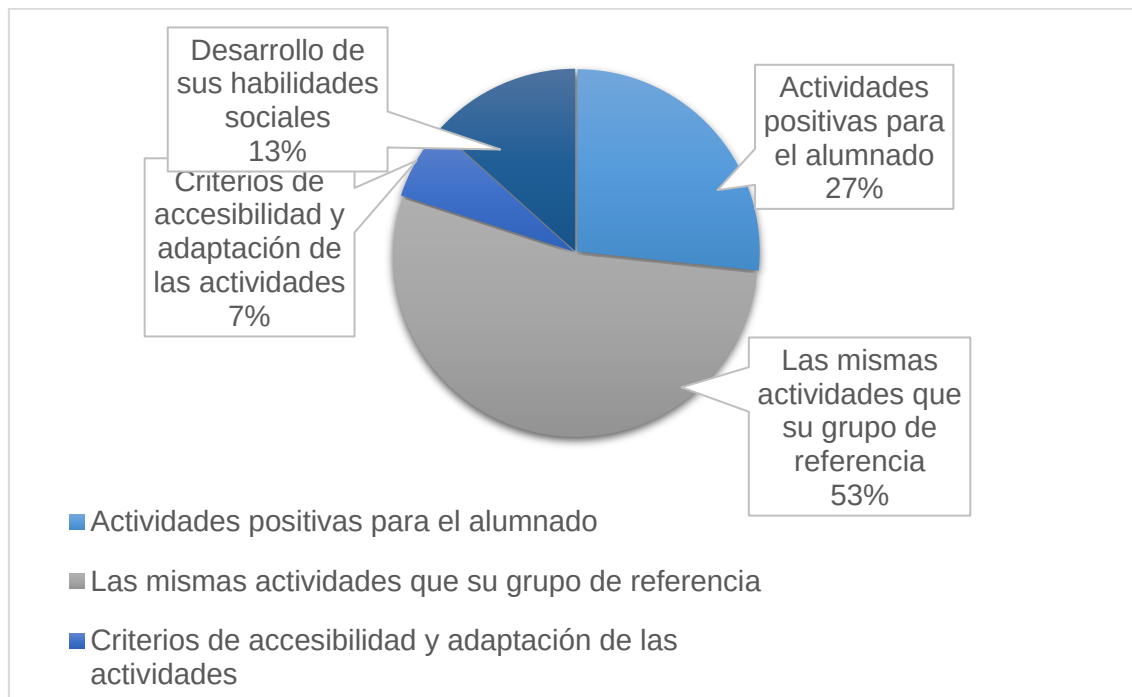


Además, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 228.500$; $p > .436$), titularidad ($U = 196.000$; $p > .705$) y rango de edad ($U = .176$; $p > .916$).

Los criterios sobre la participación del alumnado del aula abierta en actividades complementarias contempladas dentro del PAD precisan que este alumnado realice las mismas actividades que su grupo de referencia (20%), que se le involucre en actividades que le sean positivas (10%), que se tenga en cuenta el desarrollo de sus habilidades sociales (5%) y que se produzcan los debidos accesos y adaptaciones de las actividades para que puedan participar en ellas (2%). Todo ello queda reflejado en la siguiente Figura 60.

Figura 60

Criterios sobre participación del alumnado del AA en actividades complementarias contempladas dentro del PAD



Por consiguiente, de acuerdo con la Tabla 122 y haciendo referencia a aquellos criterios y procedimientos que se han tenido en cuenta en las actividades complementarias, la frecuencia con la que participan estos alumnos en el centro se comprende en una mayoría de más de cuatro veces por semana (48.8%). Por otro lado, en un porcentaje menor (31.7%) se establecen estas actividades entre una y dos veces por semana.

Tabla 122

Respuestas de equipos directivos sobre la frecuencia de participación el alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que el centro organiza

Frecuencia de participación		Frecuencia	Porcentaje (%)
1-2 veces por semana		13	31.7
3-4 veces por semana		8	19.5
Más de 4 veces por semana		20	48.8
Total		41	100.0

En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 209.000$; $p > 1.000$), titularidad ($U = 185.500$; $p > .924$) y rango de edad ($U = 1.608$; $p > .448$).

5.4.2. Coordinación profesional entre el aula abierta y el aula de referencia

La coordinación y colaboración entre los profesionales que intervienen de manera directa o indirecta en el aula abierta es fundamental para que se produzca una atención y enseñanza de calidad en el alumnado.

A menudo, la forma en la que se coordinan o colaboran estos profesionales interfiere en la vida académica de todo el alumnado, así como en la organización funcional del centro educativo. Por esta razón, se concibe de suma importancia el conocimiento actual sobre la existencia de una buena coordinación y colaboración interprofesional entre las aulas abiertas y las aulas ordinarias.

En primera instancia, como se puede apreciar en la Tabla 123, los miembros del equipo docente encuestados (89.2%) afirman que sí mantienen una buena coordinación con el resto de los profesionales que intervienen en el aula abierta. De hecho, la mayoría de ellos considera que sí colaboran con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos para el alumnado (73%), así como en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que el alumnado necesita (60%). Además, estos profesionales educativos tienen muy en cuenta (84.6%) las orientaciones de los tutores de estas aulas para producir buenas adaptaciones y preparar correctamente los materiales que estos alumnos necesitan. También estiman en un alto rango (93.9%) que informan al tutor y al resto del equipo del aula abierta de todos los aspectos que se establecen en la intervención individual que realizan con el alumnado. A este respecto, confiesan que con menor frecuencia (30,8%) convocan a los padres cada cierto tiempo para orientarlos y asesorarlos sobre el seguimiento de sus hijos en los programas específicos que se implantan.

Tabla 123

Coordinación del equipo docente con el resto de los profesionales que intervienen en el aula abierta

Coordinación entre el Equipo Docente y el resto de los profesionales que intervienen en el aula abierta	
Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado	93.9%
Coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta	89.2%
Colaboración en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta	84.6%
Colaboración con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa	73%
Colabora en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta	60%
Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos	30.8%

A partir del estudio inferencial realizado se ha podido constatar que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable perfil profesional ($U = 14.270$; $p < .027$). Estas diferencias se dan entre el tutor del aula abierta y el equipo docente para programar, realizar un seguimiento y evaluar al alumnado a través de los programas específicos que se implementan.

En síntesis, son el resto de los profesionales no especialistas (40.50%) los que consideran que más colaboran con el tutor del aula abierta en estos procesos que el resto de los perfiles, seguido muy de cerca por el maestro de Audición y Lenguaje (38.40%). De igual forma, también se han hallado diferencias en la variable perfil profesional ($U = 15.590$; $p < .016$), que se encuentra asociada a la colaboración del equipo docente en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares del alumnado del aula abierta. En este sentido, son los maestros de Educación Física (40.58%) y los profesores de Audición y Lenguaje (39.50%) los que consideran que más participan en esto. A su vez, en cuanto a si el equipo docente convoca a los padres del alumnado del aula abierta para orientarlos e informarles del seguimiento que se está realizando con sus hijos, se han encontrado diferencias en la variable perfil profesional ($U = 32.646$; $p < .001$), pues el resto de los profesionales no especialistas (55.50%) y

los maestros de Audición y Lenguaje (49%) son los que más consideran que llevan a cabo estas reuniones.

Específicamente, dentro de los perfiles especialistas del equipo docente y del resto de los profesionales (Tabla 123) es importante reseñar que los maestros de Audición y Lenguaje sí se coordinan (100%) con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta. A su vez, es importante comentar la implicación que ejercen en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementan (93%), así como la colaboración (87%) que establecen a la hora de tomar decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares o en la adaptación de materiales (94%). Asimismo, cabe mostrar el alto nivel de implicación (100%) que demuestran al informar al tutor y al resto del equipo docente sobre determinados aspectos del alumnado del aula abierta, así como el establecimiento de tutorías con los padres (80%) para orientarlos y asesorarlos en determinados programas específicos.

En este sentido, también existe un alto nivel de implicación en la mayoría de los participantes encuestados pertenecientes al perfil ATE, ya que demuestran un alto grado de coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta (93%), así como la colaboración que ejercen con el tutor de esta aula (64%) en la adaptación y preparación de distintos tipos de materiales (87%) y a la hora de informarle sobre cualquier aspecto reseñable del alumnado (93%), así como a los padres (87%). Sin embargo, estos participantes consideran que no participan lo suficiente (73%) en las decisiones sobre el PAP y en las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.

Por otro lado, el resto de los perfiles generalistas opinan tener una destacada coordinación entre profesionales (100%), además de la colaboración que establecen con el tutor del aula abierta a la hora de preparar, hacer un seguimiento y evaluar los programas específicos para el alumnado (100%) y en la adaptación de materiales (100%).

No obstante, existen discrepancias (Tabla 124) a la hora de tomar decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares para el alumnado del aula abierta, ya que algunos profesionales conciben que no colaboran lo suficiente (100%) y otros, como los profesores de Educación Física (83%), confirman que hacen todo lo posible por involucrarse en este aspecto. Asimismo, existe una clara sintonía entre la mayoría de los profesionales generalistas a la hora de informar al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realizan con el alumnado (100%) y a la hora de convocar a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (100%).

Tabla 124

Coordinación del equipo docente con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta separada por perfiles especialistas y ordinarios

ÍTEMS	Perfil profesional	Sí (%)	No (%)
Coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta	Maestro de Audición y Lenguaje	100	0
	Auxiliar Técnico Educativo	93	7
	Maestro de Educación Física	75	25
	Maestro de Educación Artística	80	20
	Maestro de Religión o Alternativa	100	0
	Fisioterapeuta	100	0
	Otros profesionales	75	25
Colaboración con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa	Maestro de Audición y Lenguaje	93	7
	Auxiliar Técnico Educativo	64	36
	Maestro de Educación Física	83	17
	Maestro de Educación Artística	64	36
	Maestro de Religión o Alternativa	67	33
	Fisioterapeuta	100	0
	Otros profesionales	0	100
Colabora en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta	Maestro de Audición y Lenguaje	87	13
	Auxiliar Técnico Educativo	27	73
	Maestro de Educación Física	83	17
	Maestro de Educación Artística	60	40
	Maestro de Religión o Alternativa	67	33
	Fisioterapeuta	67	33
	Otros profesionales	0	100
Colaboración en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta	Maestro de Audición y Lenguaje	94	6
	Auxiliar Técnico Educativo	87	13
	Maestro de Educación Física	75	25
	Maestro de Educación Artística	70	30
	Maestro de Religión o Alternativa	83	17
	Fisioterapeuta	67	33
	Otros profesionales	100	0
Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado	Maestro de Audición y Lenguaje	100	0
	Auxiliar Técnico Educativo	93	7
	Maestro de Educación Física	92	8
	Maestro de Educación Artística	82	18

	Maestro de Religión o Alternativa	100	0
	Fisioterapeuta	100	0
	Otros profesionales	100	0
Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos	Maestro de Audición y Lenguaje	80	20
	Auxiliar Técnico Educativo	87	13
	Maestro de Educación Física	8	92
	Maestro de Educación Artística	10	90
	Maestro de Religión o Alternativa	17	83
	Fisioterapeuta	100	0
	Otros profesionales	0	100

Atendiendo a estos datos, en la Tabla 125 se puede observar que los tutores de las aulas abiertas especifican que existe una buena coordinación (70.8%) con el tutor de las aulas de referencia en las adaptaciones de las actividades que los alumnos realizan en estas aulas, así como en la adaptación de materiales (66.7%). Asimismo, estos tutores confirman que orientan y asesoran al resto de profesionales del equipo docente y en especial a los tutores de las aulas ordinarias en el uso de metodologías específicas que sean más adecuadas en consonancia con las características del alumnado (95.8%).

Tabla 125

Coordinación de los tutores de las aulas abiertas con el resto de los profesionales

Coordinación de los tutores de las aulas abiertas con el resto de los profesionales	
Orienta y asesora al tutor del aula de referencia y al resto del equipo docente en el uso de las metodologías específicas más adecuadas según las características del alumnado	95.8%
Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de las actividades que el alumno realiza en el aula de referencia	70.8%
Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de los recursos materiales	66.7%

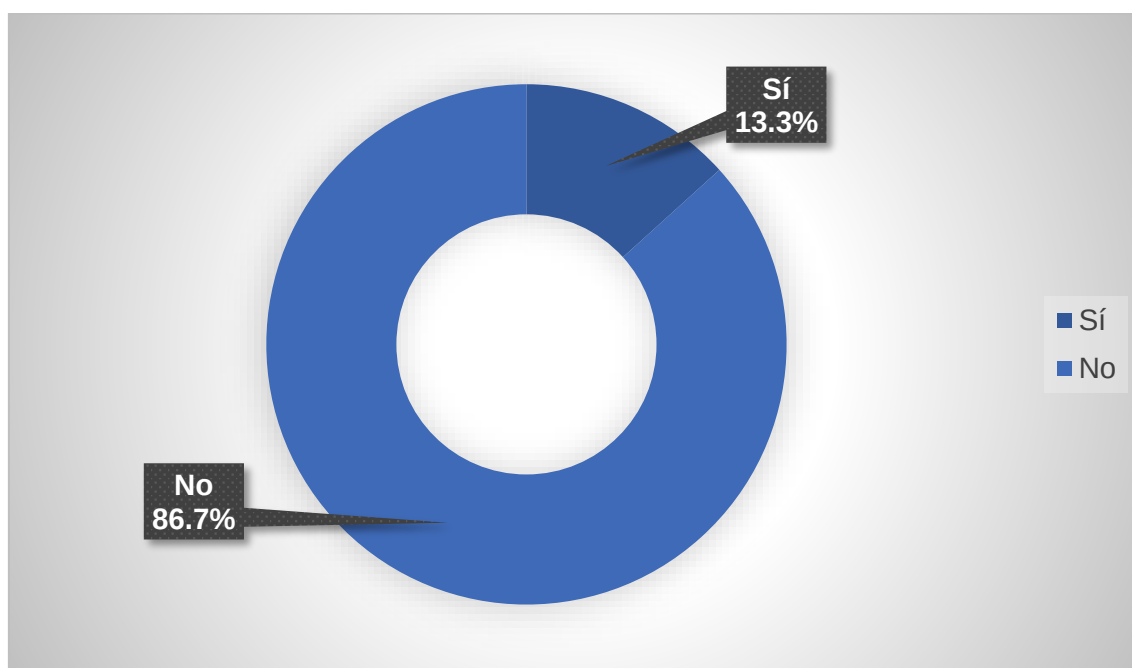
En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas sexo ($U = 45.000$; $p > .271$), titularidad ($U = 90.000$; $p > .319$) y rango de edad ($U = 2.359$; $p > .501$) con relación a si el tutor del aula abierta realiza junto con el tutor del aula de referencia, adaptaciones en las actividades para el alumnado con NEE

cuando está en su aula ordinaria. En este sentido, tampoco se han encontrado diferencias significativas en las variables sexo ($U = 43.500$; $p > .310$), titularidad ($U = 84.000$; $p > .514$) y rango de edad ($U = 2.893$; $p > .408$) en referencia a si el tutor del aula abierta y el del aula de referencia adaptan los recursos materiales al alumnado. Tampoco existen diferencias en las variables sexo ($U = 30.000$; $p > .935$), titularidad ($U = 78.000$; $p > .755$) y rango de edad ($U = 2.333$; $p > .506$) con respecto a si el tutor del aula abierta orienta y asesora al resto de profesionales en el uso de metodologías específicas acordes a las necesidades y características del alumnado.

Para conocer más en profundidad si los tutores de las aulas de referencia utilizan metodologías de carácter específico similares a las del aula abierta, como se puede comprobar en la Figura 61, la mayor parte de los encuestados indica que no (86.7%) frente a una minoría que menciona lo contrario (13.3%).

Figura 61

Metodologías específicas utilizadas por los tutores de las aulas de referencia



Bajo esta perspectiva no se han hallado diferencias en las variables sexo, titularidad y rango de edad.

En este sentido, los profesionales encuestados deben realizar determinadas reuniones y actividades de colaboración y coordinación para planificar y secuenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje que van a realizar con el alumnado.

A través de los análisis realizados, se puede comprobar que existe un poco más de homogeneidad en la realización de reuniones de coordinación con el resto de profesionales (55%) y de información para las familias del alumnado de las aulas abiertas (78%), contando con una media de 4.33 reuniones en el caso de los profesionales y de 3.72 para las familias. Por otro lado, en relación con las actividades que hacen referencia a las necesidades y características del alumnado del aula abierta que organizan los equipos directivos con el resto de las familias y el alumnado, un gran porcentaje de los encuestados (73.2%) afirma que no ha realizado actividades de este tipo con el resto de familias del centro educativo y las 2.2 actividades de media que sí ha organizado ha sido a lo largo de todo el curso académico.

No obstante, se produce una escasez en la media de reuniones que se ha llevado a cabo en el último curso con estos alumnos (2.47) en consonancia con la media de reuniones acontecida para las familias del resto de alumnado del centro (2.2). Estos datos son llamativos en cuanto a que se establecen más reuniones con las familias del alumnado del aula abierta que con el resto de los familiares y alumnos del centro educativo. Así queda reflejado en la siguiente Tabla 126.

Tabla 126

Estadísticos descriptivos sobre las reuniones formativas e informativas realizadas durante el último curso por los equipos directivos de los centros y actividades con el alumnado con NEE

Reuniones y actividades formativas e informativas	Sí (%)	No (%)	Media de reuniones (%)
Reuniones profesorado	55	45	4.33
Reuniones familias del alumnado AA	78	22	3.72
Actividades en referencia al alumnado con NEE	Sí (%)	No (%)	Media de actividades (%)
Actividades resto de familias del centro	26.8	73.2	2.20
Actividades alumnado aulas de referencia	58.5	41.5	2.47

En estrecha relación con los análisis anteriores, el estudio inferencial ha revelado diferencias estadísticamente significativas en dos variables. Por un lado, en la variable sexo ($U = 288.500$; $p < .015$), relacionada con la afirmación de que sí se han realizado en el último curso actividades con el alumnado de las aulas de referencia con relación a las necesidades y características del alumnado del aula abierta. En este sentido, las

mujeres encuestadas (25.18%), confirman en mayor medida que han realizado más reuniones que los hombres (17.39%). Por otro lado, también se han hallado diferencias en la variable titularidad ($U = 308.000$; $p < .001$) pues los centros privados-concertados (29.50%) realizan más reuniones a este respecto que los públicos (16.59%).

En esta línea, se resalta la necesidad de conocer los contenidos y temáticas que se han abordado en estas reuniones. Por ello, a continuación se muestra la Tabla 127 con toda la información clasificada por perfiles.

Tabla 127

Temáticas abordadas en las reuniones formativas e informativas realizadas durante el último curso por los equipos directivos de los centros

Organismos educativos	Temáticas
Equipo docente	-Concienciación sobre la diversidad -Funcionamiento del AA -Seguimiento del alumnado del AA -Recreos inclusivos -Educación emocional
Familias alumnado AA	-Seguimiento del alumnado -Objetivos a alcanzar por el alumnado -Funcionamiento del AA -Recreos inclusivos
Resto de familias del centro	-Actividades del centro -Funcionamiento del AA -Diversidad -Recreos inclusivos -Acción tutorial
Alumnado aulas de referencia	-Concienciación sobre la diversidad -Recreos inclusivos -Aprendizaje-servicio -Inclusión

Igualmente, los resultados reflejan (Tabla 128) que, dentro del perfil del equipo docente, las reuniones que se establecen suelen variar en función del profesional. Por ejemplo, los datos más representativos apuntan a que es una vez por trimestre (35.4%) cuando, normalmente, se reúne el equipo docente. En concreto, las reuniones con el fisioterapeuta suelen ser en su mayoría nulas (73.6%). Lo mismo sucede con el equipo de Apoyo a la Diversidad del centro (38.2%), con los profesionales de las asociaciones externas (69%) o con los padres del alumnado del aula abierta (50.8%). Por otro lado, las reuniones con el orientador sí que se efectúan más de tres veces por trimestre (35.7%), al igual que sucede con el Auxiliar Técnico Educativo (50.9%).

Tabla 128

Reuniones realizadas por los equipos docentes hacia otros organismos educativos

Perfiles profesionales	Reuniones/Trimestre	% más representativo
Fisioterapeuta	Ninguna	73.6
Profesional de las asociaciones	Ninguna	69
Auxiliar Técnico Educativo	Más de 3	50.9
Padres/ tutores legales del alumnado del aula abierta	Ninguna	50.8
Equipo de Apoyo a la Diversidad	Ninguna	38.2
Orientador	Más de 3	35.7
Resto de equipo docente	1 vez	35.4

De acuerdo con las diferencias estadísticamente significativas halladas tras el estudio inferencial, estas se dan en la variable perfil profesional ($U = 17.293$; $p < .008$) para las reuniones establecidas entre el equipo docente y los fisioterapeutas, pues se halla que estos últimos (50%) son los que más reúnen con el resto.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable titularidad ($U = 429.000$; $p < .042$) para las reuniones establecidas entre el equipo docente y el equipo de Apoyo a la Diversidad, debido a que se establecen más reuniones en los centros concertados (34.24%) que en los públicos (25.21%). En este mismo sentido, también se han encontrado este tipo de diferencias en la variable perfil profesional ($U = 23.891$; $p < .001$), ya que son los maestros de Audición y Lenguaje (42.79%) los que perciben que se reúnen más que el resto. Asimismo, en cuanto a las reuniones que se generan entre el equipo docente y el orientador del centro, las diferencias se contemplan en la variable perfil profesional ($U = 22.385$; $p < .001$), precisamente porque los profesionales que más se reúnen son algunos perfiles no especialistas (41.83%) y los maestros de Audición y Lenguaje (40.97%).

Para las reuniones con los profesionales de las asociaciones, las diferencias también se muestran en la variable perfil profesional ($U = 20.643$; $p < .002$), ya que se producen más con el profesor de Audición y Lenguaje (43.13%) que con el resto. Finalmente, y en consonancia con el resto de análisis, se han descubierto, al igual que en las ocasiones anteriores, diferencias significativas en la variable perfil profesional ($U = 21.341$; $p < .002$), ya que los perfiles que más se reúnen con los familiares del

alumnado del aula abierta son algunos perfiles no especialistas (42.50%) y los docentes especialistas en Audición y Lenguaje (42.23%).

Teniendo en cuenta los resultados mostrados con respecto a las reuniones, la opinión de los tutores de las aulas abiertas se concibe como un factor clave para contrastar y comprender desde un punto de vista más holístico, la coordinación de los profesionales que intervienen con estos alumnos ya que, normalmente, este perfil es el que se encuentra más ligado a estas aulas. Por este motivo, a continuación, se exponen los resultados más representativos a partir de la siguiente Tabla 129.

Tabla 129

Reuniones realizadas por los tutores de las aulas abiertas hacia otros organismos educativos

Perfiles profesionales	Reuniones/Trimestre	% más representativo
Auxiliar Técnico Educativo	Más de 3	78.3
Profesionales de las asociaciones	1 o 2 veces	78.3
Maestro en Audición y Lenguaje	Más de 3	70.8
Orientador	Más de 3	65.2
Los padres/tutores legales del alumnado	1 o 2 veces	62.5
Resto del equipo docente del aula abierta	Más de 3	45.8
Tutor/es de las aulas de referencia	1 o 2 veces	44.4
Fisioterapeuta	Ninguna	40
Equipo de Apoyo a la Diversidad	Más de 3	36.4

En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo para este ítem confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas (sexo, titularidad y rango de edad).

A partir de los datos anteriores, se considera que la opinión de los tutores de las aulas abiertas es más favorable que la del resto de perfiles encuestados. En concreto, se llevan a cabo más de tres reuniones con la mayoría de profesionales especializados en diversidad, en especial, con el maestro de Audición y Lenguaje (70.8%), el Auxiliar Técnico Educativo (78.3%), los profesionales de las asociaciones (78.3%) o los orientadores (65.2%). Sin embargo, aún se sigue reflejando esa continuidad que se relataba anteriormente en cuanto a que la asistencia dentro del aula abierta se encuentra cubierta. Sin embargo, aún siguen produciéndose mecanismos de desregulación y falta de coordinación y colaboración entre las aulas abiertas y las aulas de referencia (1 o 2 reuniones al trimestre) y los padres (1 o 2 veces al trimestre).

Para finalizar, en la Tabla 130 se analiza la información recabada sobre las reuniones que efectúan los tutores de las aulas de referencia con el resto de los perfiles profesionales que atienden al alumnado de las aulas abiertas dentro de un marco más representativo. Los resultados como bien se puede apreciar son abrumadores en cuanto a que apenas existen reuniones entre estos tutores y el resto de los profesionales. De hecho, no existe coordinación alguna ni con perfiles especialistas, salvo con el orientador (1 o 2 veces), y con el tutor del aula abierta (1 o 2 veces) ni con los padres del alumnado (91.7%) o los profesionales de las asociaciones (91.7%). En especial, estos dos perfiles últimos nombrados son los que más tiempo pasan con los alumnos del aula abierta desde un punto de vista individual, tanto en las propias asociaciones o en los espacios del hogar.

Tabla 130

Reuniones realizadas por los tutores de las aulas de referencia hacia otros perfiles profesionales

Perfiles profesionales	Reuniones/Trimestre	% más representativo
Fisioterapeuta	Ninguna	95.8
Profesionales de las asociaciones	Ninguna	91.7
Los padres/tutores legales del alumnado	Ninguna	91.7
Auxiliar Técnico Educativo	Ninguna	79.2
Maestro en Audición y Lenguaje	Ninguna	76.9
Equipo de Apoyo a la Diversidad	Ninguna	66.7
Otro/s tutor/es de las aulas de referencia	Ninguna	62.5
Tutor del aula abierta	1 o 2 veces	58.6
Resto del equipo docente	1 o 2 veces	44.4
Orientador	1 o 2 veces	40

En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo para este ítem señalan que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas (sexo, titularidad y rango de edad).

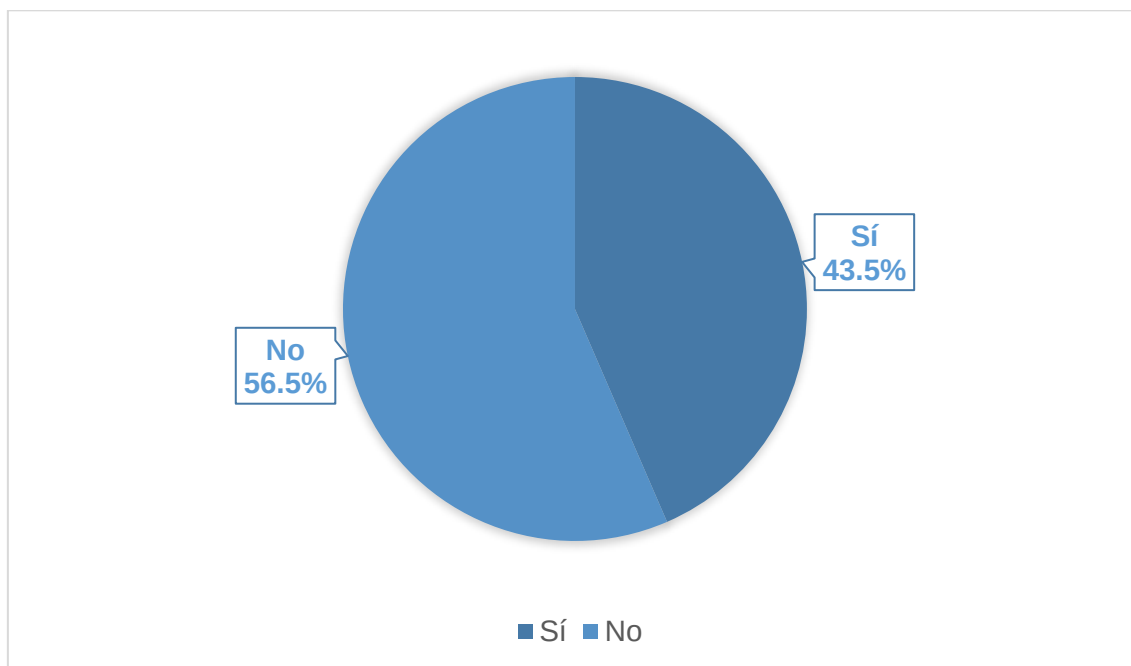
Por otro lado, antes de abordar la opinión sobre los profesionales encuestados con respecto al alumnado con NEE, es necesaria la puntualización de determinados aspectos relacionados con los centros de recursos para poder conocer el nivel de colaboración que existe entre ambos organismos.

Específicamente, según la Figura 62, los tutores de las aulas abiertas han manifestado en su mayoría que no han recibido ayuda de los centros de recursos que corresponden al aula abierta (56.5%) frente a un 43.5% que sí la ha recibido. A priori,

tras los datos expuestos, se puede determinar que la diferencia entre la ayuda y la no ayuda recibida, casi puede plantearse en un 50% por ambas partes.

Figura 62

Estadísticos descriptivos sobre la ayuda recibida hacia los tutores de las aulas abiertas por parte de los centros de recursos específicos

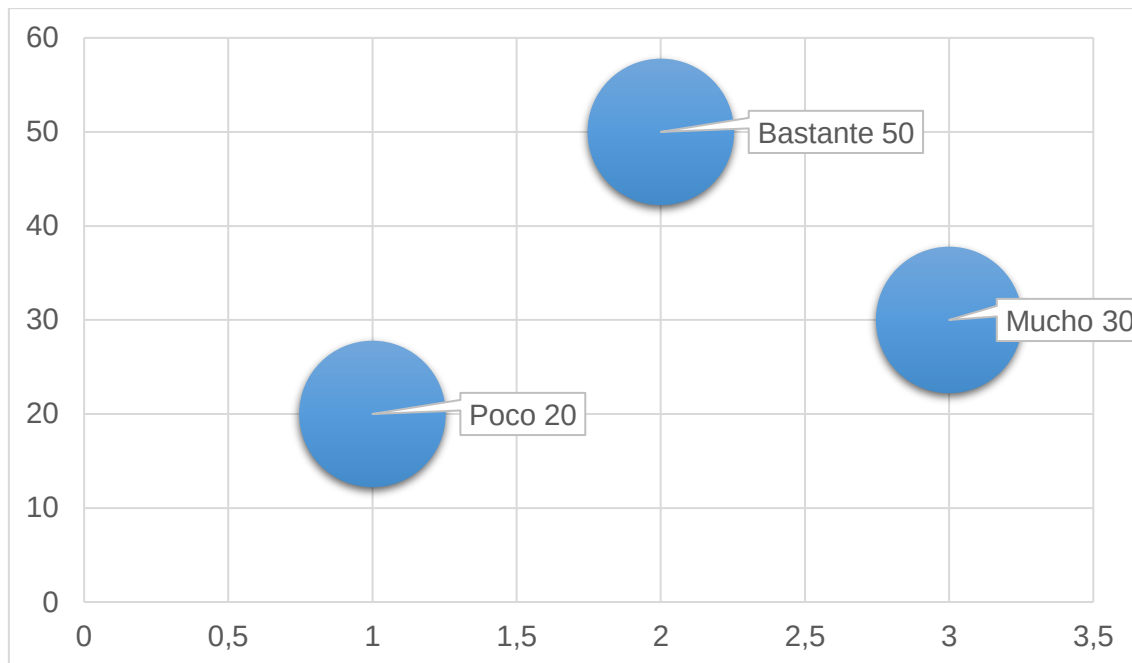


De acuerdo con la Figura anterior, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 33.500$; $p > .763$), titularidad ($U = 80.000$; $p > .413$) y rango de edad ($U = .265$; $p > .966$).

En esta misma línea argumental, la mayoría de los tutores de las aulas abiertas confirman que las ayudas recibidas son bastantes (50%) y muy (30%) útiles frente a un 20% que las aprecian de poco eficientes (Figura 63).

Figura 63

Estadísticos descriptivos sobre la utilidad de la ayuda recibida hacia los tutores de las aulas abiertas por parte de los centros de recursos específicos

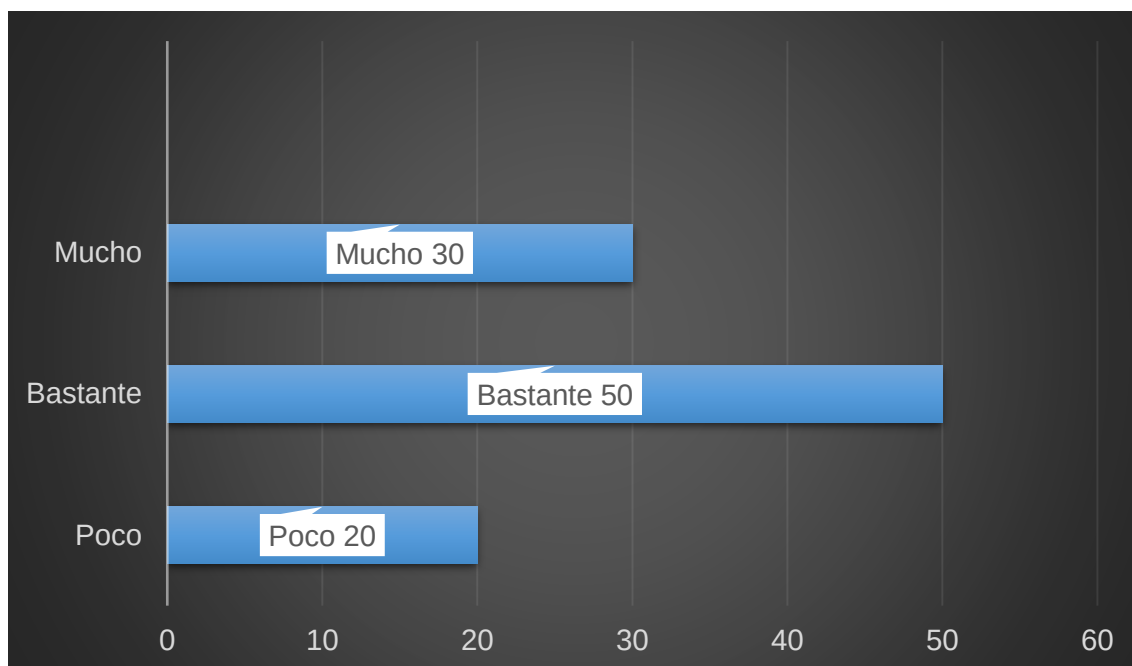


Particularmente, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 1.000$; $p > .400$), titularidad ($U = 9.500$; $p > .610$) y rango de edad ($U = 2.622$; $p > .454$).

En esta línea, en la Figura 64 se muestra que los tutores de las aulas abiertas otorgan mucha (30%) y bastante (50%) importancia a recibir un apoyo más continuado del centro de recursos frente a un 20% que le otorga una consideración menos importante.

Figura 64

Estadísticos descriptivos sobre la importancia de recibir un apoyo más continuado por parte de los centros de recursos específicos



Concretamente, los análisis inferenciales llevados a cabo confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 1.000$; $p > .400$), titularidad ($U = 13.500$; $p > .762$) y rango de edad ($U = 4.333$; $p > .228$).

5.4.3. Participación profesional en la planificación educativa para el alumnado del aula abierta

La planificación educativa para el alumnado que se encuentra escolarizado en las aulas abiertas está elaborada por diferentes perfiles profesionales, como los orientadores, maestros de distintas especialidades y otros agentes educativos que ejercen una atención educativa complementaria a la básica.

Esta planificación y coordinación educativa se encuentra latente a través de los organismos que participan en la toma de decisiones acerca de la adscripción del alumnado al aula abierta, la Programación docente de esta aula (PD), el Plan de Actuación Personalizado (PAP) para cada alumno y las Unidades Formativas (UF).

Por este motivo, se considera necesario puntualizar, en primer lugar, qué profesionales educativos participan en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado a un aula de referencia. En este sentido, en la Tabla 131 se muestran los datos recabados tras el análisis realizado a los equipos directivos sobre esta apreciación.

Tabla 131

Estadísticos descriptivos sobre la adscripción del alumnado del aula abierta al aula de referencia

¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado a un aula de referencia?	
PERFIL PROFESIONAL	(%)
Jefe de estudios	68.3
Departamento/unidad de orientación	68.3
Resto del equipo docente del aula abierta	36.6
Tutor aula de referencia	26.8
Padres/tutores legales	22
Jefe de estudios adjunto	19.5
Tutor del aula abierta	19.5
Otros profesionales	19.5
EOEP específicos	12.2
EOEP de sector	7.3

Estos datos (Ver Tabla 131) confirman que los profesionales que participan en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado del aula abierta a un aula de referencia son: jefes de estudios (68.3%), jefes de estudios adjuntos (19.5%), tutores de aula abierta (19.5%), tutores de aulas de referencia (26,8%), resto de profesionales pertenecientes al equipo docente del aula abierta (36.6%), profesionales del EOEP de Sector (7.3%), profesionales de EOEP específicos (12.2%), profesionales de departamentos o unidades de orientación (68.3%), padres o tutores legales del alumnado (22%) y otros profesionales específicos (19.5%).

Esta información se encuentra asociada con los criterios que normalmente tienen en cuenta estos agentes para la adscripción del alumnado en las aulas ordinarias. A través de los datos expuestos (Ver Tabla 132) se aprecia que la mayoría de profesionales establecen como criterios principales la posibilidad de integrar a nivel social a estos alumnos dentro del grupo de referencia (31.7%), el nivel de competencia curricular que presenten los alumnos del aula abierta (30%), su edad cronológica (26.8%), la actitud del tutor del aula de referencia (15.4%), otras perspectivas como la

ratio o la asistencia a distintos grupos (4.9%) y otras cuestiones de índole organizativa (2.4%).

Tabla 132

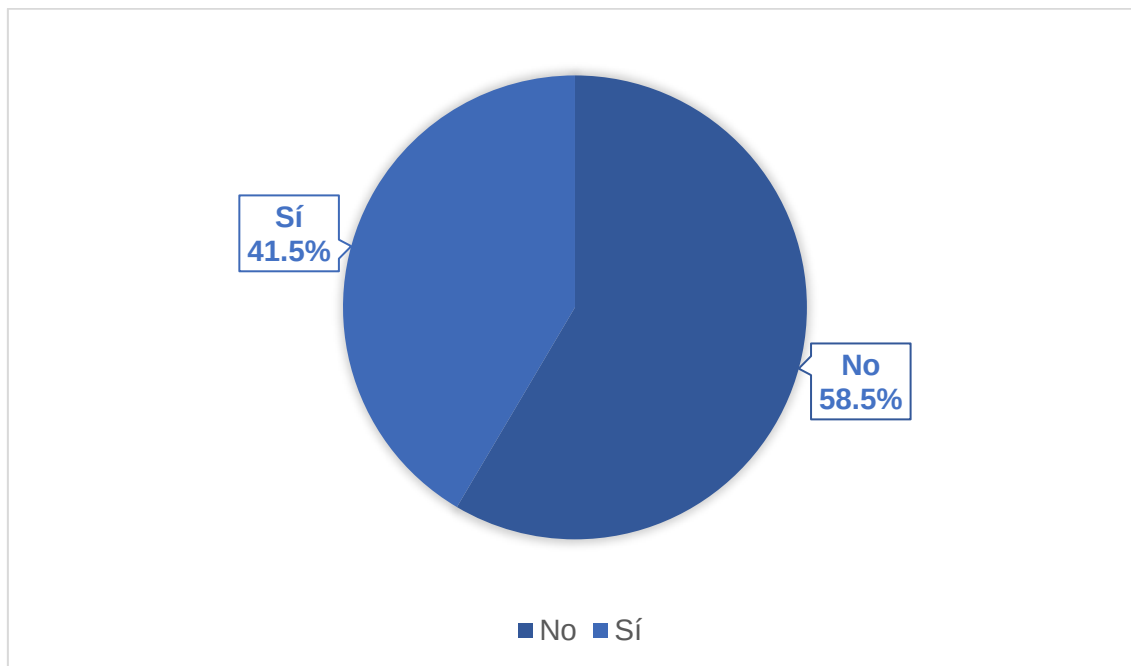
Criterios asociados a la adscripción del alumnado del aula abierta en el aula ordinaria

Criterios	Elegidos como primera opción (%)
Posibilidad de integración social con el grupo de referencia	31.7
Nivel de competencia curricular	30
Edad cronológica	26.8
Actitud docente del tutor del aula de referencia	15.4
Otros	4.9
Cuestiones de índole organizativa	2.4

En otro orden de ideas, la Programación Docente se concibe como la guía curricular que va a dotar al alumnado de las competencias necesarias para alcanzar su éxito personal y académico. Junto a otros factores, la participación de los profesionales encargados de atender al alumnado del aula abierta en su elaboración va a repercutir de manera directa en la cantidad y calidad de opciones que se le brinden a este alumnado. Por este motivo, en la Figura 65 se muestran los resultados sobre la participación del equipo docente en la realización de la Programación Docente del aula abierta. En este sentido, la mayoría de los profesionales encuestados (58.5%) afirman que no han participado en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta frente a un 41.5% que indica que sí ha participado en su realización.

Figura 65

Respuestas de equipos docentes sobre su participación en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta



En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo para este ítem confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables analizadas: sexo ($U = 487.500$; $p > .691$), titularidad ($U = 468.500$; $p > .942$) rango de edad ($U = 5.884$; $p > .117$) y perfil profesional ($U = 12.079$; $p > .060$).

Específicamente, las figuras especialistas del equipo docente tal y como queda reflejado en la Tabla 133, denotan que es el maestro de Audición y Lenguaje el que más aportación hace (73%) dentro de la elaboración de la Programación Docente. En este mismo sentido, dentro de los perfiles generalistas, la figura del fisioterapeuta (67%) es la que tiene más participación, seguida muy de cerca por el profesor de Religión o Alternativa (50%) y por el docente de Educación Física (33%).

Tabla 133

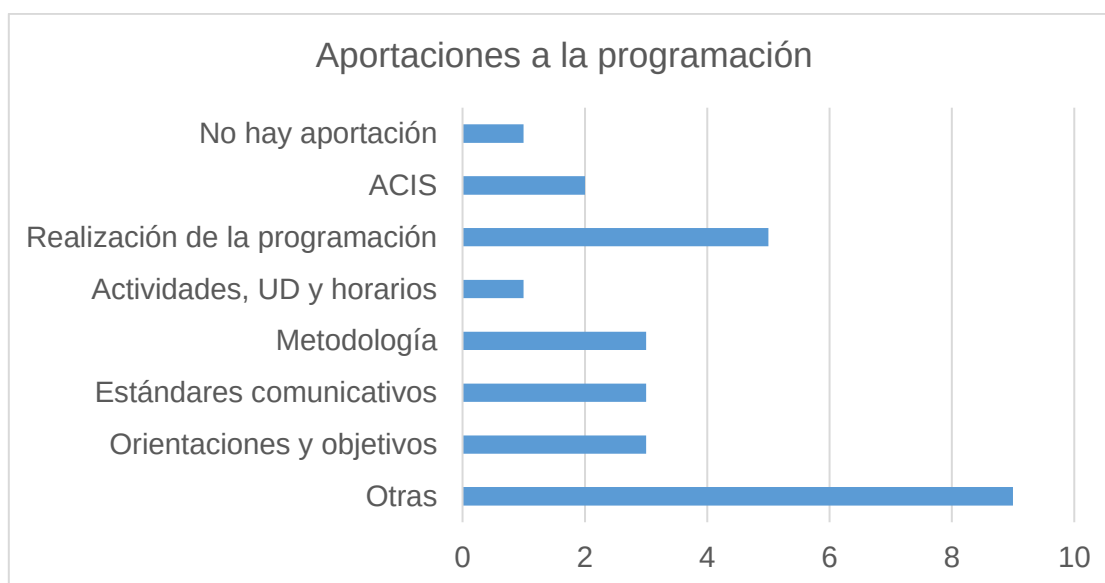
Respuestas de equipos docentes sobre su participación en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta separados por perfiles

Perfiles profesionales	Sí (%)	No (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	73	27
Auxiliar Técnico Educativo	29	71
Maestro de Educación Física	33	67
Maestro de Educación Artística	18	82
Maestro de Religión/Alternativa	50	50
Fisioterapeuta	67	33
Otros profesionales	0	100

En concreto, como se indica en la Figura 66, los resultados recabados señalan que las mayores aportaciones han sido en aspectos relacionados con otras categorías distintas a las propuestas. Al mismo tiempo, también se han valorado en alto grado la propia realización de la programación, la metodología, los estándares comunicativos, las orientaciones y los objetivos, las adaptaciones curriculares, las actividades, las unidades de enseñanza y los horarios.

Figura 66

Aportaciones de los equipos docentes a la Programación Docente del aula abierta



Para contrastar esta información, los tutores de las aulas abiertas perciben que el grado de participación del resto de profesionales con respecto a la elaboración de la Programación Docente es generalmente baja, exceptuando los perfiles de los maestros de Audición y Lenguaje, el Auxiliar Técnico Educativo o los maestros de Educación Física (Tabla 134). Específicamente es reseñable que la figura más representativa sea la del maestro especialista en Audición y Lenguaje (70.8%). Por esta razón es el equipo docente el que se encuentra menos implicado, en especial, los maestros de Música que solo participan un 8.3%. Asimismo, también participan en la elaboración, otros perfiles profesionales, como los profesores de Pedagogía Terapéutica o docentes de informática (25%).

Tabla 134

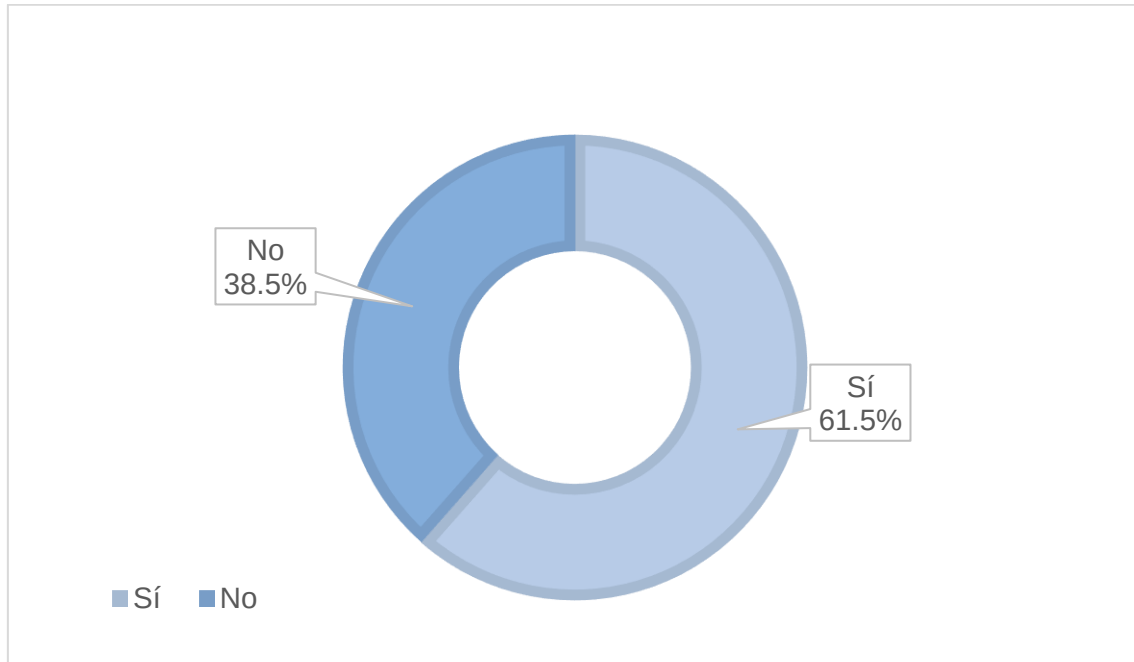
Percepción de los tutores de las aulas abiertas sobre la participación del resto de profesionales en la realización de la Programación Docente

Perfiles profesionales que contribuyen a la elaboración de la Programación Docente del aula abierta	
Tutor del aula abierta	100%
Maestro en Audición y Lenguaje	70.8%
Auxiliar técnico educativo	41.7%
Maestro de Educación Física	37.5%
Orientador	25%
Otros	25%
Maestro de Educación Artística	20.8%
Fisioterapeuta	20.8%
Maestro de Religión o alternativa	20.8%
Maestro de Música	8.3%

Según la Figura 67, en cuanto a la coordinación existente entre los profesionales que elaboran los Planes de Actuación Personalizados (PAP) de los alumnos de las aulas abiertas, la mayoría de los equipos docentes indican que sí han participado (61.5%) en su realización frente a un 38.5% que indica que no ha participado.

Figura 67

Planificación educativa de los equipos docentes en cuanto a la elaboración de los PAP de los alumnos del aula abierta



Los análisis inferenciales (Tabla 135), indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable perfil profesional ($U = 23.158$; $p < .001$) en función del perfil del equipo docente, pues los perfiles generalistas (45.50%), como el del maestro de Audición y Lenguaje (41.17%) perciben que son los que más aportaciones hacen al PAP de cada alumno.

Tabla 135

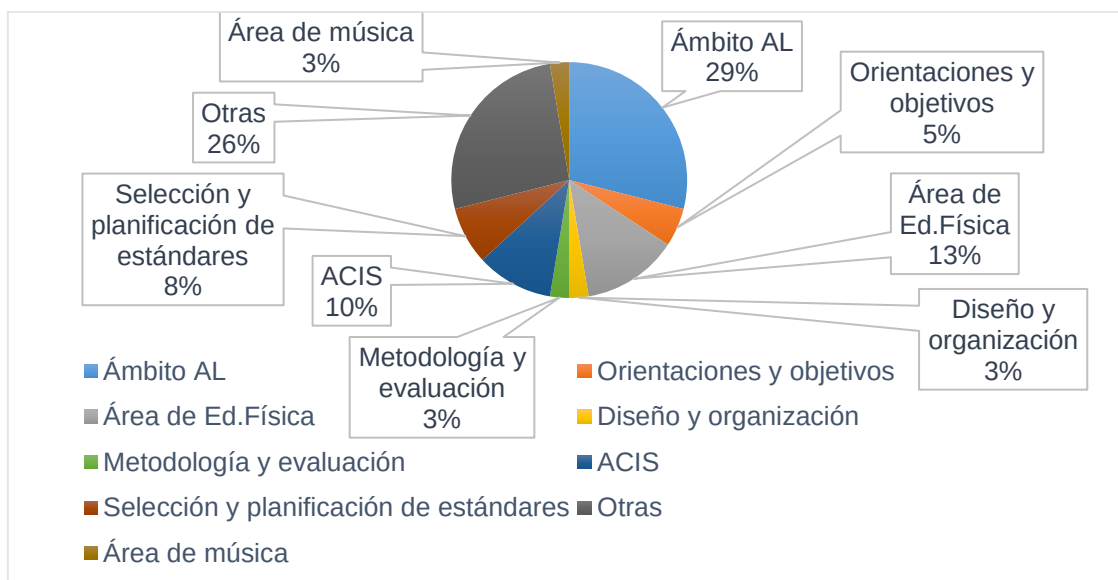
Análisis inferenciales sobre la planificación educativa de los equipos docentes en cuanto a la elaboración de los PAP de los alumnos del aula abierta

Elaboración de los PAP para el alumnado del aula abierta				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	435.500	.221		Mujer = Hombre
Titularidad	455.500	.773		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	4.625	3	.201	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	23.158	6	.001	Tutor AA > resto de perfiles

En este línea, con respecto a las aportaciones que han llevado a cabo los distintos profesionales encuestados dentro del PAP, un 29% afirma que su aportación se ha concretado en el ámbito de la Audición y el Lenguaje; un 26% se centra en otras temáticas, como el desarrollo de las habilidades sociales; un 13% indica su labor dentro del área de Educación Física; un 10% ha elaborado las adaptaciones curriculares; un 8% selecciona y planifica los criterios de evaluación; un 5% ofrece orientaciones y contribuye en la elaboración de los objetivos; un 3% elabora el área de Música y, finalmente, un 3% realiza la metodología y la evaluación, así como el diseño y la organización del PAP. Como queda reflejado en la siguiente Figura 68, el nivel de porcentaje de participación es bajo.

Figura 68

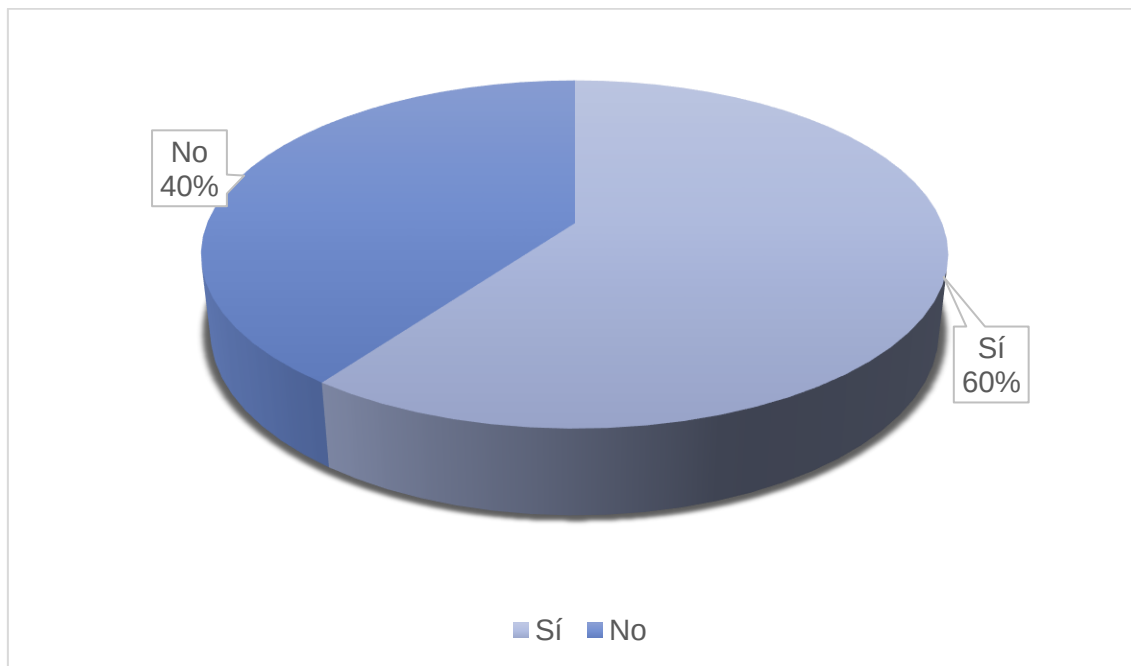
Aportación educativa de los equipos docentes en cuanto a los PAP de los alumnos del aula abierta



A partir de estas apreciaciones, se considera oportuno conocer específicamente, si la colaboración que se establece sobre el PAP también se lleva a cabo con las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta. Debido a los resultados obtenidos (Figura 69), la mayoría de los profesionales encuestados (60%) afirman que sí han colaborado en la elaboración de estas adaptaciones frente a un 40% que indica que no lo ha hecho.

Figura 69

Colaboración de los equipos docentes en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta



Dentro del equipo docente, los perfiles especialistas como el profesor de Audición y Lenguaje confirman que contribuye en mayor medida (87%) que el ATE (29%) en la elaboración del PAP y las adaptaciones curriculares pertinentes. Por otro lado, dentro los agentes ordinarios destacan los perfiles (83%) del maestro de Educación Física y del docente de Religión o Alternativa, así como del fisioterapeuta (100%) frente a otros perfiles como el profesor de Educación Artística (55%) u otros profesionales (100%) que demuestran que no se implican en este aspecto (Tabla 136).

Tabla 136

Colaboración de los equipos docentes en la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta separados por perfiles profesionales

Perfiles profesionales que contribuyen a la elaboración del PAP y adaptaciones curriculares del aula abierta		
Perfiles profesionales	Sí (%)	No (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	87	13
Auxiliar Técnico Educativo	29	71
Maestro de Educación Física	83	17
Maestro de Educación Artística	45	55
Maestro de Religión o alternativa	83	17
Fisioterapeuta	100	0
Otros profesionales	0	100

De acuerdo con los análisis inferenciales realizados (Tabla 137), se han detectado diferencias estadísticamente significativas en la variable perfil profesional ($U = 15.590$; $p < .016$) pues el maestro de Educación Física (40.58%) como el profesor de Audición y Lenguaje (39.50%) perciben que son los que más aportaciones hacen al PAP y a las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo para el alumnado del aula abierta.

Tabla 137

Análisis inferenciales sobre la colaboración entre profesionales del equipo docente ante la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE

Colaboración entre profesionales sobre las decisiones acerca del PAP y las adaptaciones curriculares				
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)		Dirección
Sexo	487.000	.683		Mujer = Hombre
Titularidad	466.500	.915		Concertado = Público
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango de edad	5.600	3	.133	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	15.590	6	.016	Profesor de Ed. Física y de Audición y Lenguaje > resto de perfiles

Como se aprecia en la Tabla 138, con relación a si las necesidades educativas especiales del alumno contempladas en su informe psicopedagógico facilitan la selección y secuenciación de saberes básicos y criterios de evaluación del PAP, los tutores de aula abierta encuestados determinan en un 54.2% que bastante frente a un 16.7% que confirman que les favorece poco.

Tabla 138

Conocimiento sobre si la relación de las necesidades educativas especiales del alumnado favorece la selección y secuenciación de saberes básicos y criterios de evaluación PAP

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Poco	4	16.7
Bastante	13	54.2
Mucho	7	29.2
Total	24	100.0

En definitiva, los análisis inferenciales llevados a cabo para este ítem confirman que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las

variables analizadas: sexo ($U = 26.000$; $p > .680$), titularidad ($U = 77.000$; $p > .799$) y rango de edad ($U = 2.337$; $p > .506$).

Seguidamente, en la siguiente Tabla 139, se muestran los perfiles profesionales que sí participan en la realización del PAP para el alumnado de las aulas abiertas. Los resultados mostrados son más favorables y dispersos que los recabados para la elaboración de las Programaciones Docentes. El porcentaje más elevado de implicación es el del maestro especialista en Audición y Lenguaje (91.7%). En cambio, también se encuentran al alza otros perfiles como los maestros de Educación Física (54.2%), los fisioterapeutas (41.7%), los maestros de Educación Artística (37.5%) y los Auxiliares Técnicos Educativos (37.5%). En cuanto a los otros profesionales que han participado en la elaboración del PAP, existe un porcentaje homogéneo entre los encuestados (20.8%): profesores de Pedagogía Terapéutica, docentes del área de Informática y otros terapeutas externos al centro.

Tabla 139

Percepción de los tutores de las aulas abiertas sobre la participación del resto de profesionales en la realización de los PAP

Perfiles profesionales que contribuyen a la elaboración de los PAP para el alumnado del aula abierta	
Tutor del aula abierta	100%
Maestro en Audición y Lenguaje	91.7%
Maestro de Educación Física	54.2%
Fisioterapeuta	41.7%
Maestro de Educación Artística	37.5%
Auxiliar técnico educativo	37.5%
Orientador	29.2%
Maestro de Religión o alternativa	29.2%
Otros	20.8%
Maestro de Música	8.3%

A su vez, los documentos que se han tenido en cuenta para la elaboración de los PAP (Tabla 140) son la programación docente del aula abierta (95.8%), el informe psicopedagógico de cada alumno (91.7%) así como el informe de aprendizaje (66.7%) y otros aspectos (33.3%), como la evaluación inicial, la competencia curricular o determinados contenidos funcionales.

Tabla 140

Documentos que se han tenido en cuenta para la elaboración del PAP

Documentos para elaborar el PAP del alumnado del aula abierta	
La programación docente de aula abierta	95.8%
El informe psicopedagógico	91.7%
El informe de aprendizaje	66.7%
Otros	33.3%

Por otro lado, en la Tabla 141 se muestra que una extensa mayoría de profesionales pertenecientes al equipo docente considera que no ha participado (60.9%) en la elaboración las Unidades Formativas (UF) frente a un 57.8% que señala que sí ha participado en su desarrollo.

Tabla 141

Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas

Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas	
Participación en la elaboración (UF)	No 60.9%
	Sí 39.1%
Participación en el desarrollo (UF)	No 42.2%
	Sí 57,8%

En esta línea, se han detectado diferencias estadísticamente significativas (Tabla 142) en la variable perfil profesional ($U = 17.350$; $p < .008$) para la participación del equipo docente en la elaboración de las Unidades Formativas. En este sentido, son los maestros de Religión o Alternativa (46.67%), de Educación Física (38.67%) y de Audición y Lenguaje (38.29%) los que responden que más han participado en este proceso. De igual forma, para valorar la participación en el desarrollo de las Unidades Formativas, las diferencias también se han hallado en la variable perfil profesional ($U = 14.308$; $p < .026$), debido a que los profesionales que más han participado son los maestros de Religión o Alternativa (46%), de Educación Física (35.33%), de Audición y Lenguaje (35.33%) y el ATE (34.57%).

Tabla 142

Análisis inferenciales sobre la participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas

Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas				
Participación en la elaboración (UF)				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	435.000	.340		Mujer = Hombre
Titularidad	433.000	.751		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	5.694	3	.127	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	17.350	6	.008	Profesor de Ed. Física, de Religión/Alternativa y de Audición y Lenguaje > resto de perfiles
Participación en el desarrollo (UF)				
	<i>U de Mann Whitney</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>		<i>Dirección</i>
Sexo	455.000	.479		Mujer = Hombre
Titularidad	439.000	.704		Concertado = Público
	<i>H de Kruskal Wallis</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Dirección</i>
Rango de edad	3.737	3	.291	De 20 a 50 años de edad
Perfil profesional	14.308	6	.026	Profesor de Ed. Física, de Religión/Alternativa y de Audición y Lenguaje > resto de perfiles

A su vez, dentro de la Tabla 143 se puede observar la discrepancia existente entre los perfiles especialistas del equipo docente. Por ejemplo, son los maestros de Audición y Lenguaje los que sí determinan en su mayoría (57%) que participan en la elaboración de las Unidades Formativas frente a los ATEs que consideran que no (93%) colaboran lo necesario. En este sentido, también existe cierta controversia entre los profesionales ordinarios, ya que tanto el docente de Educación Física (58%) como el

profesor de Religión o Alternativa (83%) consideran que colaboran de manera activa frente a otros perfiles como el maestro de Educación Artística (73%), el fisioterapeuta (100%) u otros profesionales (75%) que no participan en esto.

Tabla 143

Participación del equipo docente en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas separados por perfiles profesionales

Perfiles profesionales que contribuyen a la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas		
Perfiles profesionales	Sí (%)	No (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	57	43
Auxiliar Técnico Educativo	7	93
Maestro de Educación Física	58	42
Maestro de Educación Artística	27	73
Maestro de Religión o alternativa	83	17
Fisioterapeuta	0	100
Otros profesionales	25	75

5.4.4. Tiempos y espacios comunes de coordinación para el alumnado del aula abierta

Los tiempos y espacios que pasa el alumnado del aula abierta con el resto de los compañeros se conciben como momentos propicios para desarrollar sus competencias de manera integral. En este sentido, es importante que los profesionales encargados de tratar con estos alumnos promuevan de manera coordinada diferentes contextos y tiempos de socialización que produzcan un clima de disfrute y sensación de pertenencia al grupo para todos.

En relación con los espacios que comparte el alumnado de las aulas abiertas con el resto de los alumnos de las aulas de referencia, es significativo advertir en qué áreas de aprendizaje suelen recibir docencia o atención por parte de los distintos profesionales y si existen otras áreas aparte de las establecidas por la ley vigente y el tiempo que permanece este alumnado en ellas. Tal y como se puede comprobar en la Tabla 144, el alumnado del aula abierta sí asiste a otras asignaturas, aunque en un porcentaje menor. Por ejemplo, se puede observar que el alumnado recibe docencia en materias como Biología (3 horas semanales), Inglés (3 horas semanales), Francés (3 horas semanales), Cultura Clásica (2 horas semanales), Lengua Castellana (3 horas

semanales), Matemáticas (3,33 horas semanales) o Tutoría y Cultura Audiovisual (1 hora semanal cada una).

Tabla 144

Otras áreas donde el alumnado del aula abierta recibe docencia

Asignatura	Horas semanales (%)
Matemáticas	3,33
Biología	3
Inglés	3
Francés	3
Lengua Castellana	3
Cultura Clásica	2
Música	1,71
Educación Física	1,5
Educación Artística	1,33
Religión o alternativa	1,3
Cultura Audiovisual	1
Tutoría	1

Según los tutores de las aulas de referencia, los profesionales que deciden las actividades que se van a realizar dentro de las áreas principales son en su mayoría los profesores de Pedagogía Terapéutica (53.3%) y los tutores de las aulas de referencia (46.7%), lo que implicaría un mayor nivel de coordinación entre ambos perfiles profesionales. Por otro lado, dentro de la categoría de otros, se puede observar que también participan en esta decisión el jefe de estudios, los tutores de las aulas abiertas o los docentes del área de Lengua Castellana, entre otros. Todo ello queda expuesto en la siguiente Tabla 145.

Tabla 145

Profesionales que deciden las actividades a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia

Profesionales que deciden las actividades a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia	
Maestro de Pedagogía Terapéutica	53.3%
Tutor de aula de referencia	46.7%
Orientador	33.3%
Otros profesionales	23.3%
Maestro de Educación Física	20%
Auxiliar Técnico Educativo	16.7%
Maestro de Educación Artística	13.3%
Maestro de Religión o alternativa	10%
Fisioterapeuta	3.3%
Maestro en Audición y Lenguaje	3.3%

Por otro lado, es necesario conocer que la planificación de las actividades que se llevan a cabo con estos alumnos consiste en diversos aspectos (Tabla 146), como su diseño y adaptación (70%), los materiales que vayan a utilizar (60%), la posibilidad de que el alumnado pueda participar con el resto de compañeros (66.7%), la utilidad y significatividad de lo que van a aprender (43.3%), el desarrollo de su socialización (90%), las preferencias e intereses del alumnado (33.3%), el fomento de su integración (80%) o la adaptación curricular de cada estudiante (16.7%), pero también son importantes otros criterios (3.3%), como el apoyo que va a ejercer el Auxiliar Técnico Educativo, el diseño y adaptación de materiales a utilizar, la propia naturaleza de las actividades que se van a llevar a cabo, así como la escucha y el diálogo entre los compañeros.

Tabla 146*Criterios para la planificación de las actividades*

Criterios para la planificación de las actividades	
Desarrollo de la socialización	90%
Fomento de la integración	80%
Diseño y adaptación de actividades	70%
Posibilidad de participación	66.7%
Diseño y adaptación de materiales	60%
Utilidad y significatividad de los aprendizajes	43.3%
Preferencias e intereses del alumnado	33.3%
Adaptación curricular del alumno	16.7%
Otros	3.3%

En este sentido, tal y como se muestra en la Tabla 147, los tutores de las aulas de referencia señalan que existe una planificación previa de esas actividades cuando el alumnado del aula abierta asiste a su aula de referencia (73.3%). No obstante, también existe un porcentaje menor de encuestados (26.7%) que indican que no se realiza ese planteamiento previo.

Tabla 147

Opinión de los tutores de las aulas de referencia sobre si existe una planificación previa de esas actividades cuando el alumnado del aula abierta asiste a su aula de referencia

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	22	73.3
No	8	26.7
Total	30	100.0

Particularmente, los análisis inferenciales realizados han mostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo ($U = 142.500$; $p > .217$), titularidad ($U = 125.000$; $p > .286$) y rango de edad ($U = .859$; $p > .651$).

Al mismo tiempo, estos tutores también destacan en su mayoría (Tabla 148) que planifican, desarrollan dinámicas y actividades grupales en su aula, y que favorecen la participación del alumnado del aula abierta.

Tabla 148

Opinión de los tutores de las aulas de referencia sobre si planifican y desarrollan dinámicas y actividades grupales en su aula, que favorecen la participación del alumnado del aula abierta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	18	60.0
No	11	36.7
Total	29	96.7

Además, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables relacionadas con el sexo de los encuestados, la titularidad de los centros donde imparten docencia o su rango de edad.

Por ende, según este perfil (Tabla 149), los agentes educativos que elaboran esa planificación son en su mayoría los maestros de Pedagogía Terapéutica (70%) y los tutores de las aulas de referencia (53.3%), por lo que se disponen en la misma sintonía que los resultados anteriores.

Tabla 149

Profesionales que elaboran las actividades previas a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia

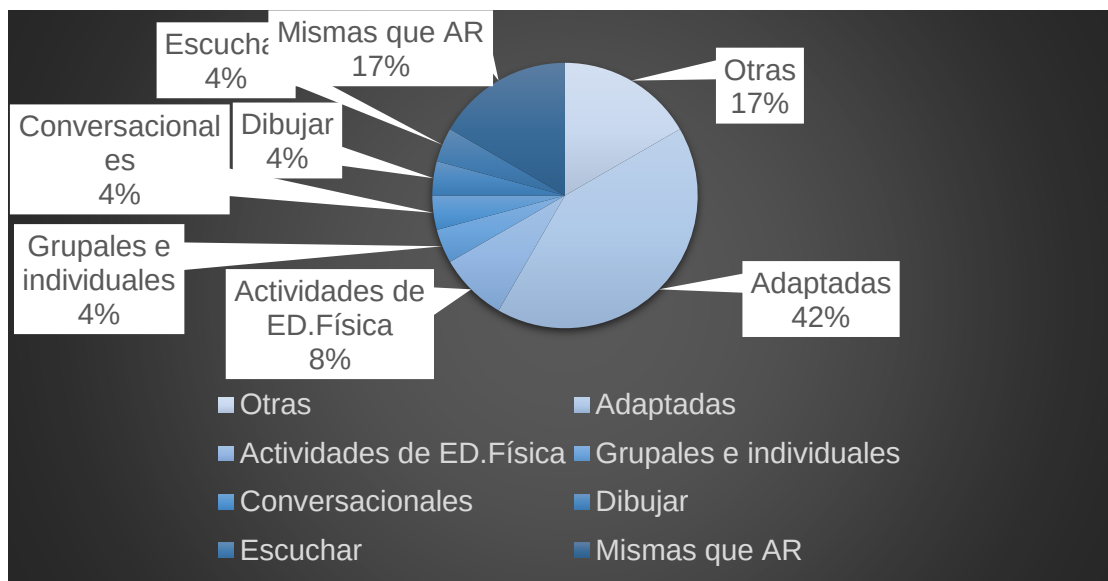
Profesionales que elaboran las actividades previas a realizar para el alumnado del aula abierta en su aula de referencia	
Maestro de Pedagogía Terapéutica	70%
Tutor de aula de referencia	53.3%
Orientador	26.7%
Auxiliar Técnico Educativo	13.3%
Fisioterapeuta	10%
Otros profesionales	10%
Maestro en Audición y Lenguaje	6.7%

En esta misma línea, como se muestra en la Figura 70, las actividades principales que realiza el alumnado del aula abierta cuando está con sus compañeros en su aula ordinaria son las siguientes: actividades adaptadas (34%), otras actividades como escuchar lo que se imparte en clase o audición, ritmos e instrumentos, entre otras

(14%), las mismas que sus compañeros (13%), actividades del área de Educación Física (7%), escuchar, dibujar o socializar (3%).

Figura 70

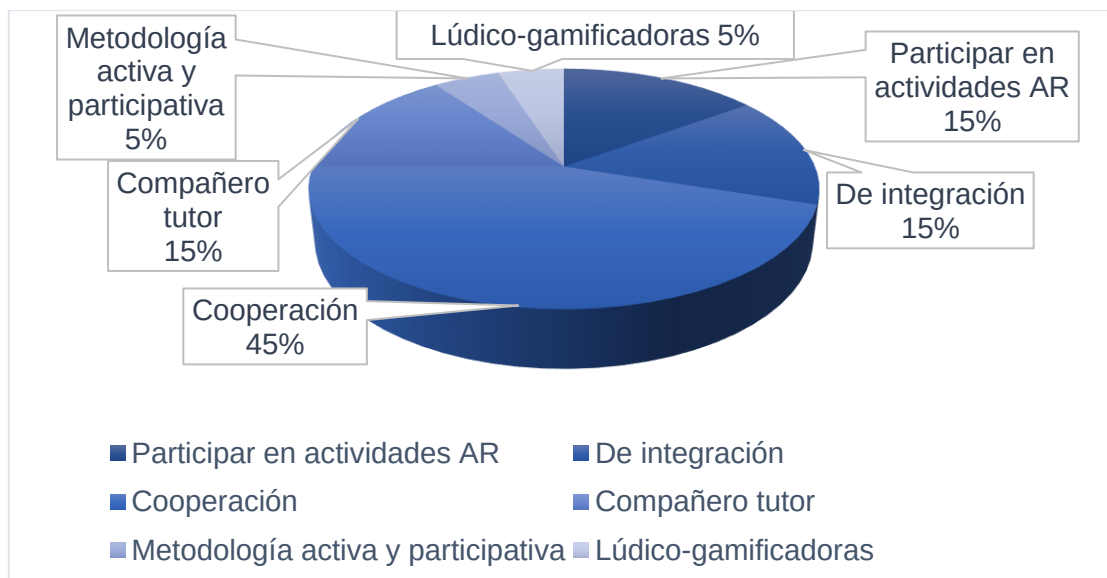
Actividades principales que realiza el alumnado del aula abierta cuando está con sus compañeros en su aula de referencia



A su vez, es interesante profundizar (Figura 71) en la apreciación que tienen los tutores de las aulas de referencia sobre qué medidas favorecen la participación del alumnado de las aulas abiertas cuando está en su aula ordinaria. De este modo, la mayor parte de las medidas planteadas tienen especial relación con la cooperación entre el alumnado (45%), el aprendizaje-servicio (15%), poder participar en las actividades que se organicen en el aula de referencia o la integración (15%), que favorezcan el juego y la gamificación o la metodología activa y participativa (5%).

Figura 71

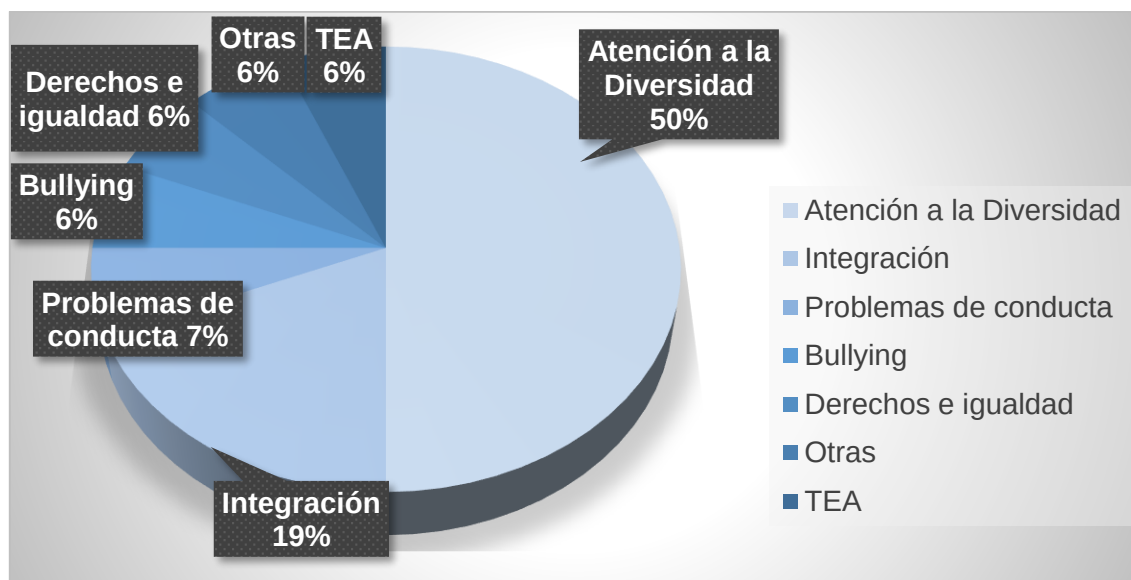
Valoración de los tutores de las aulas de referencia sobre qué medidas optan para facilitar la participación del alumnado con NEE en su aula



Para finalizar, estos tutores afirman que han realizado (56.7%) una media de entre 1 a 5 (70.6%) actividades informativas y formativas con el grupo con relación a las necesidades y características de sus compañeros del aula abierta. En concreto, en la Figura 72 queda demostrado que la temática principal que se ha abordado para concienciar al alumnado del aula de referencia sobre sus compañeros del aula abierta es la atención a la diversidad (50%). También se han llevado a cabo otras charlas sobre integración escolar (19%), problemas de conducta (7%), el *bullying* y los derechos humanos y la igualdad (6%).

Figura 72

Actividades informativas y formativas con el grupo de referencia en relación a sus compañeros del Aula Abierta



Normalmente el alumnado del aula abierta no solamente recibe docencia en esta aula sino que, dependiendo de distintos factores, puede aprender junto con el resto de sus compañeros de las aulas de referencia en diferentes espacios del centro educativo. Como queda reflejado en la Tabla 150, para la asignatura de Educación Física el espacio donde más docencia reciben los alumnos es el aula de referencia (83.3%). De igual modo ocurre con el área de Educación Artística (66.7%), en la materia de Religión o alternativa (50%) o en la de Música (16.7%).

Tabla 150

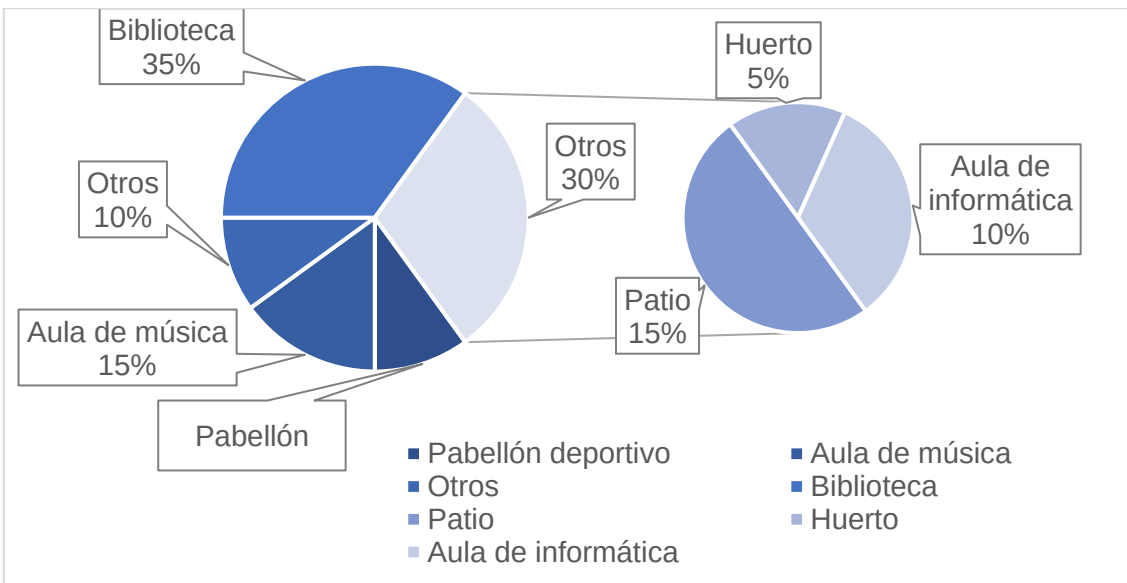
Espacios donde el alumnado del aula abierta recibe docencia contemplados en la legislación vigente

Asignatura (%)	En aula abierta (%)	En aula de referencia (%)	Fuera del aula de referencia (%)
Educación Física 95.8%	20.8%	83.3%	29.2% -Pabellón deportivo -Patio
Educación Artística 70.8%	25%	66.7%	4% -Aula de Música -Aula de Plástica
Religión o alternativa 54.2%	8.3%	50%	
Música 71.4%	8.3%	16.7%	

De acuerdo con la Figura 73, existen otros espacios del centro educativo diferentes a los habituales donde también recibe formación el alumnado del aula abierta, como son la biblioteca (35%), el aula de Música o el patio (15%), el pabellón deportivo o el aula de informática (10%) y el huerto escolar (5%), entre otros espacios como la piscina municipal y salidas fuera del centro escolar.

Figura 73

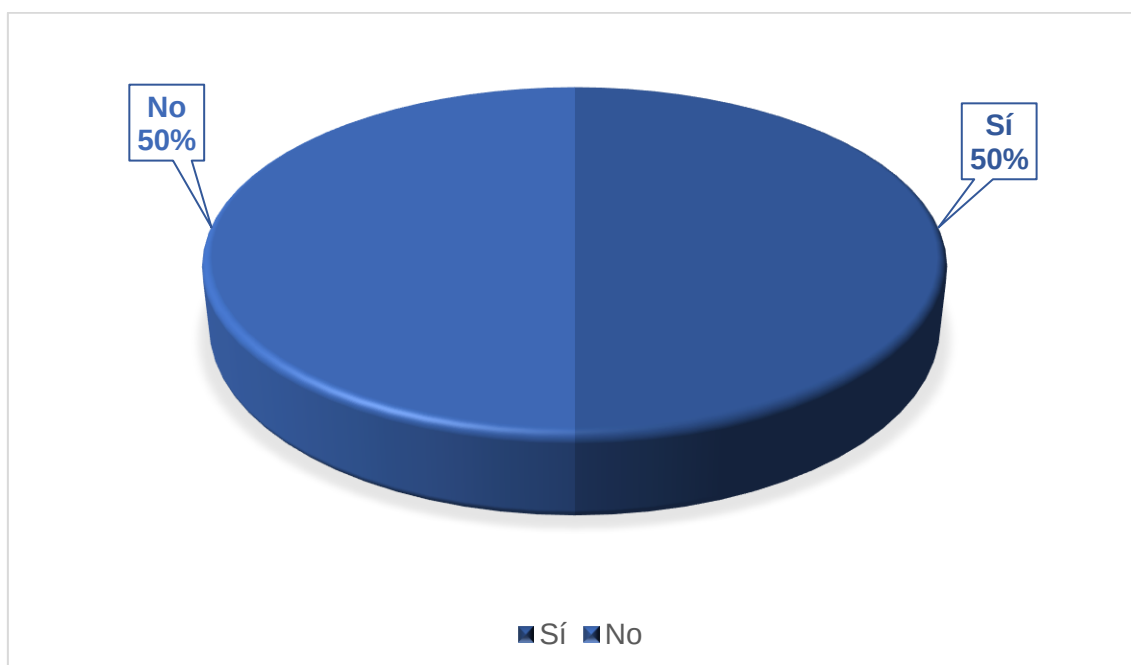
Otros espacios donde el alumnado del aula abierta recibe docencia



Para que el alumnado del aula abierta se oriente mejor y se sienta seguro en los desplazamientos hacia su aula de referencia y hacia el resto de los espacios del centro educativo, los profesionales que intervienen de manera directa con este alumnado deben coordinarse y planificar las salidas correctamente. De acuerdo con esta afirmación, los análisis descriptivos realizados (Figura 74) reflejan que hay veces en las que el alumnado va solo al aula ordinaria (50%) y otras que va acompañado (50%).

Figura 74

Coordinación de los profesionales para planificar las salidas del alumnado del aula abierta



En esta línea, los análisis inferenciales realizados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo ($U = 90.000$; $p > .367$), titularidad ($U = 100.000$; $p > 1.000$) y rango de edad ($U = .615$; $p > .735$).

Específicamente, los resultados a este respecto reflejan (Tabla 151) que normalmente el perfil profesional que más acompaña al alumnado en sus traslados es el Auxiliar Técnico Educativo (50%). No obstante, también participan los tutores de las aulas abiertas (6.7%), los maestros de Audición y Lenguaje (3.3%), y otros profesionales (3.3%) como los profesores de Pedagogía Terapéutica.

Tabla 151

Profesionales que acompañan al alumnado del aula abierta en sus desplazamientos hacia el aula de referencia

Profesionales que acompañan al alumnado del aula abierta en sus desplazamientos hacia el aula de referencia	
Auxiliar Técnico Educativo	50%
Tutor de aula abierta	6.7%
Maestro de Audición y Lenguaje	3.3%
Otros	3.3%

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“Así, pues, como comunidad educativa implicada y comprometida con los valores y derechos de todas las personas, debemos avanzar desde la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el discente. Solo de esta manera lograremos la transformación de nuestra sociedad, tantas veces intolerante y temerosa, para que acoja y celebre la diversidad como algo natural” (Arnaiz, 2019).



Autoría: Antonio González Rey, “Amar de forma incondicional”

Introducción

En este apartado se procede a presentar la discusión y conclusiones sobre los aspectos anteriormente analizados. En concreto, teniendo en cuenta la información recabada a través de los cuestionarios y el marco teórico realizado, se establecerá, en primer lugar, una consecución entre la teoría existente y los resultados por cada uno de los objetivos específicos presentados en esta investigación para, con ello, abordar la discusión sobre los temas propuestos.

Posteriormente, a modo de conclusiones, se detallarán las aportaciones e implicaciones más importantes a las que ha dado lugar esta investigación con el fin de poder conocer cuál ha sido su contribución al campo de estudio propuesto y, al mismo tiempo, comprender la repercusión y/o alcance que ha significado para la comunidad educativa.

En este sentido, también se considera indispensable mencionar las posibles limitaciones del estudio y las mejoras que se podrán implantar en investigaciones futuras sobre la misma temática.

Bajo este prisma, el presente apéndice viene dado a partir de cuatro preguntas de investigación principales que, posteriormente, han sido transformadas en objetivos específicos:

Pregunta 1. ¿Qué distribución geográfica de las aulas abiertas existía en el curso 2018-2019 en relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales que precisa de apoyos muy significativos?

Pregunta 2. ¿Qué formación presentan los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales con relación a la educación inclusiva?

Pregunta 3. ¿Qué valoración poseen los profesionales sobre el funcionamiento de las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad? ¿Y qué conocimiento tienen sobre el alumnado con necesidades educativas especiales?

Pregunta 4. ¿Qué coordinación existe entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje?

A través de estas preguntas se hace especial hincapié en conocer: a) en qué municipios se encuentra escolarizado el alumnado con NEE mediante las aulas abiertas

especializadas incardinadas en centros educativos ordinarios; b) si los profesionales educativos de estos centros, se encuentran debidamente preparados para atender a las necesidades y condicionantes de este alumnado; c) qué valoración realizan los profesionales que intervienen en las aulas abiertas; y d) cuánto y cómo se coordinan estos profesionales entre sí y con otros agentes educativos.

6.1. Discusión de resultados

A continuación, se procede a exponer la discusión sobre los resultados obtenidos para la presente tesis doctoral.

6.2.1. Objetivo Específico 1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.

Actualmente, existe una mayor concienciación sobre la educación y la equidad para todo el alumnado (Aravena, 2021; Gajardo y Torrego, 2022; Martínez e Ilie, 2018; Monzón, 2015; UNESCO, 1994), favoreciendo que los sistemas educativos implanten modelos de mayor calidad que respeten las diferencias, eliminen todas las barreras posibles y permitan la igualdad de oportunidades para todos (Ainscow, 2020; Ballesteros et al., 2014; González-Gil et al., 2019; López, 2014; Meirieu, 2021; Rodríguez et al., 2018).

Gracias a la apertura de los centros ordinarios al alumnado con NEE (Cruz, 2014; Elizondo, 2017; Göransson et al., 2020; Parra, 2011) a través de programas y apoyos personalizados (Andújar, 2019), como las aulas abiertas especializadas (Núñez, 2019) se ha logrado que una mayor cantidad de alumnado con NEE pueda aprender en contextos comunes de aprendizaje (Echeita et al., 2020; Paraskevi, 2021).

Con la transformación que precisan los centros educativos para adaptarse a las necesidades del alumnado (Arizmendi y Matarranz, 2020; Booth y Ainscow, 2002; Nilsen, 2010; Sanahuja, 2018), estas aulas abiertas también han evolucionado en otras comunidades autónomas de España haciendo que cada vez existan más aulas específicas en los centros ordinarios (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020). No obstante, la denominación, el tipo de alumnado que asiste a ellas, la edad máxima de escolarización, la ratio, su funcionamiento, las etapas educativas en las que se encuentran insertas, así como el equipo docente y no docente que presta su labor en ellas, difieren entre las distintas comunidades (Martínez et al., 2019; Stančić al., 2015).

Sin embargo, tal y como exponen Arnaiz et al. (2019), Peñalver (2020) y Rodríguez (2017), esta es una medida que lejos de lograr la inclusión, sigue relegando al alumnado hacia aulas específicas que lo separan de sus compañeros del aula ordinaria. Por tanto, aunque puede considerarse como una medida que puede favorecer un primer acercamiento de todo el alumnado a entornos comunes de aprendizaje, el

aula abierta especializada no logra, por su propia naturaleza, perpetuar los criterios de la educación inclusiva (Arnaiz et al., 2021; Escudero y González, 2011).

Debido a que la presente investigación asienta sus bases en la Región de Murcia, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en el curso 2018-2019, se puede comprobar que en este curso, no hay aulas abiertas para esta etapa en algunas comarcas como Blanca, Bullas, Cehegín, Fortuna, Fuente Álamo, Jumilla, Lorquí, Puerto Lumbreras, San Javier y La Unión. Así, el alumnado que permanece en las aulas de Educación Primaria en esos municipios tiene que trasladarse a pueblos aledaños o a centros de Educación Especial. Esta situación concuerda con lo expuesto en la Orden de 24 de mayo de 2010 que dispone que, de manera excepcional, a partir de los 12 años, el alumnado que se encuentra escolarizado en aulas abiertas de Educación Primaria y no existan en su localidad centros con aulas abiertas de Educación Secundaria, podrá permanecer en su aula de Educación Primaria. Por esta razón, es importante reseñar el incremento de aulas abiertas de Educación Secundaria con respecto al curso anterior.

Otro factor predominante es la cantidad de aulas abiertas de Educación Secundaria implantadas en centros educativos en el municipio de Murcia con respecto al resto de municipios. Este hecho es debido a que hay un mayor número de alumnos en esta zona que en el resto de la comunidad (Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia, 2019).

A su vez, existe una escasa diferencia entre los centros educativos públicos y privados-concertados que mantienen sus aulas abiertas en vigor. Todo ello genera la sospecha de que, como bien se ha demostrado anteriormente, las aulas abiertas son una medida que va a seguir funcionando en los años venideros e incluso, va a posibilitar, tal y como quedará reflejado más adelante, que más alumnos con NEE puedan optar a estudiar en centros ordinarios compartiendo tiempos y espacios con el resto del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2020; Escarbajal-Frutos et al., 2020; Pérez et al., 2008).

Al mismo tiempo, la comparativa establecida entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024 coincide en un mayor aumento de aulas abiertas en Educación Secundaria. A su vez, el índice de variación entre las distintas comarcas de la Región de Murcia varía considerablemente de unas a otras. En este sentido, la mayoría de las aulas abiertas mostradas se encuentran actualmente en centros de titularidad pública, destacando los municipios de Cartagena, Molina de Segura y Murcia. A tenor de estos argumentos, probablemente las instituciones educativas, promovidas por la Agenda 2030 de

Desarrollo Sostenible, están realizando acciones a favor de la inclusión que permiten que, de manera paulatina, todo el alumnado pueda aprender en un mismo centro educativo (Blanco y Duk, 2019; Consejo Escolar del Estado, 2020; Morón, 2020; Opertti, 2019).

De acuerdo con todo lo expuesto con anterioridad, se considera que existen algunos factores importantes por los que ha habido un incremento de estas aulas tanto en centros públicos como en privados-concertados:

- ❖ La presencia actual de alumnado con necesidades educativas especiales muy significativas es mayor con respecto a épocas pasadas o, por lo menos es mayor la prevalencia de diagnósticos, especialmente en el colectivo del Trastorno del Espectro Autista.
- ❖ Existe mayor concienciación sobre la diversidad en los centros promovida por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible.
- ❖ Actualmente, se exige un nivel más alto de formación en materia de diversidad no solo a los especialistas de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje, sino a todo el colectivo profesional que imparte docencia a este alumnado fuera de sus aulas abiertas.
- ❖ El incremento de publicaciones científicas y propuestas a este respecto por parte de determinados equipos de investigación de la Universidad de Murcia, como el grupo EDUIN, ha posibilitado que la Consejería de Educación de la Región movilice nuevas maniobras de intervención y creación de nuevas aulas que atiendan a más cantidad de alumnado en mejores condiciones (Alcocer y Martínez, 2017; Arnaiz y Escarbajal, 2022; Consejería de Transparencia, Participación y Administración Pública de la Región de Murcia, 2022; EDUCAbase, 2022; Sánchez-Serrano et al., 2021).

Al mismo tiempo, con respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y al curso 2018-2019, existe más cantidad de alumnado con NEE escolarizado en aulas abiertas, sobre todo, en la comarca de Murcia y la zona de Cartagena. Por ejemplo, el alumnado con NEE de Bullas y Calasparra, por su proximidad geográfica, se escolariza en centros de Educación Especial de Cieza y Caravaca o en aulas abiertas de Moratalla o Mula. Igualmente sucede en Puerto Lumbreras con Lorca, La Unión y Fuente Álamo con Cartagena, San Javier con San Pedro del Pinatar y Lorquí con Murcia, tanto para estos centros específicos como para aulas abiertas de centros ordinarios.

Si se comparan estos datos con el curso actual, queda demostrado que, aunque algunas localidades no alberguen aulas abiertas en sus centros educativos, se han creado nuevas aulas abiertas en la mayor parte de municipios de la Región en los últimos cuatro años acogiendo a más cantidad de alumnado que anteriormente. Este hecho, también es reseñable en cuanto a la titularidad ya que en los centros educativos de titularidad pública, siempre se han implantado más aulas de este cariz. Sin embargo, en los últimos años, los centros privados-concertados también tienen un mayor número de aulas implantadas que en el curso 2018-2019 (Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, 2023). Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, los datos para este curso reflejan que la mayor parte del alumnado está escolarizado en centros públicos, pudiendo cambiar esta situación en la actualidad con la creación de esas nuevas aulas abiertas en centros privados-concertados.

Estos datos confirman, como se ha mencionado anteriormente, que, aunque la evolución de las aulas abiertas en centros regulares está en auge, aún existen reticencias para que el alumnado con NEE pueda estudiar en centros ordinarios (Arnaiz-Sánchez et al., 2020; Waitoller, 2020). En esencia, este hecho se justifica por varios factores, como la falta de formación inicial y permanente de todo el profesorado, la dificultad de establecer la educación inclusiva especialmente en la etapa de Educación Secundaria, los desfases educativos que algunas veces precisa el alumnado con NEE o la falta de recursos para atender a todo el alumnado (Díaz-Asto, 2022; Echeita et al., 2020; González-Gil et al., 2019; Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020; Menéndez et al., 2020; Sánchez y Parra, 2020).

Otro dato de especial relevancia es que, conforme se van sucediendo los cursos en la etapa de Educación Secundaria dentro del curso 2018-2019, existe cierta homogeneidad en cuanto a la cantidad de alumnado, siendo 3º de ESO el curso que menos alumnado alberga. Probablemente, esto suceda porque puede existir, como se comenta en el párrafo anterior, un desfase curricular en este curso que, posteriormente, se recupera en el siguiente, así como por la propia complejidad de adquirir todas las competencias necesarias entre los distintos cursos de esta etapa (Artiles, 2014; Guerrero, 2016; Martínez, 2010; Montero et al., 2017; Parra et al., 2017; Romero et al., 2018; Ruiz, 2020).

Dentro de los tipos de necesidad educativa especial que pueda presentar cada alumno dentro de las aulas abiertas, la mayor prevalencia en Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2018-2019, se sitúa en alumnado con discapacidad intelectual, seguido del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En porcentajes

menores se encuentra alumnado con pluridiscapacidad, trastornos graves de la conducta, discapacidad motora y discapacidad auditiva, entre otras. Esto demuestra que la neurodiversidad está cada vez más presente en las aulas (Caine y Caine, 1991, 1997; Orteso, 2019; Rahman y Woollard, 2019) y que por tanto, se deben establecer nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que abarquen a todo el alumnado (Paliokosta y Blandford, 2010; Quintero-Corzo et al., 2021).

También existen dos diferencias destacadas en este curso. Primeramente, llama la atención que la mayor parte de alumnado con NEE que asiste a aulas abiertas sean varones. A su vez, la segunda particularidad reseñable es que hay más cantidad de alumnado con NEE en instituciones públicas que privadas-concertadas. Estos hechos demuestran que siguen existiendo menos diagnósticos en alumnado femenino, especialmente en lo relativo al autismo, que en el masculino (Carbajal et al., 2021), y que los centros privados-concertados se están movilizandopor abrir sus puertas para que todo el alumnado pueda estudiar de manera conjunta en un mismo espacio (Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, 2023).

6.2.2. Objetivo Específico 2. Determinar la formación que tienen los profesionales acerca del alumnado con necesidades educativas especiales.

Es importante que la formación del profesorado en materia de diversidad esté presente desde los inicios del grado universitario hasta la culminación del mismo (Yangali, 2016; Zempoalteca et al., 2017). La formación del profesorado y del resto de profesionales que intervienen con el alumnado, especialmente con aquel que presenta necesidades educativas especiales, es una estrategia clave para producir un proceso de enseñanza-aprendizaje que llegue a todo el alumnado (Cruz, 2019; Echeita, 2019; García-García et al., 2020). En este sentido, tal y como resaltan Campos et al. (2021) y Fernández-Larragueta et al. (2021), este hecho no debe perpetuarse solamente a través de materias específicas que enseñen respuestas educativas para atender al alumnado sino que tiene que desarrollarse este concepto de una forma holística entre materias y entre el docente formador.

Especialmente, este constructo se puede lograr con una formación inicial adecuada y una posterior formación permanente (Echeita, 2008; Lacruz-Pérez, 2021; Ríos y Ruiz, 2018). En cuanto a la percepción sobre la formación inicial de los profesionales encuestados en la presente investigación, los resultados señalan que la mayor parte de

los profesionales considera que no han recibido formación alguna para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. En concreto, los perfiles que más indican carencias a este respecto son los docentes de Educación Artística y de Religión o Alternativa. Con ello, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales de los centros privados-concertados que denotan haber recibido una mayor formación inicial a este respecto que los profesionales de los centros públicos. Al mismo tiempo, también se han identificado diferencias en el nivel de formación de los profesionales, siendo mucho mayor en los tutores de las aulas abiertas que en los tutores de las aulas de referencia. Igualmente y de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede determinar que la mayoría de los perfiles encuestados que no pertenecen al ámbito de las NEE manifiestan que es importante establecer un nivel de formación más elevado con respecto a la atención del alumnado con NEE y a la implantación de la educación inclusiva.

Estos datos coinciden con los propuestos por Arnaiz-Sánchez et al. (2021) y Lacruz-Pérez et al. (2021) quienes afirman que el alumnado que cursa estudios de Educación percibe que su formación en materia de necesidades educativas especiales es insuficiente. Además, aunque los profesionales de los centros privados-concertados determinan que su formación es más amplia a este respecto que los profesionales de los centros públicos, existe un hecho colectivo perteneciente a una formación inicial escasa que, en muchas ocasiones, se arrastra a resultados poco favorecedores para los centros educativos (López-Rupérez et al., 2021). En este sentido, tal y como constatan Delgado et al. (2021), González-Gil et al. (2019) y Méndez-Medrano et al. (2018), es importante brindar una formación inicial en materia de diversidad a todo el cuerpo docente que ejerce su labor en los centros educativos regulares a fin de que este tipo de situaciones no sigan contemplándose en el futuro. En esta línea, consideramos necesario hacer mención al estudio realizado por Valencia-Peris et al. (2020), el cual pone de manifiesto la importancia de establecer actividades sobre casos reales que acerquen más al alumnado en formación al reto de la inclusión. De esta forma, todos los profesionales que se dediquen a impartir docencia podrán tener la formación necesaria para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyan a todo el alumnado.

Por otro lado y siguiendo este orden de ideas, la formación permanente se concibe como una labor fundamental que deben cultivar los profesionales educativos (Clouder et al., 2020; Soto et al., 2021; Venet, 2015). En cuanto a la formación permanente en materia de atención a la diversidad, la mayoría de los profesionales encuestados señalan que su formación permanente, promovida por el centro educativo donde imparten docencia, es elevada. En especial, son los maestros de Audición y

Lenguaje los que determinan que se actualizan constantemente aunque, por el contrario y al igual que sucede con la formación inicial, el profesorado de Educación Artística y de Religión o Alternativa indican que su formación permanente, promovida por su centro educativo, es escasa. En esta línea argumental, los tutores de las aulas ordinarias también manifiestan que su centro educativo favorece su formación permanente al igual que los tutores de las aulas abiertas.

Estos datos coinciden con las afirmaciones ofrecidas por autores como Colmenero (2015) y García (2018), ya que en sus estudios establecen que en la mayoría de ocasiones, la carga de responsabilidad a este respecto queda relegada a los perfiles especialistas que cuentan con una formación mucho más consolidada en materia de diversidad. Este hecho no favorece la entrada de la educación inclusiva en los centros en la que se persigue que todo el profesorado y no solo los docentes especialistas, se encuentren debidamente formados (Pascale et al., 2019).

Todo ello, queda representado mediante los cursos o actividades de formación que realizan estos profesionales para favorecer su formación permanente con respecto a las necesidades educativas especiales. En lo que respecta al equipo docente, la mayor parte de los perfiles encuestados señalan que han realizado cursos sobre esta temática frente a un porcentaje también elevado, pero menos considerable, que exponen lo contrario. Al mismo tiempo, los tutores de las aulas abiertas determinan que han realizado cursos sobre diversidad al contrario que la mayoría de los tutores de las aulas de referencia que confirman que no han realizado cursos a este respecto. Al mismo tiempo, un porcentaje menos elevado indican que sí han realizado cursos sobre esta temática coincidiendo con la formación permanente que les brinda su centro educativo de referencia.

Atendiendo a los datos aportados, especialmente por los tutores de las aulas de referencia, la investigación llevada a cabo por González-Gil et al. (2019) argumenta que en la etapa de Educación Secundaria, muchos profesionales encuentran serias dificultades a la hora de llevar a cabo la teoría aprendida en los cursos de formación sobre educación inclusiva a la práctica. En este estudio, indican que, si bien asisten a cursos de formación, la teoría que se imparte en ellos es desalentadora con la realidad que, a menudo, se encuentran en las aulas. Igualmente, el Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (INEE, 2019) confirma que existe una escasa minoría de profesionales que realizan cursos de formación en materia de educación inclusiva.

Todo ello queda reflejado mediante las áreas temáticas que han elegido estos profesionales para fomentar su actualización permanente. Por ejemplo, la temática de

formación en la que más se han especializado los miembros del equipo docente es sobre las necesidades educativas especiales y, dentro de ellas, el TEA y los Trastornos Graves de la Conducta. De igual modo, también los tutores de las aulas abiertas han cumplimentado su formación en el área de las NEE en su gran mayoría. Por el contrario, los tutores de las aulas de referencia han recibido formación especialmente sobre las TIC, pero también sobre la educación inclusiva y la inteligencia emocional, aunque en menor medida. Sin embargo, la media de cursos que realizan estos profesionales en cuanto a las temáticas relacionadas con las NEE, la educación inclusiva o la diversidad es baja lo que podría denotar una escasa preocupación por una adecuada atención hacia el alumnado del aula abierta.

Bajo este prisma, la percepción que tienen estos profesionales sobre su formación tiene especial relevancia porque ayuda a comprender, más exhaustivamente, qué conocimiento tienen sobre sí mismos y sobre la labor que ejercen con el alumnado para así, posteriormente, poder establecer procesos de mejora educativa (Coll, 2018; Domagala-Zysk y Knopik, 2020; Justiniano y Jurado, 2013). En especial, los datos aportados coinciden con los propuestos por el INEE (2019) en los que se especifica que, aunque los profesionales realizan cursos de formación en el ámbito de las NEE, no es la materia de educación inclusiva la que más demandan.

A tenor de lo planteado con anterioridad, los datos reflejan que existe cierta disparidad de opiniones entre el equipo docente y el resto de los profesionales, así como entre los tutores de las aulas de referencia. Específicamente, en cuanto a la percepción que tienen sobre las necesidades de formación para ejercer una labor de calidad con el alumnado que presenta apoyos extensos y generalizados, existe una mayoría de profesionales que sostienen que sus necesidades de formarse más son escasas. Sin embargo, un porcentaje menor, que también es muy elevado, señala que necesitan actualizarse más para atender mejor al alumnado. En este sentido y con respecto al equipo docente, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales ya que, como ocurría en tramos anteriores, son los profesores de Religión o Alternativa los que consideran que más necesidades de formación presentan.

Desde esta perspectiva, estos datos concuerdan con los estudios realizados por García-García et al. (2020), López-Rupérez et al. (2021) y Sanahuja et al. (2017) ya que demuestran que muchos educadores que imparten docencia al alumnado del aula abierta se encuentran poco formados en cuando a temáticas relacionadas con la inclusión educativa y con el alumnado con NEE, de manera que su docencia queda respaldada, en gran medida, por el profesorado especialista, pues estos maestros no

se sienten con la seguridad suficiente para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje con este tipo de alumnado.

Al mismo tiempo, también se considera necesario saber qué percepción tienen los profesionales sobre su capacidad formativa en relación al alumnado con NEE y con el resto de los alumnos. En este sentido, el equipo docente y el resto de profesionales no estiman en su mayoría que su capacidad formativa para atender al alumnado no esté a la altura de la demanda real que se genera en las aulas ordinarias. De igual modo, los orientadores afirman que su capacidad de enseñanza para ejercer un buen papel profesional con este alumnado es muy buena. No obstante, se han hallado diferencias estadísticamente significativas que señalan que los profesores de Educación Artística son los que más dudan de su capacidad formativa en cuanto a los apoyos y atención que necesita recibir el alumnado con NEE. En este orden de ideas, los tutores de las aulas de referencia también están de acuerdo en que su capacidad formativa para prestar una labor de calidad a este alumnado debería mejorar.

Estos datos se encuentran en estrecha relación con la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez et al. (2021) al señalar que la mayoría de los profesionales encuestados opinan que no se encuentran lo suficientemente formados para dar una respuesta de calidad al alumnado con NEE. En cambio, afirman tener constancia de todo lo que se produce en las aulas abiertas y con el alumnado con NEE. En este sentido, la investigación llevada a cabo por González-Gil et al. (2019) y Pérez et al. (2008) muestran, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, que estos profesionales reconocen que no reúnen las capacidades formativas adecuadas para dar una respuesta efectiva hacia el alumnado con NEE.

Dentro de las aulas abiertas especializadas, el profesorado que imparte docencia en ellas, especialmente los profesionales de pedagogía terapéutica y, al mismo tiempo, los tutores de estas aulas, desarrollan una serie de metodologías de carácter específico relacionadas con el currículo de Educación Básica de las aulas abiertas (Botías y Mirete, 2019). Estas metodologías se encuentran en consonancia con las capacidades y las necesidades del alumnado y permiten adaptarse a sus ritmos individuales (Arenas, 2016; Marchesi, 2010; Rodríguez-García et al., 2017).

Desde esta perspectiva, todos los tutores de las aulas abiertas coinciden en que el Plan de Actuación Personalizado (PAP) del alumnado del aula abierta tiene en cuenta el uso de metodologías específicas (Resolución de 20 de noviembre de 2023, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con

necesidades específicas de apoyo educativo). A nivel general, la mayor parte de los profesionales opinan que las metodologías que más usan son la estructuración espacio-temporal, el método TEACCH y los entornos educativamente significativos. Asimismo, también utilizan, pero con menor relevancia, los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación y la estimulación sensorial. Bajo este relieve, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a que el método TEACCH lo suelen usar más aquellos profesionales con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años, así como la estimulación multisensorial que es utilizada, en mayor medida, por docentes de entre 41 a 50 años. En esta línea, consideramos que existen otras metodologías que también son excelentes para complementar, tanto dentro como fuera de las aulas abiertas, un buen proceso de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado (Del Barrio et al., 2019; Gardner, 2011; López-Melero, 2018; Muñoz et al., 2021; Robinson, 2021).

En concreto, los recursos metodológicos que se lleven a cabo con el alumnado deben crearse con el propósito de que este pueda desarrollarse de manera integral (Blanco, 2017; Nilsen, 2010). Desde esta perspectiva, las metodologías específicas mostradas coinciden con los resultados presentados en el estudio de González-Fenoll et al. (2023) y en el estudio de Lozano et al. (2015) que indican que los recursos metodológicos que más ponen en práctica estos profesionales son la estructuración espacio-temporal, la lectura emergente y los entornos educativamente significativos, al mismo tiempo que también utilizan, en menor medida, el método TEACCH, los sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación y la estimulación multisensorial. A su vez, existen estudios que determinan que, en muchas ocasiones, la falta de recursos que precisa el alumnado con NEE, dificulta establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y una respuesta inclusiva (González-Gil et al., 2019; Moríña-Díez y Perera, 2015; Simón et al., 2019). Por otro lado, sería interesante que estas aulas puedan utilizar un abanico más amplio de diversidad de recursos tanto materiales como espaciales (Fombella y Solís, 2020; Jorion et al., 2016; Ordiales-Iglesias y Rodríguez-Martín, 2019; Orozco y Moríña, 2019, 2020).

Estas ideas se asocian con la incógnita de si los tutores de las aulas abiertas conocen la *Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de Educación Especial y aulas abiertas* (ADECUA) y si les ha servido en su labor diaria. En esencia, un alto porcentaje de profesionales evidencia que conocen esta publicación y, al mismo tiempo, corroboran que su uso les ha servido en gran medida para ofrecer una formación de más calidad hacia el alumnado. En esta línea, los análisis inferenciales llevados a cabo determinan que no existen diferencias estadísticamente significativas a este respecto. Al igual que sucede en párrafos anteriores, la investigación realizada por

González-Fenoll et al. (2023) coincide con estos datos ya que en ella se muestra que estos profesionales conocen esta propuesta y tiene un valor muy importante para ellos en su quehacer laboral diario.

6.2.3. Objetivo Específico 3. Estudiar la valoración que poseen los profesionales sobre el funcionamiento de las aulas abiertas como medida de atención a la diversidad, así como el conocimiento que éstos tienen sobre el alumnado con necesidades educativas especiales.

La valoración que poseen los profesionales sobre las aulas abiertas y sobre la diversidad del alumnado va a determinar la labor educativa que se ejerce en los centros educativos. En este sentido, es importante advertir qué conocimiento tienen sobre la organización y el funcionamiento de estas aulas, qué modalidad de escolarización consideran que es la más adecuada para cada alumno con NEE, así como las implicaciones que para ellos conlleva un aula abierta desde la perspectiva de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que existe entre el alumnado.

De este modo, para el conocimiento sobre la organización y el funcionamiento del aula abierta, la mayoría de los profesionales consideran que están totalmente de acuerdo con que conocen todo lo relativo al aula abierta incardinada en cada centro educativo. No obstante, con respecto a este hecho, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles profesionales, pues los orientadores estiman que comprenden en mayor proporción que otros perfiles todo lo perteneciente a la organización y funcionamiento de estas aulas. Asimismo, el equipo docente y el resto de profesionales son conocedores de estos aspectos. Además, las diferencias estadísticamente significativas han sido halladas en determinados perfiles, por ejemplo, los ATEs, que valoran tener un conocimiento más elevado que el resto.

Estos datos coinciden con los aportados por los tutores de las aulas de referencia que opinan que su conocimiento sobre estas aulas es elevado. Sin embargo, en una escala más general, se ha demostrado que estos tutores son los que menos conocimientos poseen sobre estas aulas. No obstante, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del género de los participantes y la titularidad del centro en el que desempeñan su labor profesional. En este sentido, las mujeres y los profesionales de los centros privados-concertados señalan que su conocimiento es mayor que los hombres y que los profesionales de los centros públicos.

Desde este punto de vista, los datos recogidos coinciden con las aportaciones mostradas por Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2022) en su estudio sobre las aulas abiertas especializadas. En concreto, el papel de los orientadores se considera fundamental para que el resto del profesorado pueda tener un buen asesoramiento sobre estrategias y técnicas de índole estructural y metodológica. En consecuencia, estos profesionales conocen generalmente todo lo relativo a la organización y funcionamiento de las aulas abiertas. Dentro de este marco de referencia, también esta investigación demuestra que los tutores de las aulas ordinarias son los que menos conocimiento tienen a este respecto. Así, se recomienda que los centros educativos lleven a cabo más medidas formativas para que todos los profesionales que intervienen de manera directa con el alumnado de estas aulas puedan tener la formación suficiente con el propósito de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que abarquen a todo el alumnado. Al mismo tiempo, precisamente porque los ATEs permanecen mucho tiempo con el alumnado del aula abierta, el estudio realizado por Arnaiz et al. (2021) indica que debe implantarse en mayor medida la figura de estos profesionales en los centros ordinarios para que todo el alumnado pueda compartir un mismo espacio la mayor parte de la jornada lectiva. A su vez, el estudio llevado a cabo por Negri-Cortés y Leiva-Olivencia (2021) confirma que la presencia de personal especializado en diversidad es fundamental para servir de ayuda al resto de perfiles profesionales.

Unido a ello, otro factor importante es conocer si estas aulas cuentan con los recursos necesarios tanto humanos, como materiales y espaciales para atender de forma eficiente al alumnado. En este escenario, la mayoría de los tutores de las aulas abiertas afirman que sus aulas cuentan con todo lo necesario para dar una respuesta de calidad al alumnado. Además, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de ninguna de las variables de estudio.

Para avalar estos datos, las investigaciones realizadas por González-Fenoll et al. (2023) y Murillo y Martínez-Garrido (2020) concuerdan con lo planteado, ya que los tutores de las aulas abiertas consideran, en mayor medida, que los recursos aportados en estas aulas son óptimos para el alumnado que estudia en ellas. Sin embargo, indican que los recursos humanos podrían mejorar desde dos vértices principales. Por un lado, reflejan la necesaria presencia de más profesionales educativos y, por otro, de una mayor colaboración y coordinación entre ellos. Al mismo tiempo, diversos autores señalan que, en algunas ocasiones, la cuantía de recursos necesarios es escasa, lo que dificulta promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2021; Simón et al., 2019).

En cuanto a la modalidad de escolarización del alumnado con NEE, la mayor parte de los profesionales reconocen en las aulas abiertas, una buena modalidad de escolarización para este alumnado. No obstante, se han hallado diferencias estadísticamente significativas que demuestran que las mujeres están más a favor de esta modalidad que los hombres y, al mismo tiempo, esta afirmación también es apoyada por los perfiles especialistas de los centros educativos. Estos datos se encuentran en estrecha relación con el estudio de Arnaiz y Caballero (2020) que muestra cómo las aulas abiertas son una medida específica con considerables mejoras en diferencia a los centros de Educación Especial. En cambio, también resalta la inevitable obviedad de que estas aulas no garantizan, en toda su plenitud, que exista una educación inclusiva real para todo el alumnado (Escudero y González, 2011; Peñalver, 2020; Rodríguez, 2017; Nieto y Moriña, 2021). Para que esto sea posible, Bunch (2015), Florian (2010) y Rojas y Olmos (2016) consideran importante que los profesionales de los centros de Educación Especial presten su ayuda en los centros regulares y que, de forma paulatina, estos centros se vayan convirtiendo en centros de recursos.

En otro orden de ideas, la valoración que puedan tener los profesionales sobre si el alumnado que asiste al aula abierta tendría un mejor proceso formativo en un centro específico de Educación Especial, la inmensa mayoría opina estar en desacuerdo con esto. Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas en el equipo docente y el resto de profesionales, ya que estos establecen que la mayoría de los profesionales de los centros públicos identifican que este alumnado tendría un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en un centro de carácter especial.

En este sentido, estas aportaciones se encuentran relacionadas con la investigación realizada por Lozano et al. (2012) ya que confirman que esta medida facilita que el alumnado del aula abierta pueda aprender en contextos ordinarios, pues en los centros de educación especial no se da esta opción. Al mismo tiempo, estos resultados también concuerdan con los estudios de Arnaiz et al. (2021) y Waitoller (2020) ya que argumentan que las aulas abiertas contribuyen al éxito educativo del alumnado que asiste a ellas, pero no permiten, por su naturaleza, que se desarrolle profundamente el paradigma inclusivo.

En esta línea argumental, aunque las aulas de referencia pretenden albergar a todo el alumnado en un futuro próximo (González-Moreno, 2018; Pimentel et al., 2020; Rappoport y Echeita, 2018; Semprún et al., 2020) más de la mitad de los participantes exponen que el alumnado del aula abierta no estaría en mejores condiciones en las

aulas ordinarias a tiempo completo. Esto podría deberse a factores relacionados con que estas aulas de referencia no cumplen con todas las condiciones necesarias para atender de manera inclusiva al alumnado del aula abierta (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; García, 2008; García-Segura y Ruiz, 2020).

No obstante, existe cierta controversia entre los participantes ya que un poco más de la mitad de los tutores de las aulas de referencia consideran que su aula cuenta con todos los recursos necesarios para que el alumnado con NEE permanezca en ellas. A este respecto, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la titularidad de los centros. En concreto, los tutores de las aulas ordinarias de los centros privados-concertados están más de acuerdo con esta afirmación que los tutores de los centros públicos. Estos datos reflejan un enfoque muy particular que, en algunas ocasiones, tiene más que ver con las actitudes positivistas del profesorado que con la realidad de las aulas de referencia. Investigaciones como las de Martínez et al. (2019), Caballero (2022) y Yu (2019) subrayan que, en muchas ocasiones, las aulas ordinarias no cuentan con los debidos recursos materiales, humanos y espaciales así como los condicionantes individuales del alumnado para que éste se sienta plenamente incluido en ellas.

Desde esta perspectiva, la mayor parte de los profesionales coincide en que la ratio de las aulas ordinarias dificulta, considerablemente, una labor formativa de calidad pero, al mismo tiempo, también existen perfiles profesionales que difieren de esta afirmación, como es el caso de los maestros de Audición y Lenguaje o los ATEs.

Principalmente, diversos estudios (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2021; Jara y Jara, 2018; Pérez et al., 2008; Simón et al., 2019) corroboran que es importante disminuir la ratio de alumnado para poder establecer un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, estos planteamientos contrarios de los profesionales pueden deberse a que éstos no se encuentran dentro del aula durante todo el tiempo al igual que sí lo hacen los perfiles generalistas (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2022). Este hecho puede generar cierta falta de información sobre la casuística real que sucede diariamente en estas aulas de referencia por parte de estos perfiles.

En lo que respecta a las opiniones de los tutores de las aulas abiertas acerca de si el alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia, la mayoría señalan que están de acuerdo con esta afirmación. Unido a ello, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas a este respecto. Resultados muy parecidos son los aportados por diversos estudios (Abellán et al. 2018; Artiles et al., 2018; Echeita et al., 2020; Florian y Black-Hawkins, 2011; Sandoval et al., 2019; Shmulsky et al., 2021;

Woodcock y Faith, 2021), que determinan que el alumnado del aula abierta que asiste al aula ordinaria es capaz de aprender y socializar con el resto de compañeros en los tiempos y actividades que comparten, tanto en ella como en otros espacios del centro educativo. No obstante, los estudios de DeBruin (2019) y Richter y Hoffmann (2019) argumentan que el alumnado de las aulas abiertas solo permanece un tiempo establecido en éstas que, normalmente, depende de la gravedad de su condición.

Paralelamente, la educación inclusiva se concibe como una de las vías principales para lograr que todo el alumnado se sienta parte del grupo de referencia (Amiama, 2020; Artiles y Kozleski, 2016; Hernández y Ainscow, 2018; Nilholm, 2020; Sánchez-Serrano et al., 2021) y, al mismo tiempo, se le brinde una formación educativa y un acompañamiento de calidad (Botías y Mirete, 2019; Buchner et al., 2021; Dyson, 2010; González et al. 2021; Moliner et al., 2019; Muntaner, 2014; Tomlinson, 2021). Por este motivo, es importante conocer qué opinan los profesionales encuestados acerca de si consideran que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado con NEE. A este respecto, tanto los profesionales con perfiles especialistas como generalistas indican que en gran medida están de acuerdo con que el aula abierta potencia que el alumnado pueda estar incluido en el centro educativo. Al mismo tiempo, se han hallado diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la titularidad de los centros ya que los profesionales de los centros privados-concertados perciben más este aspecto que los profesionales de los centros públicos.

En este sentido, existen estudios (Allan y Persson, 2015; Kalambouka et al., 2007; Mirete et al., 2019; Nilholm y Alm, 2009; Schwab, 2017) que corroboran que, con carácter ordinario, el alumnado participa en las actividades que se realizan con sus compañeros y, al mismo tiempo, este hecho produce respuestas muy positivas por parte del resto del alumnado y del profesorado. No obstante, en algunas ocasiones, existen situaciones en las que este alumnado no participa en todas las actividades de las asignaturas que le son asociadas. De igual forma, la investigación realizada por González-Gil et al. (2019) señala que, en muchas ocasiones, el profesorado suele confundir el término inclusión con el de integración, dando como resultados respuestas muy positivas que invitan a concebir que en los centros ordinarios actuales se está produciendo el paradigma inclusivo.

De igual modo, el conjunto de profesionales encuestados, en especial los perfiles especialistas, establecen que el alumnado de las aulas abiertas enriquece al centro educativo. Asimismo, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la valoración de los profesionales de los centros privados-concertados ya que es superior

a este respecto que la de los centros públicos. En especial, también existen diferencias entre los tutores de las aulas de referencia de los centros privados-concertados que están más de acuerdo que los de los centros públicos con esta afirmación. Al mismo tiempo, dentro del perfil de los orientadores, las mujeres consideran que la presencia de este alumnado en el centro es muy importante en mayor medida que los hombres. Por otro lado, también existen diferencias entre las edades de los tutores de las aulas abiertas, constatando que los tutores de entre 41 a 50 años están menos de acuerdo con esto.

En estrecha relación con el concepto anterior, el estudio realizado por Arnaiz y Caballero (2020) coincide en que la mayor parte de los profesionales encuestados consideran que el alumnado de las aulas abiertas aporta beneficios positivos para el centro educativo. De hecho, en esta investigación se puede comprobar que, de todas las hipótesis previamente planteadas, la que más valor ha alcanzado ha sido la importancia que tiene el alumnado con NEE en el centro educativo, primando todos los aspectos fundamentalmente enriquecedores que aporta la presencia del alumnado del aula abierta. A su vez, cuando el alumnado con NEE comparte tiempos y espacios adaptados con el resto del alumnado, mediante grupos heterogéneos, se promueven momentos de aprendizaje y de interacción social que aportan beneficios para todos (Amiama et al., 2017; Blanco y Duk, 2019; Frola, 2010; Molina, 2015; Richter y Hoffmann, 2019; Terrén y Sales, 2016).

A tenor de lo planteado, la mayoría de los profesionales educativos opina que el alumnado de las aulas abiertas se beneficia de su socialización en las aulas de referencia. En especial, son los perfiles especialistas los que más de acuerdo están con esta afirmación. De igual forma, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de estudio. Bajo este prisma, diversos estudios (Arnaiz y Caballero, 2020; Caine y Caine, 1997; Cerda et al., 2018; López y Suárez, 2017; Pérez et al., 2019; Solís-Pinilla, 2021; Suárez-García et al., 2018) manifiestan que, cuando el alumnado con NEE comparte un mismo contexto con el resto del alumnado, en este caso con el alumnado del aula ordinaria, existe una influencia de forma directa en el desarrollo de la socialización de todo el alumnado y por ende, de su crecimiento personal.

En esta misma línea, la valoración que poseen los agentes educativos sobre si el alumnado con NEE se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con sus compañeros, es muy positiva. En concreto, son los perfiles generalistas los que más valor le dan a esta afirmación. No obstante, se han hallado diferencias

estadísticamente significativas que denotan que los tutores de las aulas abiertas con más de 50 años valoran más este hecho que sus compañeros. Esto podría indicar que el profesorado identifica la presencia del alumnado del aula abierta como un factor que ayuda a la normalización y sensibilización hacia la diversidad, al mismo tiempo que se hace consciente el hecho de que todo el alumnado pueda aprender de manera paulatina en un mismo espacio, enriqueciéndose de la creación de vínculos de pertenencia al grupo desde un punto de vista inclusivo (Arizmendi y Matarranz, 2020; Arnaiz et al., 2021; Ferrer, 2019; Fuentes et al., 2021; Jiménez et al., 2018).

Con respecto a si la presencia del alumnado del aula abierta puede conllevar modificaciones sustanciales en la dinámica general de las aulas ordinarias, la mayor parte de los profesionales indica que no. Por el contrario, dentro de los perfiles generalistas del equipo docente existen discrepancias con respecto a esta afirmación, pues el profesorado de Educación Física, Educación Artística o Religión/Alternativa considera que la presencia del alumnado con NEE implica que tenga que modificar ciertos aspectos de su enseñanza general. Estos resultados concuerdan con los aportados por Alcaraz y Caballero (2022) que determinan que la mayor parte de los profesionales consideran que no tienen que llevar a cabo una amplia gama de modificaciones para que el alumnado pueda aprender en el aula ordinaria con el resto de los compañeros. Sin embargo, llama la atención que un poco menos de la mitad de los participantes señalen que deben realizar modificaciones sustanciales en su aula para que el alumnado del aula abierta pueda participar del ritmo de aprendizaje y de los conocimientos a enseñar que se estén impartiendo en el aula de referencia.

En esta línea argumental, la mayoría de los participantes están en desacuerdo en que la presencia del alumnado del aula abierta en su aula de referencia disminuya el rendimiento académico del resto de alumnado. En cambio, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que demuestran que el profesorado de materias distintas a las ordinarias (Educación Física, Educación Artística y Religión o Alternativa) estima con mayor frecuencia que el resto del profesorado, que el alumnado del aula abierta retrasa el proceso formativo del alumnado del aula ordinaria. Este hecho coincide con los estudios realizados por Abellán-Rubio et al. (2021) y Woodcock y Hardy (2017) determinan que las aulas ordinarias, dentro del paradigma inclusivo, pueden concebirse como espacios eficientes para enseñar a todo el alumnado sin que disminuya el rendimiento académico del alumnado.

En esta misma línea, la mayoría de los profesionales encuestados presenta una valoración negativa con respecto a que la presencia del alumnado del aula abierta

ralentice el progreso de sus compañeros. Teniendo en cuenta lo planteado, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables estudiadas.

Finalmente, todos los tutores de las aulas de referencia confirman que no han presenciado ningún tipo de actitud de rechazo o discriminación por parte del alumnado del aula ordinaria hacia el alumnado del aula abierta. Al mismo tiempo, indican que el alumnado del aula ordinaria presenta actitudes positivas hacia el alumnado del aula abierta. Desde esta vertiente, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. No obstante, la gran mayoría de encuestados señala que existen vínculos de amistad entre el alumnado, aunque un porcentaje un poco menor indica que no. En especial, las diferencias se han hallado en las opiniones que reflejan las mujeres con respecto a la reflejada por los hombres.

A tenor de lo planteado, existen estudios que demuestran que, en algunas ocasiones, el profesorado no atiende al alumnado del aula abierta como un miembro de pleno derecho del aula ordinaria, sino que su actitud tiene más relación con el rechazo que le produce enseñar adecuadamente a este alumnado, bien por su falta de formación o por existir una escasa coordinación entre profesionales (Fuentes et al., 2021; Garzón et al., 2016; Guerrero-Barona et al., 2018; Malander, 2016). Al mismo tiempo, las investigaciones llevadas a cabo por Caballero (2022), Goldan et al. (2022) y Rodríguez-Hidalgo et al. (2021) demuestran que, según las valoraciones del alumnado del aula abierta, éstos sí quieren asistir al aula de referencia y participar con el resto de sus compañeros, pero, por el contrario, no se sienten plenamente incluidos en ella. Igualmente, García-Junco (2018) y Mañas-Olmo et al. (2020) señalan algunas actitudes hacia el alumnado con NEE asociadas a *bullying*, así como actitudes de exclusión, rechazo y segregación.

6.2.4. Objetivo Específico 4. Conocer la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La coordinación entre el profesorado se concibe como un punto clave para la mejora y el éxito de todo el conjunto de profesionales que intervienen en los centros docentes (García-Martínez et al., 2018; Gebhardt et al., 2015; Hernández y Ainscow, 2018). En este sentido, la coordinación que se establezca entre los profesionales de los centros educativos va a incidir directamente en la calidad del proceso de enseñanza-

aprendizaje y de la organización educativa que se brinde en ellos (Blasco, 2018; Ruiz, 2006; Simón y Barrios, 2019).

Siguiendo esta premisa, es importante conocer si los profesionales del equipo directivo han llevado a cabo procedimientos coordinados dentro del PAD a la hora de realizar actividades con el alumnado del aula abierta. A este respecto, la mayor parte de los profesionales manifiesta que no han desarrollado procesos de coordinación para las actividades, aunque llama la atención que, un poco menos de la mitad, afirme haber realizado estos procedimientos. En esta línea, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. Igualmente, Martínez y Morales (2021) y Pascual et al. (2019) declaran que, indistintamente, el PAD no debe realizarse exclusivamente por un perfil profesional sino que todos los perfiles implicados deben trabajar de manera coordinada para elaborar este documento en base a la idiosincrasia de su contexto educativo y social. Desde esta perspectiva, es importante establecer vías de desarrollo en el PAD en los distintos centros educativos (Álvarez, 2018; Araque y Barrio, 2010; Martínez y Morales, 2021; Navarro, 2008), tal y como ocurre en la investigación realizada por Beresaluce y Cutillas (2013), de manera que todos los profesionales puedan actuar de forma coordinada. Este hecho, supone una importante mejora para afrontar los retos educativos mediante una propuesta pedagógica y coherente con la respuesta de calidad que debe aportarse a la diversidad del alumnado (García-Prieto et al., 2021; Labernia et al., 2009; Pascual et al., 2017).

En este orden de ideas, la mayoría de los profesionales encuestados confirma que han desarrollado ciertos criterios para los tiempos y espacios que van a compartir los alumnos y alumnas entre sí. Las diferencias en esta cuestión son inexistentes. En este sentido, Arnaiz et al. (2021) coinciden con estos datos en los que, además, señalan que normalmente estos profesionales tienen en cuenta las estrategias metodológicas que van a emplear con el alumnado con NEE para que pueda estar incluido, las asignaturas a las que puede asistir, así como la evaluación inicial del alumnado y su nivel de competencia curricular, entre otros aspectos.

Al mismo tiempo, los miembros del equipo directivo que ejercen su liderazgo pedagógico (Cuesta y Moreno, 2021; Domínguez, 2019; Gámez y Fragozo, 2020) afirman que estos tiempos y espacios comunes se producen en más de cuatro ocasiones por semana. Esto demuestra, en relación con la investigación de De Haro y Porto (2022), que realmente el alumnado del aula abierta coincide casi todos los días con sus compañeros del aula de referencia, lo que permite que se establezca un clima propicio para la socialización y el aprendizaje compartido.

Asimismo, la mayoría de los integrantes de los equipos directivos señala que no han establecido criterios y procedimientos dentro del PAD con relación a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que organiza el centro educativo. No obstante, un porcentaje de profesionales indica lo contrario. Bajo esta premisa, no existen diferencias estadísticamente significativas. De igual modo, los criterios principales que se han abordado tienen especial conexión con que el alumnado con NEE pueda realizar las mismas actividades que el resto del alumnado del aula de referencia, al mismo tiempo que se tiene en cuenta que las actividades escogidas sean positivas para todo el alumnado o fomenten el desarrollo de las habilidades sociales. En esta dirección, el alumnado del aula abierta participa en estas actividades complementarias más de cuatro veces por semana.

En este orden de ideas, resulta de interés que la mayor parte de estos profesionales no han tenido en cuenta ciertas estrategias para que el alumnado del aula abierta pueda participar completamente en todas las actividades que planifica el centro educativo. No obstante, este hecho puede tener relación con determinados aspectos relacionados con las necesidades de formación de los agentes educativos, así como la falta de recursos en el centro docente (Díaz y Caballero, 2014; Garzón et al., 2016; Guerrero-Barona et al., 2018; Malander, 2016; Woodcock y Hardy, 2017).

Por otro lado, con respecto a la coordinación que se establece entre el equipo docente, la gran mayoría señala que se coordina de manera frecuente entre sí. Asimismo, los procesos de coordinación principales que establecen con los tutores de las aulas abiertas se encuentran relacionados con la preparación, el seguimiento y la evaluación de programas específicos para el alumnado, la toma de decisiones sobre los procesos del PAP y las adaptaciones curriculares, las orientaciones de estos tutores, la intervención que llevan a cabo con el alumnado y, en menor frecuencia, la orientación y asesoramiento hacia las familias. En esta línea de argumentación, se hallan algunas diferencias estadísticamente significativas. Por ejemplo, en la preparación, seguimiento y evaluación de programas, los perfiles generalistas consideran que ayudan más a los tutores de las aulas abiertas que el resto de los perfiles. Con respecto a la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares, tanto el profesorado de Educación Física, en su mayoría, como los maestros de Audición y Lenguaje, son los que más señalan participar en este proceso. Al mismo tiempo, en cuanto a las reuniones con las familias, mayoritariamente son los perfiles no especialistas los que se encargan de informar de todo lo relacionado con el alumnado del aula abierta a los padres. No obstante, también existe una mayoría de docentes de Audición y Lenguaje que afirman participar en esto.

Los datos planteados coinciden con las aportaciones realizadas por Amiama et al. (2017) y Beresaluce y Cutillas (2013) ya que estos autores manifiestan que, en rasgos generales, el profesorado tiene actitudes positivas a la hora de enfrentar los retos que implica la diversidad. Estas actitudes, en mayor o menor medida también son promovidas por los valores (Fierro, 2013; Garcés, 2017; Hernández y Ainscow, 2018; Rubio, 2011; Slee, 2018) que profesan las escuelas democráticas (Di Franco, 2016; Forslund y Hammar, 2018; Friesen y Cuning, 2018) concebidas principalmente para la creación de una sociedad más justa y equitativa (Carneros et al., 2018; Fielding, 2011). Al mismo tiempo, cada vez son más los centros educativos y el conjunto de profesionales entre sí que van incorporando nuevas estrategias que se adaptan a los distintos condicionantes del alumnado (Porter y Towel, 2017). Además, las adaptaciones son necesarias para que todo el alumnado pueda aprender en igualdad de oportunidades (Abellán-Rubio et al., 2021; Domagala-Zysk y Knopik, 2020; Looor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020; Tomasevski, 2009; Torrego et al., 2017).

En esencia, los tutores de las aulas abiertas perciben que existe muy buena coordinación con el tutor de las aulas ordinarias a la hora de adaptar las actividades y los materiales para el alumnado con NEE. Igualmente, los tutores de las aulas abiertas destacan que suelen asesorar y orientar a los profesionales del equipo docente en el uso de metodologías específicas para el alumnado. En este sentido, no se hallan evidencias de diferencias estadísticamente significativas. No obstante, es importante apreciar que la gran mayoría de tutores de aulas de referencia no utilizan metodologías de carácter específico similares a las que se implantan en las aulas abiertas. Estos resultados se encuentran subrayados por los estudios de EACEA (2009), Gebhardt et al. (2015) y González-Fenoll et al. (2023), que indican que la mayor parte de los tutores, tanto de las aulas de referencia como de las aulas abiertas, realizan una estrecha coordinación entre sí a la hora de planificar las actividades que se van a realizar en su aula para el alumnado con NEE.

Las reuniones entre todos los agentes educativos así como las actividades de colaboración y coordinación que se establecen para planificar y secuenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para atender a todo el alumnado (Alcuria et al., 2021; Robinson, 2021; Simón y Barrios, 2019; Zaigeti, 2018). En este sentido, se ha demostrado que más de la mitad de los participantes opinan que se reúnen entre sí. Al mismo tiempo, la mayoría establecen encuentros asiduamente con las familias del alumnado del aula abierta. No obstante, en cuanto a las reuniones organizadas por el equipo directivo con el resto de las familias y el alumnado para hablar sobre diversos conceptos en relación con el alumnado del aula abierta, llama la atención que la mayoría

de los encuestados reconocen que no han llevado a cabo estas reuniones y, a su vez, los miembros de los equipos directivos que sí lo han hecho han demostrado que la media de las reuniones es muy baja. En esta dirección, los datos muestran que a este respecto se producen más reuniones con los familiares del alumnado del aula abierta que con el resto de los alumnos y alumnas del aula de referencia y sus familiares. En cambio, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en que las mujeres encuestadas, en mayor medida que los hombres, perciben que sí se han realizado en el último curso actividades con el alumnado de las aulas de referencia sobre las necesidades y características del alumnado del aula abierta, aunque el porcentaje sigue siendo muy bajo. Igualmente, existen diferencias entre los profesionales de los centros privados-concertados que afirman realizar más reuniones que los profesionales de los centros públicos.

En esta línea argumentativa, en cuanto a las reuniones que se establecen con las familias del alumnado del aula abierta por parte de los tutores de estas aulas y de los miembros del equipo docente, los datos aportados por Alcaraz y Caballero (2022) confirman que, por un lado, estos tutores se reúnen con las familias una o dos veces por trimestre y, por otro lado, también se reúnen con la mayoría de los perfiles de corte especialista por encima de los generalistas. Sin embargo, los estudios realizados por Calvo (2013), García-Cuevas y Hernández (2016), García-Segura y Ruiz (2020) y Guevara y Vélez (2020) argumentan que existe cierta falta de implicación en este ámbito también por parte de las familias, razón que imposibilita realmente que se puedan establecer verdaderas conexiones entre las familias y el centro educativo. Para que se establezca una mayor conexión entre las familias y el profesorado es importante la elaboración de proyectos de formación conjuntos en los que puedan compartirse experiencias y lograr un mayor nivel de implicación consciente por parte de todos (Alcocer y Martínez, 2017; Alcuria et al., 2021; Byrne y Lundy, 2020; Castillo, 2016; Durán et al. 2021).

De igual forma, las temáticas que indican los profesionales que abordan en estas reuniones con las familias están relacionadas con la diversidad, el funcionamiento de las aulas abiertas, la educación emocional, las actividades del centro, la inclusión y el aprendizaje-servicio.

A tenor de lo anteriormente expuesto, en cuanto a las reuniones realizadas por los equipos docentes hacia otros organismos educativos, los datos reflejan que es una vez por trimestre cuando el equipo docente se reúne entre sí. Asimismo, la mayor parte de los encuestados aclaran que las reuniones con el fisioterapeuta suelen ser muy

escasas, al igual que con el Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro, con los profesionales de las asociaciones externas o con los padres del alumnado del aula abierta. No obstante, las reuniones que más se llevan a cabo son con el orientador del centro o con el ATE. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas que muestran que hay más reuniones entre el equipo docente de los centros privados-concertados (que los centros públicos) y el Equipo de Apoyo a la Diversidad. También, los maestros de Audición y Lenguaje consideran que se reúnen más asiduamente con el Equipo de Apoyo a la Diversidad. Para las reuniones con los orientadores, existen diferencias estadísticamente significativas, pues los perfiles generalistas y los maestros de Audición y Lenguaje son los que más se reúnen. Este mismo hecho ocurre para las reuniones con las familias. Al igual que en la investigación de Alcocer y Martínez (2017) y De Haro y Porto (2022) estos resultados demuestran que no existe una relación de coordinación exhaustiva entre los perfiles externos al centro educativo que también atienden al alumnado del aula abierta. Sin embargo, diversos autores (Espada et al., 2019; Gallego-Vega et al., 2016; García et al., 2013; 2019; Rodríguez, 2012; Rodríguez-Gallego y Vázquez, 2012) corroboran que una buena forma para paliar estos acontecimientos es a través de las comunidades de aprendizaje profesional docente en las que se crean nuevas formas de enseñanza compartida que permiten a todos los agentes educativos establecer una labor profesional más cohesiva.

Con respecto a las reuniones que establecen los tutores de las aulas abiertas con el resto de los profesionales, los datos aportados señalan, al igual que los estudios realizados por Alcaraz y Caballero (2022) y Abellán-Rubio et al. (2021), que estos tutores se reúnen, en mayor medida, con los perfiles especialistas, hecho que remarca que sigue existiendo una falta importante de coordinación y colaboración con los perfiles generalistas y con las familias del alumnado del aula abierta.

Estas ideas se encuentran asociadas con las aportadas en las reuniones que realizan los tutores de las aulas de referencia con el resto de los perfiles profesionales que atienden al alumnado de las aulas abiertas. Desde esta perspectiva, los resultados reflejan la escasez de reuniones que formalizan estos profesionales con el resto. En especial, los datos más abrumadores se reflejan al visualizar que no existen prácticamente reuniones entre estos profesionales y los perfiles especialistas o los familiares del alumnado del aula abierta que, al mismo tiempo, todos ellos son los que más tiempo y dedicación le destinan a este alumnado. Igualmente, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas a este respecto. En esta línea, dado que es importante realizar reuniones entre los distintos agentes educativos (Alcocer y Martínez, 2017), los datos coinciden con las aportaciones de López de Murillas (2017) y Alcaraz y

Caballero (2020), ya que indican especialmente en este último estudio que el porcentaje de reuniones que se establecen entre el tutor del aula ordinaria y el tutor del aula abierta es muy escaso, tan sólo una o dos veces por trimestre.

En otro orden de ideas, los centros de recursos de los centros de educación especial se conciben como servicios que sirven para dar soporte tanto a nivel de medios humanos como de recursos materiales a los centros ordinarios (Ferrer y Monserrat, 2021; Rodríguez, 2005; Rojas y Olmos, 2016). Dado el carácter coordinado que presentan estos centros, se considera oportuno conocer qué opinan los tutores de las aulas abiertas sobre ellos. A este respecto, la mayoría de los tutores de las aulas abiertas indican que no han recibido ningún tipo de ayuda por parte de estos centros. No obstante, existe un porcentaje un poco menor de profesionales que indican que han recibido apoyo y que éste ha sido muy satisfactorio. Al mismo tiempo, estos tutores consideran necesaria la intervención por parte de estos centros de manera más continuada pues valoran considerablemente su labor. Con relación a esta noción, no se han contemplado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables de estudio.

Teniendo en cuenta la planificación educativa de los distintos profesionales educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, los análisis recabados muestran que los perfiles que más intervienen en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado del aula abierta a un aula de referencia son el jefe de estudios y el Departamento o unidad de orientación. Dentro de esta premisa, los criterios que más tienen en cuenta se encuentran relacionados con la integración social en el grupo de referencia, el nivel de competencia curricular del alumnado y la edad cronológica. En una proporción menor, se señalan los criterios asociados a la actitud de los docentes de las aulas de referencia, cuestiones de índole organizativas u otros aspectos. Estos resultados se encuentran en sintonía con los presentados por Alcaraz y Caballero (2022), pues según este estudio, es el equipo docente quién más participa en estos procesos, seguido del Departamento o unidad de orientación y de los integrantes del equipo directivo. De igual modo, los criterios de adscripción del alumnado con NEE para el aula ordinaria que aportan los autores anteriores, también guardan cierta relación con los presentados en este estudio.

Los resultados muestran que la mayor parte de los miembros del equipo docente no ha participado, junto con el tutor del aula abierta, en la elaboración de la Programación Docente. Al contrastar esta información con la aportada por los tutores de las aulas abiertas, éstos perciben que sus compañeros participan poco en la

elaboración de la programación docente, exceptuando la labor de los maestros de Audición y Lenguaje, los ATEs y los docentes de Educación Física. Estos datos se relacionan con diversos estudios (Abellán-Rubio et al., 2021; Alén, 2019; Arnaiz et al., 2021; Hernández y Moñino, 2019) en los que se pone de manifiesto que los tutores de las aulas abiertas perciben poca iniciativa en sus compañeros a la hora de preparar las prácticas docentes para el alumnado con NEE.

En esta línea argumental, para la elaboración de los PAP del alumnado del aula abierta, la mayoría de los profesionales pertenecientes al equipo docente avalan que han participado en esta labor. No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles profesionales ya que, tanto algunos perfiles generalistas como los tutores de las aulas abiertas y los maestros de Audición y Lenguaje son los que más aportaciones hacen a este respecto. Igualmente, dentro de las aportaciones llevadas a cabo para los distintos procedimientos de elaboración de los PAP, la mayor parte de los encuestados conciben que su labor se ha desarrollado dentro del ámbito de la Audición y el Lenguaje, seguido del desarrollo de las habilidades sociales o el área de Educación Física. En cambio, los porcentajes de participación son bajos. Del mismo modo, los documentos que se han tenido en cuenta para elaborar el PAP han sido en mayor medida la Programación Docente del aula abierta, el informe psicopedagógico y el informe de aprendizaje de cada alumno y alumna.

En este sentido, los datos reflejan las aportaciones realizadas por Porto y Alcaraz (2020) con respecto a que la mayor parte de profesionales encuestados consideran participar en esta labor, especialmente los perfiles especialistas. Al mismo tiempo, un porcentaje relativamente medio del equipo docente afirma cooperar con el tutor del aula abierta en la realización del PAP para cada alumno y alumna de esta aula. Igualmente, en esta investigación se pone de manifiesto que son muy pocos los orientadores que deciden participar en esta labor.

En esta línea, la mayoría de los profesionales encuestados opinan que han colaborado en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado del aula abierta. En concreto, dentro de los perfiles especialistas, la figura que más destaca es la del profesor de Audición y Lenguaje. Siguiendo este prisma, dentro de los perfiles generalistas son los maestros de Religión o Alternativa, junto con otros profesionales los que más participan en este acto. Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción real de estos profesionales, ya que los resultados muestran que son los maestros de Educación Física y los docentes de Audición y Lenguaje los que más consideran participar tanto en la realización del PAP como en las

adaptaciones curriculares. De esta forma, los resultados coinciden con lo manifestado por Alcaraz y Caballero (2022) en que esta labor suele desarrollarse principalmente por los perfiles especialistas y, al mismo tiempo, dentro de los perfiles generalistas, el profesional que más destaca a este respecto es el maestro de Educación Artística seguido del docente de Educación Física.

Los tutores de las aulas abiertas perciben que son muy útiles las necesidades educativas especiales del alumnado que se contemplan en su informe psicopedagógico, pues facilitan la selección y secuenciación de contenidos, criterios de evaluación del Plan de Actuación Personalizado (PAP).

Además, en cuanto a la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas (UF), la mayoría de los profesionales pertenecientes al equipo docente considera que no han participado en la elaboración de estas unidades. Solo un porcentaje menor indica su participación. No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción a este respecto de los perfiles profesionales, ya que tanto los maestros de Religión o Alternativa como los docentes de Educación Física o los profesores de Audición y Lenguaje señalan haber participado más que el resto en la labor de elaboración y desarrollo de estas unidades.

Para la realización y desarrollo de las UF, los datos mostrados se encuentran en la misma estela que los presentados por Porto y Alcaraz (2020), ya que denota que la mayoría de los profesionales no han participado en la realización de las UF, pero sí un porcentaje menor en su desarrollo. Sin embargo, llama la atención, coincidiendo con García-Cuevas y Hernández (2016), que, aunque determinan que existe una buena disposición y colaboración, también existen profesionales que no participan en lo que respecta al alumnado con NEE, lo que demuestra en mayor medida que faltan mecanismos de implicación entre los distintos perfiles profesionales para la coordinación de la respuesta educativa con este alumnado.

Haciendo mención de los tiempos y espacios que comparte el alumnado del aula abierta con el resto de sus compañeros, se puede comprobar que, más allá de las asignaturas previamente estipuladas (Educación Física, Educación Artística y Religión o Alternativa), este alumnado también aprende con sus compañeros en mayor medida en materias como Matemáticas, Lengua Castellana, Francés, Inglés y Biología, principalmente. Según los tutores de las aulas de referencia, los profesionales que deciden las actividades que se van a realizar dentro de las áreas principales son en su mayoría, los docentes de Pedagogía Terapéutica/Tutores de aulas abiertas y los tutores de las aulas de referencia. En este sentido, estos resultados reflejan que existe una

coordinación muy estrecha entre estos profesionales, lo que conlleva que los tutores de las aulas ordinarias expresen un nivel participación e implicación a este respecto casi por encima del resto de perfiles profesionales.

Desde esta perspectiva, estos resultados coinciden con los aportados por Alcaraz y Caballero (2022) en su estudio que expone que el alumnado del aula abierta también comparte espacios con sus compañeros dentro de asignaturas como Biología, Ciencias Naturales, Inglés, Lengua Castellana o Matemáticas, entre otras. En concreto, estos autores señalan que el alumnado del aula abierta de la etapa de Educación Secundaria se reúne, prioritariamente, con el alumnado del aula de referencia más de cuatro veces por semana. A su vez, en este marco de referencia, queda patente que este tipo de labores se realizan principalmente por los perfiles especialistas ya que presentan una formación más adecuada a este respecto que el resto de los profesionales generalistas (Arnaiz et al., 2021).

Ante esto, a la hora de planificar las actividades que se van a realizar con el alumnado del aula abierta en su aula de referencia, estos tutores tienen en cuenta en mayor medida criterios asociados al desarrollo de la socialización que se pueda establecer entre el alumnado, el fomento de su integración, el diseño y la adaptación de las actividades y los materiales, así como las oportunidades que se puedan facilitar para que este alumnado participe en clase. En efecto, una gran mayoría de tutores de aulas ordinarias manifiesta que planifican previamente las dinámicas y actividades que se van a realizar en su clase con el objetivo de que el alumnado con NEE pueda ser partícipe activamente del ritmo del aula. Al mismo tiempo, los resultados recabados evidencian que las actividades que más suelen realizar estos alumnos son las mismas que sus compañeros, pero adaptadas a sus condiciones personales. De igual modo, al profundizar en la apreciación que tienen los tutores de las aulas de referencia sobre qué medidas favorecen la participación del alumnado de las aulas abiertas cuando está en su aula ordinaria, las principales estrategias que se suelen emplear son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, realizar las mismas actividades que sus compañeros, la integración educativa, la gamificación o una metodología activa y participativa. En este orden de ideas, llama la atención favorablemente que estos tutores confirmen que han realizado actividades informativas y formativas sobre diversidad con el grupo de referencia.

Los datos anteriormente mencionados concuerdan con el estudio realizado por De Haro y Porto (2022), ya que tanto los criterios como la planificación previa de las actividades son elementos fundamentales que la mayor parte de los tutores de las aulas

de referencia llevan a cabo. Al mismo tiempo, Güell y Compta (2019) añaden que son los docentes de Educación Especial los que orientan a los tutores de las aulas de referencia y al resto de perfiles profesionales sobre la labor que deben ejercer con el alumnado que presenta NEE ya que, en algunas ocasiones (Hernández y Moñino, 2019), estos tutores presentan dificultades para atender al alumnado con NEE.

Desde un contexto espacial, el alumnado del aula abierta también recibe docencia en otras dependencias del centro educativo distintas al aula de referencia mientras cursa las materias troncales que tiene principalmente asignadas por la legislación vigente. Al igual que en la investigación de Alcaraz y Caballero (2022), los otros espacios son el aula abierta, el pabellón de deportes, el patio del recreo, el aula de Música, el aula de Plástica o de Informática o la biblioteca, entre otros lugares.

En consecuencia, para que el alumnado del aula abierta pueda desplazarse al aula de referencia se debe contar con profesionales que le acompañen de forma segura y coordinada. En esta línea, los resultados indican, en igualdad de porcentajes, que a veces el alumnado va solo al aula ordinaria y otras va acompañado. En este sentido, no existen diferencias estadísticamente significativas. No obstante, los datos muestran al igual que la investigación de Bartolomé (2015) y De Haro y Porto (2022), que, normalmente, este alumnado va acompañado principalmente del ATE y, en un segundo término, del resto de perfiles especialistas.

6.3. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones más importantes de esta Tesis Doctoral, así como las posibles limitaciones de la investigación realizada.

A lo largo del presente estudio, se ha estudiado la distribución geográfica de las aulas abiertas en relación al alumnado con NEE que asiste a ellas; la formación que tienen los profesionales acerca de este alumnado y sobre la educación inclusiva; la percepción que tienen los agentes educativos sobre el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas y del alumnado que recibe docencia en ellas y, finalmente, la coordinación que existe entre estos profesionales en lo perteneciente a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo.

Por todo ello, teniendo en cuenta el primer objetivo específico, se puede discernir que desde la apertura de la primera aula abierta en un centro ordinario hasta la actualidad, son muchas las acciones y cambios progresivos que se han ido produciendo en el devenir del tiempo. Especialmente en lo perteneciente a estas aulas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Debido a que los datos nos sitúan en el curso 2018-2019 se puede comprobar que el municipio que más aulas abiertas tenía operativas y, al mismo tiempo, que más cantidad de alumnado albergaba era el de Murcia. En este sentido, el alumnado que no podía asistir a aulas abiertas en su localidad porque los centros educativos regulares carecían de ellas, podía asistir a otras aulas de comarcas aledañas. Estos hechos siguen sucediéndose en la actualidad, lo que denota que existen recursos para que el alumnado con NEE pueda estar en centros ordinarios. Sin embargo, en el curso 2023-2024 es reseñable la apertura de gran cantidad de aulas abiertas tanto en centros educativos de titularidad pública como privada-concertada.

Por otro lado, se ha demostrado que dentro de los cuatro niveles de la ESO existía cierta homogeneidad numérica entre el alumnado escolarizado, destacando una menor cantidad de alumnado en 3º de la ESO.

Con respecto a la tipología de necesidades educativas especiales que pueda presentar el alumnado de las aulas abiertas, este trabajo evidencia que el alumnado con discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista o Trastornos Graves de la Conducta se encuentra más representado en este tipo de aulas.

Al mismo tiempo, existe mayor prevalencia en las aulas abiertas de niños con NEE por encima de las niñas. Esto es especialmente notable en el caso del alumnado

con TEA, por lo que se considera que pueden existir sesgos de género en los procesos de diagnóstico. Esto puede suponer retrasos en las respuestas de atención temprana en función de la variable género.

Por otro lado, con relación al segundo objetivo específico, se considera que, aunque existe una diferencia clara entre los profesionales de los centros privados-concertados con respecto a los agentes educativos de los centros públicos en cuanto a su formación inicial, ésta sigue siendo insuficiente, en general, para atender al alumnado de las aulas abiertas. En especial, este hecho cobra más fuerza en los perfiles que no han estudiado una carrera universitaria con relación a la Educación Primaria y han accedido al centro educativo mediante un Máster de Formación del Profesorado. Al mismo tiempo, destacamos que existe una carencia generalizada de profesionales que no se encuentran familiarizados con el ámbito de las necesidades educativas especiales. Este hecho dificulta notablemente todo el proceso de inclusión en los centros educativos.

Por el contrario, la formación permanente de estos profesionales es más elevada que su formación inicial. De igual forma, con respecto a la formación permanente que promueven los centros educativos existe cierta concepción entre los profesionales de que ésta es elevada. No obstante, llama la atención que para algunos perfiles generalistas ésta sea escasa. Este hecho coincide con la realización de actividades o cursos de formación. Aunque la mayor parte de los profesionales educativos señale que suelen realizar bastantes formaciones, también existen muchos profesionales que contradicen esta afirmación. Suponemos que esto puede producirse porque quizás para los perfiles generalistas del equipo docente no se promueven tantas oportunidades formativas como para el resto de los perfiles que se encuentran en estrecha presencia con el alumnado del aula abierta. Al mismo tiempo que, probablemente, el nivel de concienciación a este respecto sea más alto para los perfiles especialistas, razón por la que estén continuamente actualizándose.

De igual forma, las temáticas de los cursos que realizan suelen estar relacionadas con el ámbito de las NEE, la diversidad o la educación inclusiva, aunque la cantidad de cursos realizados en el cómputo general es limitada. Sin embargo, al tener los perfiles generalistas una menor base formativa en cuanto a diversidad, posiblemente tengan mayores dificultades para poder transmitir en la práctica diaria lo aprendido en la teoría de las actividades o cursos realizados.

Además, cabe indicar que los profesionales presentan una disparidad de opiniones en cuanto a si tienen necesidades de formación para atender al alumnado

que presenta apoyos extensos y generalizados. A nivel general no presentan necesidades a este respecto, debido a que su capacidad formativa es adecuada, pero, al mismo tiempo, hay perfiles, como los tutores de las aulas de referencia, que denotan esa falta de formación, por lo que le es complicado ejercer una labor de calidad hacia el alumnado del aula abierta. Desde este punto de vista, posiblemente estos datos se encuentren reforzados por un factor positivista hacia la diversidad, pero no por ello real con la situación que acontece en las aulas.

En otro orden de ideas, las metodologías de carácter específico que utilizan, especialmente los tutores de las aulas abiertas son la estructuración espacio-temporal, el método TEACCH y los entornos educativamente significativos. Asimismo, también emplean, pero con menor relevancia, los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación y la estimulación sensorial. En este sentido, sería interesante destacar el por qué no se llevan a cabo otro tipo de metodologías de carácter inclusivo en las que se puedan conciliar tanto estrategias individuales como colectivas.

Es importante conocer que estos profesionales tienen en cuenta y utilizan las estrategias formuladas en la *Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de Educación Especial y aulas abiertas* (ADECUA) para elaborar una propuesta didáctica que sea acorde a las características y necesidades del alumnado. No obstante, consideramos necesario apuntar que este conocimiento no sea solamente comprendido por los tutores de las aulas abiertas o por los perfiles especialistas de los centros educativos sino que esta concepción llegue a todos los agentes del centro educativo, para que se puedan establecer sinergias colaborativas y, al mismo tiempo, se implanten de manera más fehaciente los principios que abarca la inclusión.

En relación con el tercer objetivo específico, es importante mencionar que en rasgos generales la mayor parte de los profesionales comprenden perfectamente todo lo concerniente a la organización y al funcionamiento de las aulas abiertas. Asimismo, existen diferencias palpables que subrayan que los profesionales de los centros privados-concertados presentan mayores conocimientos a este respecto que los profesionales educativos de los centros públicos. A raíz de este dato, si existiera una mayor implicación y dotación de recursos de las aulas abiertas en los centros de titularidad pública, la apertura hacia la inclusión de todo el alumnado en los centros educativos posibilitaría un cambio sustancial hacia un avance social más significativo.

En esta dirección, se considera que las aulas abiertas cuentan con todos los medios necesarios para que el alumnado que asiste a ellas pueda progresar de manera integral. Por consiguiente, estas aulas se encontrarían en mejores condiciones si

estuvieran más abiertas a concebir mediante distintos periodos a más alumnado que no necesariamente presente algún tipo de necesidad educativa especial. Al mismo tiempo, concebimos que la presencia de más profesionales generalistas en estas aulas, potenciaría mejores niveles de coordinación entre los organismos educativos. Esto tendría un impacto positivo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente, las aulas abiertas especializadas son concebidas como una modalidad excelente que puede escolarizar al alumnado que precisa apoyos extensos y generalizados. No obstante, estos espacios educativos no dejan de ser espacios que segregan a determinados alumnos por razón de capacidad. Además, los resultados de este estudio indican que un porcentaje de participantes considera que el alumnado destinatario de las aulas abiertas estaría en mejores condiciones en centros de Educación Especial. Estas concepciones podrían ir motivadas tanto por la falta de formación para atender a este alumnado como por la falta de recursos humanos que en muchas ocasiones se perciben en estos centros.

Con respecto a las aulas de referencia, queda patente que no se encuentran en las condiciones necesarias para que el alumnado del aula abierta pueda permanecer en ellas, aunque las aulas de centros de entidad privada-concertada denotan encontrarse más preparadas para atender a estos alumnos a tiempo completo. Uno de los desencadenantes fundamentales que dificultan este hecho es la ratio alumnado/profesor, ya que teniendo en cuenta el número de alumnos y alumnas que aprenden en estas aulas ordinarias, más la poca presencia de personal especializado, se hace muy difícil establecer una enseñanza de calidad que abarque a todo el alumnado. En cambio, aunque se establece que las aulas de referencia favorecen que el alumnado del aula abierta pueda verse incluido o integrado en ellas, existen situaciones en las que, por diversos motivos, este alumnado no participa en todas las actividades que allí se efectúan ni comparte siempre los mismos espacios que el resto de sus compañeros. No obstante, consideramos que, con los medios adecuados y una adecuada concepción de la inclusión, el alumnado del aula abierta puede aprender y socializar de manera beneficiosa en el aula ordinaria a tiempo completo.

A nivel general, los participantes de este estudio señalan que la presencia del alumnado con NEE enriquece al centro educativo. En este sentido, esta afirmación es compartida fervientemente en su mayoría por profesionales de los centros educativos privados-concertados, por las mujeres encuestadas y por agentes educativos con un rango de edad que oscila de los 41 a los 50 años.

Unido a lo anteriormente expuesto, el alumnado de las aulas abiertas comparte momentos de socialización con el resto del alumnado del aula de referencia que sin duda, le aportan beneficios muy positivos. Este hecho promueve mayores oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal para todo el alumnado.

Teniendo en cuenta que la presencia del alumnado del aula abierta en el aula ordinaria se considera que no implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula, las discrepancias acontecidas entre los miembros del equipo docente más generalistas y los perfiles especialistas a este respecto puede deberse a que estas aulas no cuentan con todas las condiciones necesarias previamente dispuestas para que el alumnado con NEE pueda aprender en ellas sin dificultades. Asimismo, a pesar de que existen ciertas diferencias de menor calibre, no se considera que la presencia de este alumnado en las aulas de referencia produzca una disminución del rendimiento académico de sus compañeros ni haga que su progreso sea más lento.

Por otro lado, el alumnado del aula de referencia presenta actitudes muy positivas hacia el alumnado de las aulas abiertas cuando comparten tiempos y espacios. Además, no se han hallado actitudes de discriminación o rechazo hacia el alumnado del aula abierta cuando asiste al aula de referencia. Sin embargo, existen opiniones contradictorias entre los profesionales que afirman que se generan vínculos de amistad entre el alumnado y los que no y, al mismo tiempo, son las mujeres encuestadas las que más en valor ponen este hecho. A este respecto consideramos que, aunque estos participantes no hayan podido percatarse de estos hechos, no podemos obviar que son un hándicap importante en la vida de los centros educativos.

Para finalizar con las conclusiones del objetivo específico cuatro, la coordinación que se establece entre el profesorado y el resto de los agentes educativos es un factor fundamental para que se produzca un buen proceso de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado.

A pesar de ello, en cuanto a rasgos generales se puede afirmar que la mayoría de los profesionales encuestados no realizan procedimientos coordinados dentro del PAD a la hora de llevar a cabo actividades con el alumnado del aula abierta. Este hecho podría señalar que los profesionales educativos no tienen en cuenta el establecimiento de una labor coordinada entre sí y que por tanto, las acciones que realizan con el alumnado del aula abierta, normalmente se llevan a cabo de forma individualista. Por el contrario, se confirma que los profesionales tienen en cuenta los criterios establecidos en el PAD sobre los tiempos y espacios comunes que se comparten entre el alumnado y, al mismo tiempo, procuran incluir en más de cuatro ocasiones por semana al

alumnado del aula abierta en las actividades de referencia. En este sentido, destacamos que, posiblemente, los profesionales estén concienciados sobre la inclusión del alumnado del aula abierta en las dependencias del centro educativo, así como en los tiempos que permanecen con este alumnado.

Siguiendo este orden de ideas, a rasgos generales los profesionales encuestados afirman que no han establecido criterios y procedimientos dentro del PAD con relación a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que organiza el centro educativo. No obstante, existen opiniones de profesionales que indican realizar estos criterios y estrategias para que el alumnado con NEE pueda participar en las actividades cuatro veces por semana. Asimismo, se han establecido como criterios y procedimientos fundamentales a tener en cuenta que este alumnado pueda desarrollar su socialización y sentirse parte de un grupo, que pueda realizar las mismas actividades que el resto y que la propia naturaleza de las actividades, le reporte beneficios positivos. A través de estos datos, cuatro veces por semana no es un número destacable en cuanto a las premisas que defiende la inclusión educativa. Sin embargo, se destaca la preocupación de los profesionales porque el alumnado del aula abierta se sienta como un miembro de pleno derecho en el centro educativo.

En esta línea argumental, el equipo docente reconoce que establecen procesos de coordinación entre sí de manera frecuente. En cuanto a la coordinación que establecen con los tutores de las aulas abiertas, especialmente los perfiles generalistas destacan su labor a la hora de realizar la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos para el alumnado con NEE, la toma de decisiones sobre el PAP y las adaptaciones curriculares, acompañados también por el maestro de Audición y Lenguaje y las reuniones con las familias. De igual modo, estos datos son corroborados más ampliamente por los tutores de las aulas abiertas ya que indican que existe una buena coordinación también para adaptar las actividades y los materiales para el alumnado con NEE y para orientar a estos profesionales en el uso de metodologías específicas, aunque, en muchas ocasiones, no se empleen las mismas metodologías que en las aulas abiertas. Esto repercute de manera directa sobre la coordinación que se establece entre los agentes educativos a la hora de diseñar determinados procedimientos y estrategias que permitan que el alumnado del aula abierta se desarrolle de manera exitosa.

Teniendo en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje, normalmente se organizan reuniones y actividades de colaboración y coordinación entre los

profesionales para planificar y secuenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y con las familias del aula abierta para asesorarlas sobre las acciones que se van a llevar a cabo. Sin embargo, consideramos reseñable que apenas se hayan realizado reuniones con las familias del resto del alumnado de referencia por parte de los equipos directivos, en base a la concienciación e inclusión del alumnado con NEE y las que sí se han llevado a cabo y se han tratado temáticas relacionadas con la diversidad y el funcionamiento de las aulas abiertas, son muy escasas. Por otro lado, es esperanzador encontrar que los profesionales de los centros privados-concertados y, en mayor porcentaje las mujeres encuestadas, exponen que han elaborado actividades con el alumnado de las aulas ordinarias a este respecto. No obstante, los resultados de este trabajo cuestionan si, realmente, se establecen estrategias de inclusión que permitan lograr una mayor concienciación entre todos sobre la diversidad existente en las aulas.

En esta misma línea, las reuniones realizadas entre el equipo docente y otros profesionales educativos son escasas ya que se producen tan sólo una vez por trimestre. Igual sucede con los tutores de las aulas de referencia, demostrando que apenas existen reuniones con otros profesionales o con los familiares del alumnado de las aulas abiertas. Estos apuntes invitan a reflexionar sobre la concepción que tienen estos profesionales, sobre las prácticas de coordinación. Es importante que existan dinámicas de coordinación en los centros educativos, para que se establezcan sinergias conjuntas, que favorezcan a la mejora y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se le ha de brindar a todo el alumnado. Al mismo tiempo, las reuniones establecidas entre los tutores de las aulas abiertas y el resto de los profesionales sugieren que existe una mayor coordinación de estos con los perfiles especialistas. A este respecto, probablemente se generan mayores uniones entre estos perfiles especialistas que entre el resto de los profesionales del centro educativo.

Por su parte, los centros de recursos no ejercen una labor fundamental en cuanto a recursos humanos y materiales para las aulas abiertas especializadas. En cambio, sirven de ayuda en aquellos centros educativos que se encuentran más concienciados con su labor y establecen mayores procesos de coordinación.

En otro orden de ideas, dentro de la planificación educativa y, más concretamente, a la hora de inscribir al alumnado con NEE en un aula de referencia, existe una coordinación fehaciente entre los profesionales del equipo directivo y los agentes educativos del departamento o unidad de orientación. Con esta premisa conceptual, llama la atención que no participen en esta labor los miembros del equipo docente ya que, sin duda, sus aportaciones a este respecto pueden ser de utilidad a la

hora de establecer estrategias metodológicas que hagan que el alumnado del aula abierta se sienta parte activa del aula ordinaria.

Es preocupante conocer que la mayoría de los miembros del equipo docente no participan junto con el tutor del aula abierta en la elaboración de la Programación Docente ni en la elaboración y desarrollo de las Unidades Formativas (UF). No obstante, para la elaboración de los PAP del alumnado del aula abierta, queda demostrado que sí existe participación por parte de estos profesionales, aunque el nivel de aportaciones es bajo. Datos más esperanzadores son los que demuestran que para la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado del aula abierta la participación ha sido mayor, aunque los perfiles que más han participado han sido los especialistas.

Continuando con las necesidades educativas especiales del alumno contempladas en su informe psicopedagógico, la mayor parte de los tutores de las aulas abiertas indican que le son muy útiles para seleccionar y secuenciar los contenidos y criterios de evaluación del PAP.

Otro factor que concebimos importante es que existe una coordinación muy estrecha entre los tutores de las aulas de referencia y los tutores de las aulas abiertas a la hora de que el alumnado con NEE, pueda compartir tiempos y espacios con el resto del alumnado en otras asignaturas y dependencias distintas a las reglamentarias. Para ello, es reseñable que, en algunas ocasiones, el alumnado con NEE va solo al aula ordinaria y otras va acompañado. En consecuencia, para que el alumnado del aula abierta pueda sentirse parte del aula de referencia, los tutores de estas aulas procuran planificar previamente las actividades y, al mismo tiempo, también se encargan de realizar actividades informativas y formativas sobre diversidad con el grupo de referencia.

A modo de cierre, a continuación, se procede con la exposición de las limitaciones que consideramos presenta este estudio:

A tenor de lo planteado, encontramos como limitación que la presente investigación sólo se haya enfocado en el colectivo relacionado con los profesionales del centro educativo que intervienen, de una u otra forma, con el alumnado de las aulas abiertas. Como propuesta futura, resaltamos la importancia a este respecto de desarrollar otras investigaciones complementarias a esta en las que intervengan el alumnado con NEE, el alumnado de las aulas de referencia, las familias, los profesionales de los centros de Educación Especial e inclusive, otros colectivos sociales. Asimismo, la investigación se ha llevado a cabo mediante el método cuantitativo dejando a un lado las opiniones cualitativas que pudieran presentar cada uno de los

profesionales educativos encuestados. En este sentido, sería interesante de cara a acciones futuras, poder establecer otras formas de investigación que cumplieran de manera holística todas las hipótesis planteadas a demostrar.

Otra limitación que nos parece relevante es que, aunque se haya realizado una visión general de las aulas abiertas en otras comunidades de España dentro del marco teórico, convendría analizar más detalladamente en investigaciones futuras, cada una de estas aulas en la totalidad de comunidades del territorio español para poder establecer una comparativa que permita generar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La metodología seguida en este trabajo podría enriquecerse con una complementariedad pluriparadigmática. En este sentido, para futuras líneas de trabajo se abordará la tradición cualitativa que ayude a contrastar y enriquecer los datos obtenidos a través del empleo de entrevistas a los profesionales implicados.

Para finalizar, puesto que la diversidad es una cualidad inherente en el ser humano, es indicativo aceptarla como parte de la vida de las personas y de la sociedad. Solo así, podrá implantarse una educación inclusiva real y de calidad que abarque a la totalidad del alumnado, traspasando las fronteras de las instituciones educativas y siendo parte de una cultura común. Es tarea de todas y de todos hacer esto posible. Tan solo se necesita que cada persona ponga su granito de arena de forma cotidiana a través de acciones que erradiquen la exclusión y abracen la diferencia.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). Support teachers and the barriers that interfere with the creation of inclusive educational supports. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229.
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. y Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(53), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Acevedo, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis & Saber*, 7(15), 147-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.5222>
- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L. Messiou, K. y Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voice. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre.
- Aguilar, M. R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. *Raximhai*, 9(1), 49-59.
- Aguilar, S. y Benítez, R. (2020). Competencia digital. Un requisito docente en tiempos de transformación educativa. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez

- (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 478-481). Umaeditorial.
- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Some notes and further reading. The University of Manchester.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. *PROSPECTS*, 49(3), 123-134.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. En A. Köpfer, J. J. W. Powell y R. Zahnd, *International Handbook of Inclusive Education* (pp.75-87). Verlag Barbara Budrich.
- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (1994). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. NARCEA.
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades para aprender a todos los estudiantes. *Participación educativa*, 6(9), 55-66.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana*

- de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357> Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2022). La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas* (pp. 23-36). Octaedro.
- Alcaraz, S., Pagán-Rodríguez, J. y Arnaiz-Sánchez, P. (2023). Cuestionario para conocer la percepción del profesorado y otros profesionales que intervienen en las aulas abiertas especializadas. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 65-90.
- Alcocer, A. y Martínez, F. J. (2017). Desde la inclusión mejoramos la convivencia. *Convives*, 17, 5-13.
- Alcuria, M. C., Ravelo, M. L., Hernández, K. y Laffita, L. (2021). La educación inclusiva: una reflexión pedagógica más allá de las audiencias. *Revista Ciencia & Tecnología*, 21(31), 59-71.
- Alén, J. M. (2019). Planificación de actividades de aprendizaxe para a práctica docente na aula. *Eduga: revista galega do ensino*, 77.
- Allan, J. y Persson, E. (2015). Student's perspectives on raising achievement through inclusión in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82-95. doi:10.1080/00131911.2015.1058752.
- Álvarez, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 175-180. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15>
- Álvarez, T. (2016). Discapacidad y universidad española. Protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 36, 3-39.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. C., Poveda, J. y Quevedo, E. (2021). Actitudes de estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales. *MENDIVE*, 19(1), 272-284.
- Álvarez, F., Cañete, M. B., Menéndez, C., Suárez, M. L. y Vallina, M. (2019). Proyecto CREEME: Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad. *Participación Educativa*, 6(9), 129-139.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183.
- Alventosa-Bleda, E., Senent, J. M. y Viana-Orta, M. I. (2020). Análisis comparado de la formación de maestros y maestras en España respecto al desarrollo de las metas de la Agenda 2030. En E. J. Díez, y J. J. Rodríguez, (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 317-325). Octaedro.
- Amiama, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Amiama, J. F., Ledesma, N. y Monzón, J. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 91-96.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>
- Andújar, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 años Después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 111-121.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200111>

REFERENCIAS

- Angelini, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21.
- Angenscheidt, L y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Anzano, S. (2015). Evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la Inclusión en dos centros públicos de Huesca. *Educación y Diversidad*, 9(1-2), 73-84.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Aravena, M. A. (2021). Preguntar-se en el oficio de educar: la importancia de la pregunta en formación docente. *Revista Educación*, 45(1), 1-12.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41144>
- Areiza, H. N. (2013). Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning. *Profile*, 15(2), 165-183.
- Arenas, C. (2016). Las TIC como recurso pedagógico del docente inclusivo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 104-115.
- Arizmendi, A. y Matarranz, M. (2020). Política educativa y educación especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. (2013). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P. (2019a). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones.
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-54.
- 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 Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P., Caballero, C. M. y Porto, M. (2019). *Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia: Evolución y distribución*. Comunicación presentada en el XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva.
- Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (2022). *Investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas*. Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R. y Alcaraz, S. (2022). Aulas abiertas especializadas: ¿cómo valoran los profesionales esta medida específica de atención a la

- diversidad? En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas* (pp. 59-94). Octaedro.
- Arnaiz, P., De Haro, R., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. DOI: 10.17583/remie.2019.4613
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Arnaiz-Sánchez, P., Garrido, C. F. y Soto, F. J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. Arnaiz y A. Escarbajal. (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-119). Dykinson.
- Arnaiz, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma Social*, 33, 137-161.
- Arnaiz, P., De Haro, R., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Teacher Training for the Construction of Classrooms. Open to Inclusion. *Revista de Educación*, 393, 35-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>

- Arroyo, R. y Salvador, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Artiles, A. J. y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Education policy analysis archives*, 24(43), 1-29.
- Artiles, J. (2014). *Aulas de educación especial en centros de secundaria: Un estudio de casos múltiples*. [Tesis Doctoral publicada, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132345>
- Artiles, J. y Rodríguez, J. (2014). Modelos contrapuestos de gestión educativa en respuesta a adolescentes con discapacidad intelectual. *IPSE-DS, Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 7, 65-75.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *MENDIVE. Revista de Educación*, 16(4), 651-664.
- Ayuso, J. A. y Vázquez, C. (2021). Los valores en educación secundaria y su relación con los agentes educativos. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(EXTRA), 662-677.
- Ayuso, M. A. (2016). La inspección de educación y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la CC.AA. de la Región de Murcia. *Revista de educación e inspección*, 39, 1-16.
- Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible. Un compromiso educativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53.
- Baena, J. J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-9.

REFERENCIAS

- Bajo, N. (2004). Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Anuario jurídico y económico escurialense*, 37, 741-768.
- Ballesteros, B., Aguado, M. T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 93-107.
- Barrios, M. y Godoy, M. (2014). The LOMCE will evict the clases. *Reidocrea*, 3, 69-72.
- Barreiro, M. (2020). La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa. *Didácticas Específicas*, 22, 42-58.
- Barriando, J., Ferrer, L. M., Mateo, E. y De Echave, A. (2018). Aulas abiertas, avivando el aprendizaje científico: una experiencia sobre la enseñanza fuera del aula. En C. Martínez-Losada y S. García (Coords.), *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: iluminando el cambio educativo* (pp. 263-268). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Bartolomé, N. (2015). La atención a la diversidad en España y Francia: Modalidades de escolarización. *Educación y Diversidad*, 9(1-2), 131-140.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 63-76.
- Begonia, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs: mainstream primary perspectives. *Support for Learning*, 34(1), 34-53. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12234>

- Beresaluce, M. R. y Cutillas, I. (2013). Propuesta de un modelo de plan de atención a la diversidad para las etapas de educación infantil y primaria. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. V. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. (pp. 629-638). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Bernales, N., Monasterio, C. y Osorio, S. (2017). Actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia escolar, análisis del discurso situado. En A. Rodríguez (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1217-1224). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bernabé, M. M., Alonso, V. y Bermell, M. A. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79-96.
- Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 119-124.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, A. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blanco, M. J. (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje de todos...una evaluación inclusiva. *Boletín Redipe*, 6(8), 57-62.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

REFERENCIAS

- Blanco, M., Sánchez, P. y Ramos, F. J. (2017). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Una experiencia de formación del profesorado. En A. Rodríguez. (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1113-1119). EDIUNO.
- Blasco, P. (2018). *Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva: De la teoría a la práctica*. Nau Llibres.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bonaver, P. y Sanabria-Landazábal, N. (2019). Education and quality. *Dimensión empresarial*, 17(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.15665/dem.v17i2.1998>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Borrero, R. y Blázquez, F. (2018). La interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s.XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 65-92. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333121>
- Botías, M. S. y Mirete, A. B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 131-146.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Bravo, F. C. (2019). Liderazgo educativo, su importancia en la administración de la calidad educativa. En M. R. Tolozano y E. Soria (Coord.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la*

- sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 456-471). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista IIPSI*, 12(2), 217-225.
- Briones, I. M. y Oñate, M. A. (2021). La aventura de la LOMLOE. Un acercamiento a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 55.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidad sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis, Nueva época*, 18, 69-109. <http://dx.doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M. A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E. y Corby, D. (2021). ¿Mismo progreso para todos? Educación inclusiva, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y los estudiantes con discapacidad intelectual en los países europeos. *Revista de políticas y prácticas sobre discapacidades intelectuales*, 18(1), 7-22.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1984). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp.

- 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.73-100). Dykinson.
- Caballero, C. M. (2022). *Estudio de la inclusión en las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia desde la voz del alumnado*. [Tesis Doctoral publicada, Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/113334>
- Cabezas, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 101-116.
- Cáceres, M. L., Pérez, C. J. y Callado, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 38-44.
- Caine, R. N. y Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R. N. y Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Calvo, G. (2019). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9(14), 64-67.
- Campos, B. (2021). Una vuelta a los programas de diversificación curricular. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 13(3), 101-115.
- Campos, B. (2021). La formación, desarrollo e identidad profesional(es) del profesorado: modelo e instituciones de formación permanente del profesorado en España. En

- A. M. Martín, B. Campos y L. Pérez (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente: una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 77-134). Publicaciones UNED.
- Campos, J., Llopis, R., Gimeno, M. y Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos*, 39, 372-378.
- Cano, M. Á. y Gómez-Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 241-255. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Cantero, N. y Pantoja, A. (2016). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de encuentro. Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 18(2), 76-96.
- Carbajal, J., Riveros, C., Robinson, S. y Farías, V. (2021). Influencia de las expectativas de género en las dificultades diagnósticas en mujeres con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de estudiantes de Terapia Ocupacional*, 8(1), 64-82.
- Carbonell, E. (2014). La escuela inclusiva en Cataluña 2003-2014. Crónica de una década de avances, sacudidas, frenada y caída en picado. *Educació Social*, 58, 80-100.
- Cárcamo, C. (2016). *Diseño y análisis de investigación II*. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29(1), 245-272.

- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36.
- Carrasco, A. (2021). Tendencias privatizadoras del modelo de financiación de la educación superior en Europa: propuestas de la Unión Europea y análisis del acceso asequible. *Revista española de educación comparada*, 37, 211-233. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.28047>
- Carrasco, C., Flores, R. y Caballer, A. (2017). Evaluación y adaptación de la orientación vocacional/profesional del alumnado con diversidad en educación secundaria en un contexto inclusivo. *Revista de orientación educacional*, 31(59), 7-22.
- Carrillo, I. (2016). Balance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su impacto en el derecho a la educación. *Educación*, 25(49), 103-119.
- Carrillo, P. J. y García, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61.
- Carrión, M. E. y Santos, O. C. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. Universidad Técnica de Machala. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(68), 195-202.
- Caruso, A. M. y Garay, S. Y. (2016). Pedagogía de lo humano: Sobre las subjetividades en nuestras prácticas docentes en la Educación Especial. En L. J. Guzmán y A. L. Hidalgo (Comp), *Tangible ausencia. Lecturas hermenéuticas acerca de la subjetividad* (pp. 16-26). Nueva Editorial Universitaria.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos

- (l). *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 31(8), 527-538.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST.
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275.
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo, B., Aravena, H., Valenzuela, A., Pérez, T., Medel, C. y Quezada, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos*, 42, 56-65.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Raximhai*, 9(1), 35-48.
- Ceballos, N. y Sáiz, Á. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 59-74.
- Cees, P. M. y Heeneman, S. (2016). A new holistic way of assessment: programmatic assessment. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(6), 275-279.
- Centro de recursos de educación especial de Navarra. (1999). *Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Centro Regional de Estadística de Murcia. (2023). *Clasificación de los centros educativos según municipio y enseñanzas que imparten, por titularidad de centro*. Centro Regional de Estadística de Murcia.
- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E. y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales.

- Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cerdá, M. C. y Lyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- CERMI. (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-Balance de su aplicación en España*. CERMI.
- Chocarro de Luis, E. (2016). Inclusive education in Spain: promoting advocacy by legislation. *Support for learning*, 31(2), 164-176. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12120>
- Cicaré, A. C. (2019). ¿Hacia dónde van las políticas públicas en educación? Una mirada Internacional y mercosureña. *Revista de Secretaria do Tribunal Permanente de Revisão*, 7(14), 295-312. <http://dx.doi.org/10.16890/rstpr.a7.n14.p295>
- Circular de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa por la que se dictan Instrucciones en relación con el procedimiento de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso académico 2024/2025. (2024). *Viceconsejería de Educación, Universidades y Formación Profesional. Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa*, 1-8. <https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/normativa/resoluciones-instrucciones.ficheros/1534131-Circular%20instrucciones%20escolarizaci%C3%B3n%2024-25.pdf>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Amador, G. y Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *The International*

- Journal of Higher Education Research*, 80(4), 757-778.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Collazo, L. M. y Geli, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de educación*, 73, 131-154.
- Collazos, C. A., Ochoa, S. F. y Mendoza, J. (2007). La evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en el aula de clase. *Ingeniería e investigación*, 27(2), 72-76.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Graó.
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-18.
- 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>
- Consejería de Educación de la Región de Murcia. (2021). *Educación abre catorce nuevas aulas abiertas para el próximo curso escolar*. Consejería de Educación de la Región de Murcia.
[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=110701&IDTIPO=10&RAS TRO=c77\\$3\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=110701&IDTIPO=10&RAS TRO=c77$3$m)
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia. (2018). *Relación de aulas abiertas especializadas en centros públicos y privados concertados*

curso 2018-2019. Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.

Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. (2019). *Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas*. Consejería de Educación y Universidades Secretaría General. Servicio de Publicaciones.

Consejería de Transparencia, Participación y Administración Pública de la Región de Murcia. (2022). *Plan de acción. Implementación de la Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consejería de Transparencia, Participación y Administración Pública de la Región de Murcia.
[https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=DEF-Plan%20Agenda%202030.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=168111&IDTIP O=60&RASTRO=c77\\$m22727,66094,61567,62229,64307](https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=DEF-Plan%20Agenda%202030.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=168111&IDTIP O=60&RASTRO=c77$m22727,66094,61567,62229,64307)

Consejo Escolar de Canarias. (2023). *Informe sobre la realidad educativa de Canarias*. Consejo Escolar de Canarias.

Consejo Escolar del Estado. (2018). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo Escolar del Estado. (2020). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo Escolar de la Región de Murcia. (2020). *Informe sobre el sistema educativo. Avance 2020-2021*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Contreras, A. y Galache, C. (2019). Más educación en Europa, más Europa en la educación. *Participación educativa*, 6(9), 17-27.

- Cornejo-Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 77-96.
- Cortés-González, P., González-Alba, B. y Sánchez Mesa, M. de F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Cruz, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. Integración e inclusión excluyente. *RMIE*, 19(63), 1285-1290.
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461.
- Cuesta, O. J. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Culclasure, B. T., Longest, K. C. y Terry, T. M. (2019). Project-Based Learning (Pjbl) in Three Southeastern Public Schools: Academic, Behavioral, and Social-Emotional Outcomes. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2), 1-32.
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1842>
- Cuñat, R. J. (2021). La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. *Educar*, 57(2), 413-429.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1221>

REFERENCIAS

- Davis, P. y Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00029.x>
- DeBruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Decreto 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. (1984). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 435, de 18 de mayo de 1984, sp. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0028/f1a6048e-412b-4dd8-97d7-e72ca8d2cbd9/Decret_1171984.pdf
- Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. (1995). *Boletín Oficial de Canarias*, 131, de 11 de Octubre de 1995, 10390-10395. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1995/131/boc-1995-131-001.pdf>
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. (1997). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2528, de 28 de noviembre de 1997, 13889. <https://sid.usal.es/version-imprimir/leyes/discapacidad/2696/3-2-2/decreto-299-1997-de-25-de-noviembre-sobre-atencion-educativa-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales.aspx>
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (2002). *Boletín Oficial de la Junta de*

REFERENCIAS

Andalucía, 58, de 18 de Mayo de 2002, 8110-8116.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/d3.pdf>

Decreto 138/2002, de 08 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2002). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 126, de 11 de Octubre de 2002, sp.
https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/cm-d138-2002.html

Decreto 21/2004, de 18 de marzo, de elección de centro, criterios de admisión de alumnos en centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanzas. (2004). *Boletín Oficial de La Rioja*, 37, de 20 de marzo de 2004, 1419. <https://sid.usal.es/6272/3-2-2>

Decreto 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics. (2004). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4105, de 1 de abril de 2004, 6371-6377.
https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2004_04_20040402_DOGC_20040402_011_017.pdf

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. (2005). *Boletín Oficial de Cantabria*, 165, de 29 de Agosto de 2005, 9203-9212.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=86250>

Decreto nº. 359/2009, de 30 de octubre, por el que establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254, de 03 de Noviembre de 2009, 57608-57647.
https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=decreto_diversidad.pdf&TABLA=AR

CHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=47266&CAMPOIMAG
EN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\$m4463

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. (2010). *Boletín Oficial de Canarias*, 154, de 06 de Agosto de 2010, 20794-20802. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html>

Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. (2011). *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 78, de 28 de mayo de 2011, 1-29. <https://www.caib.es/sites/institutestudisautonomics/f/167496>

Decreto 229/2011, de 07 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2011). *Diario Oficial de Galicia*, 242, de 21 de Diciembre de 2011, 37487-37515. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3K1-141211-9823_es.html

Decreto 66/2013, de 03 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2013). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 173, de 06 de Septiembre de 2013, 24535-24554. <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-66-2013-03-09-2013>

Decreto nº. 220/2015, de 02 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2015). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 186, 21675-21731.

http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/adecua/doc/148795-Orden_PVI.pdf

Decreto 236/2016, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2016). *Boletín Oficial del País Vasco*, 9, de 15 de enero de 2016, 1-279. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. (2017). *Departamento de enseñanza*, 7477, de 19 de octubre de 2017, 1-19. <https://portaldogc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/7477/1639867.pdf>

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la comunidad autónoma de Aragón. (2017). *Boletín Oficial de Aragón*, 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450-36456. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050>

Decreto 24/2021, de 30 de marzo, por el que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y centros privados concertados que imparten segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. (2021). *Boletín Oficial de La Rioja*, 64, de 31 de marzo de 2021, 5614-5623. <https://www.larioja.org/edu-alumnos-familia/es/escolarizacion/informacion-general-escolarizacion.ficheros/1300842-DECRETO%2024-2021.pdf>

De Haro, R., Ayala, M. y Del Rey, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>

- De Haro, R. y Martínez, R. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para escuchar las voces de las familias del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 119-148. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11406>
- De Haro, R. y Porto, M. (2022). Presencia y participación en el aula de referencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas* (pp. 151-178). Octaedro.
- Del Barrio, L., Sabbatella, P. L. y Mercadal, M. (2019). Musicoterapia en Educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Música Hodie*, 19, 1-13.
- Delgado, K., Vivas, D. A., Sánchez, J. y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 27(EXTRA 3), 14-27.
- Deliyore, M. C. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 165-187. <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO ediciones.
- De Nigris, D., Brooks, P. J., Obeid, R., Alarcon, M., Shane-Simpson, C. y Gillespie-Lynch, K. (2018). Bullying and identity development: Insights from autistic and non-autistic college students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 666-678. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3383-y>
- De Vicente, F. J. (2004). De la LOGSE a la LOCE. *La Ilustración liberal: revista española y americana*, 19-20, 225-250.

- Del Pino, R., Frías, A. y Palomino, P. A. (2011). El control de sesgos en la investigación cuantitativa enfermera. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria: RIdEC*, 4(1), 24-34.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Díaz, P. y Ariza, Y. A. (2015). Valor de la diferencia en educación superior inclusiva. En M. Jabonero, M. Martín, A. Martínez y J. L. Bizelli (Eds.), *Miradas de la educación en Iberoamérica* (pp.251-258). Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G. y Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, 11(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
- Díaz, V. y Caballero, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.05>
- Díaz, Y., Pérez, J. A., Moure, M., Pérez, A., Mayor, F. y Mella, L. (2017). Esencialidades de la evaluación del aprendizaje en el proceso docente-educativo. *Revista Médica Electrónica*, 39(3), 620-629.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i1.3511>
- Di Franco, M. G. (2016). Escuelas democráticas, justicia social y alteridad. *Praxis educativa*, 20(1), 9-11. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200101>

- Digón, P., Méndez, R., Depalma, R. y Longueira, S. (2017). A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 29-46.
- Dirección General de Formación Profesional e Innovación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia (2022). *Relación de aulas abiertas especializadas en centros públicos y privados concertados. Curso 2022-2023*. Dirección General de Formación Profesional e Innovación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.
- Domagala-Zysk, E. y Knopik, T. (2020). Functional Diagnosis as a Strategy for Implementing Inclusive Education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 203-220. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Domínguez, F. J. (2019). Liderazgo educativo de los equipos directivos para transformar un centro en comunidad de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, 18, 81-98.
- Domínguez-Berrueta, M. A. y Sendín, M. A. (2006). Presupuestos históricos y reforma educativa: de la transición a la paralización de la LOCE. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 519-531.
- Domínguez-Jara, A. (2017). Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. *CASUS*, 2(3), 185-189.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 Años de Lucha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Durán, D., Corcelles, M. y Miquel, E. (2020). L' observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent. La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, 53, 48-59.
- Durán, D., Corcelles, M. y Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes. Oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día. *Aula de innovación educativa*, 308, 39-43.
- Durán, D., Flores, M., Ribas, T. y Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European journal of psychology of education*, 36(2), 495-510.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 69-96.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N. y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2021). *Escuelas inclusivas. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. OEI.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2021). *Escuelas inclusivas. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. OEI.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (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.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y Aprendizaje de un evento singular. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 11-23). KADMOS.
- Echeverría, J. I., Rúa, M. L. y Pertuz, E. I. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios*, 10(2), 30-37.
- EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las

- ciudades de Ceuta y Melilla. (2010). *Boletín Oficial de España*, 83, de 06 de Abril de 2010, 31332-31380. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>
- Educabase. (2018). *Alumnado con necesidades educativas especiales integrado por titularidad, comunidad autónoma/provincia y enseñanza*. Educabase.
- Educabase. (2019). *Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo, comunidad autónoma y enseñanza*. Educabase.
- Educabase. (2020). *Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo, comunidad autónoma y enseñanza*. Educabase.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Organisation of the education system in Liechtenstein 2009/2010*. European Commission.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, 22, 28-31.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. y Van Deventer, M. (2015). The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48, 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Caballero, C. M. (2019). Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento como medida inclusiva de atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(94), 29-42.

REFERENCIAS

- Escarbajal-Frutos, A., Corbalán-Palazón, P. y Orteso-Iniesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Escudero, 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.
- Espada, M. y Parra, M. (2019). Adolescentes con alteraciones graves de conducta. ¿Cómo se interviene a nivel educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 128-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25342>
- Espada, R. M., Gallego, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Falla, N. y Aubry, A. (2020). Legislation comparison on teaching of foreign languages in Basic Education according to the LOE and the LOMCE. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 36-58. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4119>
- Fernández, A. y Durán, D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 71-88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>

- Fernández, G. (2017). Patios dinámicos: Inclusión social en contexto educativo para niños y niñas con trastorno del espectro del autismo. En A. Rodríguez (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1217-1224). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M. y Lázaro, M. N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educación*, 57(2), 333-346. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>
- Fernández, N. (2016). La LOMCE: aportaciones para el debate sobre la política educativa. *Revista educación, política y sociedad*, 1-2, 4-10.
- Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90.
- Ferrer, A. (2019). Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. *Participación educativa*, 6(9), 165-174.
- Ferrer, A. y Monserrat, R. (2021). Hacia la educación inclusiva: los Centros de Educación Especial como centros de recursos. *Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 128-141.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>

REFERENCIAS

- Feu, J., Prieto, Ó., Casademont, X., Serra, C. y Torrent, A. (2020). Democracia y educación ¿De qué hablamos? E. J. En Díez y J. R. Rodríguez (Coords.), Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida (pp.219-229). Octaedro.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18.
- Figuerola, M., Borja, E. y Plúas, R. M. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas, dirigidas al mejoramiento de la calidad en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en la zona 5, de la República de Ecuador. En M. R. Tolozano y E. Soria (Coord.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 456-471). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Finn, R. (2019). How pedagogical diversity can afford parallaxes of competence: towards more inherently inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(14), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642400>
- Flores, V. J. y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, 40(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>
- Flórez, J. (2016). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 33(129), 59-64.
- Florian, L. (2010). Special education in the

- era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Florian, L. (2021). The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. En A. Köpfer, J. J. W. Powell y R. Zahnd. *International Handbook of Inclusive Education* (pp.89-105). Verlag Barbara Budrich.
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 870-884.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fombella, S. y Solís, P. (2020). Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 29(1), 102-111.
<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.08>
- Fontana, A. G. (2016). Lo “especial” de la discapacidad: Una mirada sobre el otro y las etiquetas. En L. J. Guzmán y A. L. Hidalgo (Comp), *Tangible ausencia. Lecturas hermenéuticas acerca de la subjetividad* (pp. 36-46). Nueva Editorial Universitaria.
- Forslund, K., Hammar, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International journal of disability, development and education*, 65(2), 183-198.

- Forteza-Forteza, D. y Moreno-Tallón, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.41-48>
- Fraile, M. A., Guirao, M., De Castro, M. E., Gil, M. D. y López, M. (2017). Una experiencia “inclusiva” en el IES de la Corredoria: Elaboración de productos de Apoyo para alumnos de NEE. En A. Rodríguez (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1629-1637). EDIUNO.
- Friesen, D. C. y Cuning, D. (2018). Making explicit pre-service teachers’ implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Frola, E. (2010). El lugar del alumno en la educación especial. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 106, 112-114.
- Fuentes, S. y Renobell, V. (2020). La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16042>
- Fuentes, T. (2019). Participación del alumnado en la evaluación en Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 554-558.
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua, P. y Amezcua, T. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gaete, A. y Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Fuentes*, 21(2), 161-175. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>

- Gajardo, K- y Torrego, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en Educación Infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- Gallego-Vega, C., Cotrina, M. J. y García M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149–172. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- Gallego-Vega, C., Rodríguez-Gallego, M. R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en educación inclusiva. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 16, 60-110.
- Galván, J. L. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en situación de discapacidad. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 2, 1-25.
- Gamarra, F., Mera, L. Amórtegui, P. y Molano, G. (2020). Educación inclusiva de calidad, desafío en el marco del conflicto armado en Colombia. *Hexágono Pedagógico*, 11(1), 60-79.
- Gámez, H. y Fragozo, G. (2020). Integración escuela, familia y sociedad: Un mecanismo para atender a los flagelos sociales. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 46, 45-57.
- Garcés, J. A. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-15.
- García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222.

REFERENCIAS

- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(7).
- García-Cuevas, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as e-n el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- García, D. P. y Jutinico, M. S. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, 26, 107-116.
- García-Frank, A., Fesharaki, O., Iglesias, N., Herrero, S., Fajardo, P., Hervella, A. B., de Francisco, V., García, V. y Sánchez, B. (2020). Importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Caso de estudio en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra. *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(2), 155-166.
- García-García, F., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- García, G. M. y Demichelis, R. (2017). Un modelo para la educación global y transformadora, incluyente de la infancia con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 11, 89-106.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García, J. B. y Márquez, A. A. (2020). Crear unidades didácticas de aprendizaje multinivel bajo el marco del diseño universal para el aprendizaje: Aspectos básicos a tener en cuenta. *Educación y Orientación*, 12, 103-109.
- García-Junco, C. (2018). *¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares*. Psylicom Ediciones.
- García-Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del pensamiento*, 0(31), 1-22. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.
- García, M. L. E., Godina, E. y Ramírez, M. S. (2018). Prácticas incluyentes en educación básica: generación de ambiente de aprendizajes basados en la convivencia pacífica. *Educando para educar*, 36, 13-28.
- García-Martínez, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Castro-Sánchez, M. y Ramírez-Granizo, I. Fomento de hábitos saludables a través de la coordinación del profesorado de educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 21-26.
- García-Prieto, F. J., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I. y Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educación*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>

REFERENCIAS

- García, R. (2017). TRES en UNO: la química de la inclusión educativa. *Convives*, 17, 14-20.
- García-Segura, S. y Ruiz, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces De La Educación*, 5(10), 3-12.
- García, V., Aquino, S. P., Izquierdo, J. y Ramón, P. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- García, Y. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de Educación Primaria y Secundaria. *Prisma Social: revista de investigación social*, 25, 66-83.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garnier, B. (2015). Qu'est-ce qu'une école démocratique? Perspectives historiques en France du xxe au xxie siècle (1900-2014). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 25, 43-67. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.142>
- Garzón, P., Calvo, M. A. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. y Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of team work in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research*, 7(2), 129-146.
- Gerver, R. (2010). *Creating Tomorrow's Schools Today: Education, Our Children, Their Futures*. Network Continuum Education.

- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1-16. [http://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](http://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Gil, J. L., Morales, M. y Meza, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Gil, P. B. (2018). Musicreativizando la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 28, 287-319.
- Gobierno de Canarias. (2021). *Centros con Aulas Enclave*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/centros-aulasenclave/
- Goldan, J., Nusser, L. y Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research. Advance online publication*, 15, 1313-1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Gómez, I. (2009). Un análisis paralelo de la evolución de la dirección escolar y el tratamiento de la diferencia a lo largo de la legislación educativa actual. *XXI. Revista de Educación*, 11, 207-226.
- Gómez, M. C. y Argüelles, G. (2017). Aulas de transición, con el modelo Pentacidad en el centro educativo Iñigo Aritza de Alsasua. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 43-56.
- Gómez, M. T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 37-48.

REFERENCIAS

- Gómez, V. (2016). La discapacidad organizada: Antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. *Historia Actual Online*, 39(1), 39-52.
- Gómez, Y. y García, M. M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *REIDOCREA: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 300-319.
- González, A. (2021). Programa TEI: el alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de psicología*, 2(2), 47-58.
- González, E. (2009). (29-01 de julio de 2009). *Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la Educación Inclusiva*. [El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días]. XV Coloquio de Historia de la Educación, Universidad Pública de Navarra.
- González, E. (2019). Transformar la educación para cambiar el mundo. En E. González y R. Mínguez (Coords.), *Transformar la educación para cambiar el mundo. I Jornadas Nacionales de Educación para el Desarrollo y Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 17-27). Educarm.
- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- González-Fenoll, E., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2023). Análisis de los Recursos Educativos que Utilizan los Tutores/as de las Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 11-29. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.001>
- González-Fenoll, E. y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Los modelos de calidad como criterio de excelencia, el modelo EFQM aplicado a la educación. *Revista*

- Caribeña de Ciencias Sociales*, (Especial Noviembre 2021), 49-61.
<https://doi.org/10.51896/caribe>
- González-Fenoll, E. e Imbernón-Pérez, V. (2021). La interdisciplinariedad en el ámbito universitario: Diseño de *Escape Room* inclusivos en entornos bilingües. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Especial noviembre*, 1-15.
<https://doi.org/10.51896/CCS/ASZV2558>
- González-Gil F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González, J. W., González, A. y Cifuentes, J. E. (2021). Educación matemática inclusiva: posibilidades y acercamientos a un programa de maestría en Boyacá (Colombia). *Información Tecnológica*, 32(2), 131-142.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200131>
- González, M. M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: Necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho*, 5, 81-105.
- González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 9-31.
- González, N. (2017). Multiple intelligences and learning difficulties. *Revista MLS Educational Research*, 1(1), 19-38. <https://doi.org/10.29314/MLSER.V1|1.26>
- González, N. C. (2006). Perfil del director: Competencias de la posición del director o directora de un centro educativo. *Ciencia y Sociedad*, 31(2), 240-256.
- González, T. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la Educación Especial. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 25(50), 691-716.

- Goodall, C. y MacKenzie, A. (2018). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. y Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education, 26*(14), 1367-1382. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Güell, C. & Compta, G. (2019). Innovación y atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación, 50*(3ª. época), 158-166. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1226>
- Guerrero, B. J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(2), 87-103.
- 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>
- Guevara, L. X. y Vélez, L. A. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Boletín Redipe, 9*(3), 85-100.
- Guilera, A., Ramió, A. M. y Molina, C. A. (2019). Educación permanente a lo largo de la vida. *Labor hospitalaria: organización y pastoral de la salud, 324*, 65-71.
- Guirado, V. C., Rivero, O. y Campos, R. (2018). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza y la atención a la diversidad. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, 14*(65), 16-22.

- Gutiérrez, E. y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(45), 168-182. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>
- Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practica Applications*. Guilford Publications.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *RetosXXI*, 2, 13-22.
- Hernández, D., Díaz-Negrín, M. E. y Díaz, C. D. (2018). ¿Influye en la felicidad la relación entre alumnos de NEE y de aula ordinaria? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 31-40.
- Hernández, F. J. (2020). Freirismo, desigualdad social y educativa. *Creativity and Educational Innovation Review*, 4, 130-143.
- Hernández, J. G. (2016). La diversificación curricular (PDC) frente a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR). *Educación y orientar*, 4, 83-87.
- Hernández, L. y Moñino, L. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes. *REIF*, 1, 18-32.
- Hernández, M. A. y Ainscow, M. (2018). Escuela Inclusiva Tecnológica Equidad e Inclusión: Retos y Progresos de la Escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 15-22.

- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª Edición)*. McGrall Hill.
- Henarejos, P. (2016). El descubrimiento de América y la Edad Moderna en los libros de texto antes de la Educación Secundaria. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna a través de la LOE y la LOMCE* (pp. 141-154). Editum.
- Herrán, A. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE*, 12(2), 163-264.
- Herrán, A. (2020). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical inclusiva. *Boletín Redipe*, 9(6), 42-50.
- Herrera, C. (2021). ¿Dar Cabida o Hacer Parte? Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 19-205. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100189>
- Herrera-Rodríguez, J. I. y Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21.
- Heyer, K. (2021). What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD’s Inclusion Mandate. En A. Köpfer, J. J. W. Powell y R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp.45-58). Verlag Barbara Budrich.

REFERENCIAS

- Hontañón, A. J. (2021). Los principios del diseño universal de aprendizaje del artículo 4.3 de la loe, tras las modificaciones de la ley orgánica 3/2020. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 60, 1-64. <https://dx.doi.org/10.52149/sp21>
- Icart, M. y Vilà, M. (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 8-24.
- Iglesias, A. y Martín, M. Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista colombiana de educación*, 78, 383-418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Illán, N., Arnaiz, P., Escudero, J., González, M. T. y Nieto, J. M. (1996). *La evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual*. Aljibe.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2019). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Instrucciones de inicio de curso en la atención a la diversidad y orientación educativa para las diferentes etapas educativas (2023). *Consejería de educación y formación profesional. Dirección general de innovación e inspección educativa*, 1-102. <https://www.educantabria.es/documents/39930/8149707/Instrucciones+atenci%C3%B3n+a+la+diversidad+y+orientaci%C3%B3n+educativa.pdf/a9a36aae-7d49-5118-4c9c-d22fef7a8631?t=1661770777159>
- Instrucciones para el procedimiento de admisión de alumnos en Unidades o Centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2023/2024 (2023). *Consejería de educación y formación profesional. Dirección general de innovación e inspección educativa*, 1-6. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=387869>

- Instrucciones de 22 de febrero de 2023, de la viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2023/24 (2023). *Consejería de desarrollo educativo y formación profesional de la Junta de Andalucía*, 1-34. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c223b232-0bdc-4dff-81d6-6ad401fbd684/Instrucciones%20de%2022%20de%20febrero%20de%202023,%20de%20la%20Viceconsejer%C3%ADa,%20sobre%20los%20procedimientos%20de%20admis%C3%B3n%20y%20matriculaci%C3%B3n%20del%20alumnado%20en%20los%20centros%20docentes%20sostenidos%20con%20fondos%20p%C3%ABlicos%20para%20e%20curso%20escolar%202023/24>
- Jabonero, M. y Peckler, M. (2020). Equidad e inclusión: principios básicos de las políticas educativas en Iberoamérica. *Transatlántica de educación*, 23, 27-42.
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>
- Jiménez, J. A. (2017). La calidad de la educación básica mexicana bajo la perspectiva nacional e internacional: el caso de lectura en tercero de primaria. *Perfiles educativos*, 39(157), 162-180.
- Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2018). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 49(3), 7-25. <https://doi.org/10.14201/scero2018493725>
- Jorion, N., Taeyaerts, D. & Jeanes, W. (2016). Promoting Collaboration Using Team Based Classroom Design. *Creative Education*, 7(5), 724-729. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.7576>

- Juárez, J. R. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica de la Amazonía peruana. *Educa UMCH*, 16, 5-22.
- Junta de Extremadura Consejería de Educación y Empleo. (2021). *Aulas abiertas especializadas en centros ordinarios para alumnado con necesidades educativas especiales*. Junta de Extremadura Consejería de Educación y Empleo. <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/orden-aulas-abiertas-especializadas.html>
- Justiniano, M. D. y Jurado, P. (2013). La formación continua de los docentes de secundaria: necesidades y directrices. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Volumen I* (pp. 24-27). UNED Editorial.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. y Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. 10.1080/00131880701717222
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. y Zahnd, R. (2021). *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education*. Verlag Barbara Budrich.
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.20181>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. y Pit-ten, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

- Labernia, E., Ortega, J. y Sebastián, E. (2009). Análisis del plan de atención a la diversidad de un centro educativo. Estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4(3), 330-350.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education sciences*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Laiton, E. V., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E. y Mejia, C. (2017). Competencias de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación Inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95.
- Lalama, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Potvin, M. y Doré, E. (2019). Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: towards an inclusive and equity perspective in Québec. *Education Policy Analysis Archives*, 27(1), 1-30.
- Larraceleta, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.393811>
- Lasa, A. (2019). El Pilar Europeo de Derechos Sociales: un análisis desde las coordenadas del constitucionalismo de mercado europeo. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 23(62), 117-154. <https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.62.04>
- Latorre, C., Liesa, M. y Vázquez, S. (2020). Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con tdah: una revisión teórica. *Voces de la Educación*, 5(10), 75-89.

REFERENCIAS

- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 06 de Agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 04 de Octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica nº 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de Diciembre de 2002, 45188-45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de Mayo de 2006, 1-113. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. (2008). *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 24 de Enero de 2009, 1-51. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-1174-consolidado.pdf>
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. (2009). *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 06 de agosto de 2009, 1-90. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-13038-consolidado.pdf>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de Diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

- (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 132, de 03 de junio de 2021, 67789-67856.
<https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/03/pdfs/BOE-A-2021-9233.pdf>
- Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 100, de 27 de abril de 2022, 57102-57121. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/27/pdfs/BOE-A-2022-6768.pdf>
- Liga Internacional de Asociaciones en pro de la Deficiencia Mental. (1968). *Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental*. Liga Internacional de Asociaciones en pro de la Deficiencia Mental, 205, 119-120.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78947/00820083019371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A. y Norwich, B. (2020). School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidende from England. *British Educational Research Journal*, 46(4), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3593>
- Lledó, A. (2012). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. CCS.
- Lloor-Aldás, M. R. y Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 48(5), 1056-1078.
- López, C. M. y Seco, E. (2005). Discapacidad y empleo en España: su visibilidad. *Innovar*, 15(26), 59-72.
- López, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En M. C. Cardona-Moltó, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 218-224). AIDIPE.

- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- López-Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32), 17-28.
- López, M. L. (2017). La inclusión, ¿presente en el nuevo pacto educativo? *Convives*, 17, 28-33.
- López de Murillas, M. L. (2017). La inclusión, ¿presente en el nuevo pacto educativo? *Convives*, 17, 5-13.
- López, R. y Suárez, J. M. (2017). Detección de necesidades de mejora en centros educativos que aspiran a ser inclusivos. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 15-23). EDIUNO.
- López-Rupérez, F., García, I. y Expósito-Casas, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en España. Un análisis territorial. *Bordón*, 73(4), 65-84.
- López, T., Castillo, C., Taruman, J. y Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 102-117. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 69-83.

REFERENCIAS

- Lozano, A. y Fernández-Prados, J. S. (2018). Equidad estructural en los sistemas educativos europeos. *Revista española de educación comparada*, 32, 88-106. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.32.2018.22857>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la diversidad*. Alianza.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Aljibe.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(3-4), 201-223.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. E. y Mancini, A. A. (2018). Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas: Un estudio evaluativo. *Ciencia, docencia y tecnología*, 57, 149-175.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Madrid, O., Gutiérrez, L. y Cárcel, M. D. (2018). Atención a la diversidad desde las aulas abiertas especializadas. En C. Mateo, P. Muñoz y B. Peña (Coords.), *Temas claves de innovación en centros educativos de Practicum universitario para alumnos del Grado de Educación Primaria* (pp. 177-186). Biblioteca virtual de Derecho, Economía, Ciencias Sociales y Tesis Doctorales.
- Maeda, K., Hashimoto, H. y Sato, K. (2021). Japanese Schoolteachers' Attitudes and Perceptions Regarding Inclusive Education Implementation: The Interaction

- Effect of Help-Seeking Preference and Collegial Climate. *Frontiers in Education*, 5, 1-6. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2020.587266>
- Majad, M. A. (2015). Aportes para una Revisión Bibliográfica Sobre la Teoría y Praxis del Currículo Educativo. *Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 167-179.
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia y Trabajo*, 18(57), 177-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Maldonado, J. J., González, S., Vera, D. y Vicente, F. (2017). Necesidades educativas especiales: una mejora mediante innovación educativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 252-258. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2880>
- Mallada, L. M. (2016). La LOMCE: Análisis y estudio. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 40, 1-18.
- Malpica, M. J., Martínez, M., Torres, M. y Lozano, M. (2013). Aula Abierta Especializada. *Revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres*, 12, 128-137.
- Manzano-Soto, N., Hernández, J. M., De la Torre, B. y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención del alumnado con necesidades educativas especiales en las CC.AA. a través de la revisión de la normativa*. Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mañas-Olmo, M., González-Alba, B. y Cortés-González, P. (2020). Life histories of people with intelectual disabilities. Between bullying and exclusion at school as identity modulators. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84.
- Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 251-268.

REFERENCIAS

- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-46). OEI.
- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española: Breve relato de un cambio histórico. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 1-34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.881>
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martí, A. y García, P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 75-102.
- Martín, E. M. (2010). Educación especial. *Pedagogía Magna*, 5, 71-79.
- Martín, M. (2017). Programación: diseño curricular actual en las etapas no universitarias del sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 38-45.
- Martínez, A. (2014). Aplicación de las TIC en el diseño universal de aprendizaje. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 37-50). Edit.um.
- Martínez-Agut, M. P. (2021). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la educación no formal: Equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la

- sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'animació i educació social*, 33, 1-20.
- Martínez, G. e Ilie, S. (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Centre for Human Rights Studies.
- Martínez-Hita, M. (2016). El descubrimiento de América y la Edad Moderna en los libros de texto antes de la Educación Secundaria. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 99-110). Edit.um.
- Martínez, J. P. y Morales, F. M. (2021). El plan de atención a la diversidad como herramienta para la igualdad en la región de Murcia. En F. M. Morales y R. Clares (Coords.), *Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (pp. 27-37). Universidad de Granada.
- Martínez, P. (2010). La colaboración con los padres ante las necesidades especiales en secundaria y bachillerato. *Revista Padres y Maestros*, 336, 23-26.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120.
<http://dx.doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Mas, Ó., Olmos, P. y Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Mateo, L. (2010). La Atención a la Diversidad en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-15.

REFERENCIAS

- McCoy, S., Shevlin, M. y Rose, R. (2020). Secondary school transition for students with special educational needs in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 154-170.
- McLaren, H. y Kenny, P. (2015). Motivating change from lectura-tutorial modes to less traditional forms of teaching. *Australian Universities' Review*, 57(1), 26-33.
- Medina, M. Á., Rojas, C. R., Loaiza, R. M., Martel, C. P. y Castillo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S. A. C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la educación*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Méndez-Medrano, C. G., Torres-Gangotena, M. W. y Camatón-Arizábal, S. B. (2018). Importancia de la ética en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 4(2), 215-223. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2018.vol.4.n.2.15-223>
- Menéndez, C., Pevida, M. D. y Dopico, E. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida* (pp.326-334). Octaedro.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Míguez, M. N. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Trilce.

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación Nacional y Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la Paz*. Consejo Nacional de Educación Superior.
- Mintz, J. (2003). *No Homework and Recess All Day: How to Have Freedom and Democracy in Education*. Bravura Books.
- Mir, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de pedagogía*, 263, 44-50.
- Mirete, A. B., Alcaraz, S., Caballero, A. y Arnaiz, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones* 49(3), 79-117. 10.30827/publicaciones.v49i3.11405
- Mirete, A. B., De Haro, R. y Caballero, C. M. (2020). Investigar la inclusión educativa: reflexiones compartidas y lecciones aprendidas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp.187.204). Dykinson.
- Mogas, J., Palau, R. y Márquez, M. (2020). Acústica del aula y su afectación en la actividad docente. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 25-28). Umaeditorial.
- Molina, M., Benet, A. y Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Molina, M. C. (2011). La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios. *CEE Participación Educativa*, 18, 198-210.

REFERENCIAS

- Molina, M. D. y Panão, A. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *Exedra: Revista Científica, extra 3*, 255-272.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital, 11*(3), 372-39.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia, 127*, 35-56.
<https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*, 1-10.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita, C. (2016). *Estudio de opinión sobre la LOMCE: Base de datos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Montánchez, M. L., Juárez, V. y Carrillo, S. M. (2017). Educación como derecho fundamental para todas las personas: Recorrido legislativo de la educación inclusiva en Ecuador y España. En M. R. Tolozano y R. Arteaga (Coord.), *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 634-644). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Monteagudo, J. y Portela, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *UNES: Universidad, escuela y sociedad, 6*, 76-95.

- Montero, D., López, A. L. y Etxabe, E. (2017). *Educación Secundaria y Discapacidad Intelectual en Euskadi. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Montero-Pau, J., Tuzón, P. y Gavidia, V. (2018). Education for health in Spanish education laws: Comparative between the LOE and the LOMCE. *Revista Española de salud pública*, 92, 1-11.
- Morais, J. P., Alén, J. M., Cadórniga, Y. y Sobrino, S. (2021). Cinco inspectores de educación analizan cinco aspectos de la LOMLOE. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 59, 1-11. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Morales, M. y Gil, J. L. (2018). La evaluación del aprendizaje escolar en la era de los medios audiovisuales: Una transformación en su concepción metodológica en el proceso pedagógico. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 333-338.
- Moriña-Díez, A. y Perera, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(EXTRA 1), 599-614.
- Morón, B. (2020). El derecho a la participación política y pública del estudiantado con discapacidad en las universidades y su importancia para la consolidación de una educación superior inclusiva y democrática. En E. J. Díez y J. J. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 31-42). Octaedro.
- Morra, T. y Reynolds, J. (2010). Universal Design for Learning: Application for Technology-Enhanced Learning. *Inquiry*, 15(1), 43-51.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

REFERENCIAS

- Muñoz, A., Elvira, C. y Domínguez, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y ABP. En A. Pérez, E. Fonseca y B. Lucas (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 20-27). Universidad de La Rioja.
- Muñoz, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007>
- Muñoz, C. A. (2019). Educación Inclusiva en El Salvador. Una Reflexión desde las Políticas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100021>
- Muñoz-Cantero, J. M., Losada-Puente, L. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva: Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 8-24.
- Muñoz, E. (2005). Lo que la LOGSE reformó en la Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 384, 84-86.
- Murillo, F. J. (2019). La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba, (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 182-199). Catarata.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2021). La Segregación Escolar Comienza en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100011>

REFERENCIAS

- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de estudiantes sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenomenográfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75-89. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.05>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Navarro, M. J. (2008). Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-11.
- Negri-Cortés, M. I. y Leiva-Olivencia, J. J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en el contexto escolar andaluz. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree-.25-3.23>
- Neill, A. S. (2009). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Nieto, C. y Moriña, A. (2019). The dream school: Mind-changing perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Disabilities*, 32(6), 1549-1557. <http://dx.doi.org/10.1111/jppi.12372>
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020-How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Nilholm, C. y Alm, B. (2009). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusión? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusión and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commision: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities. *Frontiers in Education*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072>
- 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.

REFERENCIAS

- Núñez, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Nyhan, S. (2018). Disability or Divergent Characteristic? Inside the Neurodiversity Movement. *Journal of College Admission*, 241, 50-53.
- Olmos, P., Sanahuja, J. M. y Mas, Ó. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP*, 29(3), 8-24.
- ONU. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 267-282.
- Orden de 25/2001, de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. (2001). *Boletín Oficial de Aragón*, 80, de 06 de Julio de 2001, 5196-5201. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=410236771515>
- Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de enseñanzas no universitarias con necesidades educativas especiales. (2002).

REFERENCIAS

- Diario Oficial de Galicia*, 20, de 30 de enero de 2003, 1088-1096.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2003/20030130/Anuncio2DDA_es.pdf
- Orden PAT/920/2004, de 4 de junio, por la que se aprueba la Carta de Servicios al Ciudadano de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. (2004).
Boletín Oficial de Castilla y León, 116, de 18 de junio de 2004, 8430-8432.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-pat-920-2004-4-junio-aprueba-carta-servicios-ciudadan>
- Orden EDU 13/2005, de 1 de marzo por la que se aprueban las bases que regulan el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y centros privados concertados que imparten Educación Preescolar, Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria, durante el curso 2005-2006. (2005). *Boletín Oficial de Cantabria*, 45, de 7 de Marzo de 2005, 2197-2207.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=78086>
- Orden 25 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria (2007). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 234, de 09 de Octubre de 2007, 28582-28596. <https://sid.usal.es/idocs/F3/LYN11716/3-11716.pdf>
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. (2008). *Boletín Oficial de Navarra*, 93, de 30 de Julio de 2008, sp.
<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2008/93/0/#>
- Orden de la consejera de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio en centros ordinarios para los niveles obligatorios en centros sostenidos

con fondos públicos. (2009). *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 30 de 26 de Febrero de 2009, 47-49. <http://boib.caib.es/pdf/2009030/mp47.pdf>

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. (2010). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 126, 29333-29342. https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aulas_abiertas.pdf

Orden 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. (2010). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 137, de 17 de Junio de 2010, 32839-32854. [https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=orden_pad.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=59478&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m4463,23399](https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=orden_pad.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=59478&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m4463,23399)

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. (2010). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, de 13 de agosto de 2010, 64449-64469. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>

Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de

REFERENCIAS

Extremadura y se regula su organización y funcionamiento. (2012). *Diario Oficial de Extremadura*, 138, de 18 de Julio de 2012, 15722-15733.
https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/Orden_6_Julio_2012_Aulas_Abiertas_Especializadas.pdf

Orden 16/2014, de 16 de enero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regulan y ordenan el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, por el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2014). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 21, de 31 de Enero de 2014, 2818-2821.
https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2014/01/31/pdf/2014_1065.pdf&tipo=rutaDocm

Orden 30/2014, de 30 de julio, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. (2014). *Boletín Oficial de Aragón*, 152, de 05 de Agosto de 2014, 25230-25242.
<http://feuso.es/images/docs/autonomias/acuerdo-orientacion-infantil-y-primaria-ensenanza-concertada.pdf>

Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2015). *Diario Oficial de Extremadura*, 42, de 03 de Marzo de 2015, 6255-6266.
https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/ORDEN_12_Febrero_de_2015_AULAS_TEA.pdf

REFERENCIAS

Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. (2015). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 140, 119-141.
http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/06/15/BOCM-20150615-12.PDF

Orden de 28 de julio de 2017, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y titulaciones. (2017). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 184, 25079-25099.
<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2017/numero/5860/pdf>

Orden 31 de julio de 2018, por la que se regulan los programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2018). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 186, de 13 de Agosto de 2018, 21675-21731.
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=148861&IDTIPO=60&RASTRO=c891\\$m5806,5808,5827](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=148861&IDTIPO=60&RASTRO=c891$m5806,5808,5827)

Orden nº. 247/2019, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se modifica la Orden de 31 de julio de 2018 por la que se regulan los programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2019). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 247, de 25 de Octubre de 2019, 29977-29988.

[https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=2019-6577.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=159131&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m4463,4464](https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=2019-6577.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=159131&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m4463,4464)

Orden EDU/712/2020, de 20 de julio, por la que se resuelve el procedimiento de selección de los centros educativos participantes en el «Programa 2030», para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa, correspondiente al curso escolar 2020-2021. (2020). *Boletín Oficial de Cantabria*, 156, de 3 de agosto de 2020, 29816-29817. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2020/08/03/pdf/BOCYL-D-03082020-17.pdf>

Orden 2808/2023, de 30 de julio, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se regula la escolarización y la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en centros de educación especial y unidades de educación especial en centros ordinarios, así como la escolarización combinada en la Comunidad de Madrid. (2023). *Consejería de Presidencia de la Comunidad de Madrid*, de 10 de agosto de 2023, 1-21. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/#

Ordiales-Iglesias, T. y Rodríguez-Martín, A. (2019). Prácticas inclusivas en las aulas de Educación Primaria: Experiencias en el área de Lengua Castellana y su Literatura. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú y Y. Sandoval-Romero (Coords.), *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 291-298). Grupo Comunicar Ediciones.

Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

REFERENCIAS

- Ortega, P., Hurtado, L. J. y González, J. M. (2018). Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad. *Educación y ciudad*, 34, 129-143.
- Orteso, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *REIF. Revista de Educación, Innovación y Formación*, 0, 72-95.
- Ortiz, L., Figueredo, V. y López, E. (2019). *Diversidad e Inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Octaedro.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. y Florian, L. (2020). Inclusive school leaders-their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Otero-Saborido, F. M. y Vázquez-Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47-58. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
- Paliokosta, P. y Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x>
- Palominos, M. y García, C. M. (2021). Uso de tecnologías digitales para atender necesidades educativas especiales en la formación docente del educador diferencial. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 231-256.
- Paraskevi, G. (2021). The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal*, 8(9), 1-33. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107855>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150.

REFERENCIAS

- Parra, I., Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M. A. y Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Parrini, C. (2013). Accogliere la disabilità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del Comune di San Miniato, Italia. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 133-150.
- Pascale, L., Fernández, M. M. y Carrión, J. J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 27-37.
- Pascual, M. Á., Sáez, L. y Fernández, M. J. (2017). Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad en un instituto de Educación Secundaria. Propuestas de mejora. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades* (pp. 1653-1661). Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Pato, S. E. (2018). Centros educativos inclusivos y sostenibles: diseño de investigación para la optimización pedagógica de sus dimensiones físicas. En Redine (Eds.), *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp.12-14). Adaya Press.
- Pearce, T. C. y Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>

- Pearlman, S., y Michaels, D. (2019). Hearing the voice of children and young people with a learning disability during the Educational Health Care Plan (EHCP). *Support for Learning*, 34(2), 148-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12245>
- Pedreño, A. (2020). Reconocer y seleccionar al buen profesor. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 7, 1-60.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.
- Peña, Y., Gómez, Á. L. y Mesa, L. (2012). La Educación Especial: Sus inicios y actualidad. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 169, 1-4.
- Peñalver, D. M. (2020). *Evaluación de los conocimientos de los docentes de la Región de Murcia sobre el Síndrome de X Frágil y diseño de una guía práctica para docentes*. [Tesis Doctoral publicada, Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/103568>
- Pérez, G. I., Gracia, Y. M. y Estrada, S. (2019). Socialización, edad y calificaciones en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15), 18-42. <http://dx.doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.158>
- Pérez, L., Guillén, A., Pérez, M. I., Jiménez, I. y Bonilla, M. J. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Junta de Andalucía.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 1(18), 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Pérez, J. F., Gallego-Domínguez, C. y Pigner, A. (2020). Los ocho marcos normativos de la legislación educativa española (1980-2013): análisis de la dirección escolar. *Cabás*, 23, 184-206.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.
- Pérsanch, J. M. y Aiselà-Cabré, Y. (2022). Introducción al Dossier sobre multiculturalismo y gestión de la diversidad cultural. Multiculturalismo y gestión de la diversidad en el mundo del siglo XXI. *Revista de Historia*, 41, 26-43.
- Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 35-54). Dykinson.
- Pimentel, S., Lenz, G., Oliveira, R., Rangel, C. y Lessa, S. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Pijl, S. J. y Meier, C. J. (1997). Factors in inclusion: A framework. En S. J. Pijl, C. J. Meier y S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: A Global Agenda* (pp.1-16). Routledge.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Plena Inclusión. (2015). *Guía Informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Plena Inclusión.
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39.
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. En J. C. Tedesco (Ed.), *Prospects, quarterly review of comparative education*. Vol. XXV, 2 (pp. 299-309). UNESCO.

REFERENCIAS

- Porter, G. y Towel, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Centre for Inclusive Futures.
- Prendes, M. P. (2020). El proyecto DisAbuse: contra el acoso y el ciberacoso en las escuelas. En M. P. Prendes y V. González (Coords.), *Acoso y ciberacoso en la escuela. La vulnerabilidad de las personas con necesidades educativas especiales* (pp.13-24). Octaedro.
- Presas, M. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 55-68.
- Prets, C. y Weber, H. (2005). Intégration et handicaps: la situation européenne. *Reliance*, 16, 54-60.
- Prieto, J., Martínez-Monés, A. y Jorrín, I. M. (2016). El Diseño Curricular por Competencias: Una Experiencia de Investigación-Acción en la Asignatura de Tecnología en Educación Secundaria Obligatoria. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 167-199. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1713>
- Protocolo de acceso a estructuras específicas. (2023). *Gobierno de Navarra. Departamento de Educación*, 1-14. https://drive.google.com/file/d/1OvC6RmEA2kspjjUB_ojD0hSC_NbLEF_V/view
- Pulido, A. y Barreiro, L. (2020). La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-17.
- Pulido, F. (2018). Validación de un instrumento para evaluar la Felicidad en una muestra de estudiantes de secundaria. En Redine (Eds.), *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp.12-14). Adaya Press.

- Quintero-Corzo, J., Infante-Castaño, G. E. y Valencia-Roncancio, Y. P. (2021). Classroom Environment in Public Schools: Towards a more Reflective Teaching. *Revista colombiana de educación*, 81, 83-102. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10275>
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, 2-7. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Quirós, B. (2021). El profesorado en la encrucijada. *Eikasía: revista de filosofía*, 99, 13-27.
- Quiroz-Fuentes, V., Sennas-Vásquez, M. y Contreras-Salinas, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Rahman, A. A. y Woollard, J. (2019). Neurodiversity awareness: Is Malaysia there yet? *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 676-685. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20307>
- Ramírez, M. C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial? *Temas para la educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-7.
- Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251-277.
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Redondo, E. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Ariel.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, 1-198. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 235-242. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>

Real Decreto 368/2021, de 25 de mayo, sobre medidas de acción positiva para promover el acceso al empleo de personas con capacidad intelectual límite. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 125, de 26 de Mayo de 2021, 63831-63835. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/05/26/pdfs/BOE-A-2021-8749.pdf>

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. (1996). *Boletín Oficial de España*, 132, 18352-18353. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-12391

Resolución 14/2001, de 14 de septiembre, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las condiciones de permanencia extraordinaria del alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial, o en aulas sustitutorias, que haya cumplido los veinte años de edad. (2001). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 234, de 8 de Octubre de 2001, 12820-12821. <http://www6.uniovi.es/bopa/2001/10/20011008.pdf>

Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. (2011). *Boletín Oficial de Canarias*, 40, de

24 de Febrero de 2011, 3901-3925.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/040/005.html>

Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (2012). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 175, 55895-55902.
<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa/respuesta-educativa-alumnado-necesidad-especifica-apoyo-edu>

Resolución número 3452, de 06 de noviembre, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecer el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (2014). *Boletín Oficial de La Rioja*, 146, de 24 de Noviembre de 2014, 23341-23344.
<https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/normativa/resoluciones-instrucciones.ficheros/1131770-Resoluci%C3%B3n%206-noviembre%20Cat%C3%A1logo%20de%20Medidas.pdf>

Resolución 17/2015, de 17 de noviembre, de la Dirección General de Educación, por la que se autoriza el funcionamiento de unidades de educación especial, del segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria, de bachillerato, y programas en los centros públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, para el presente curso académico 2015/2016. (2015). *Boletín Oficial de La Rioja*, 147, de 23 de noviembre de 2015, 19290-19294.

http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_BoletinvisorServlet?referencia=2728070-1-PDF-497477

Resolución 17/2018, de 17 de julio, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista "AULAS TEA" escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. (2018). *Boletín Oficial de La Rioja*, 90, de 01 de agosto de 2018, 11063-11066. <https://www.larioja.org/edu-atend- diversidad/es/normativa/resoluciones-instrucciones.ficheros/1042989-Resoluci%C3%B3n%20Aulas%20TEA%20BOR%201agosto%202018.pdf>

Resolución de 18 de julio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de educación especial ubicadas en centros ordinarios sostenidos con fondo públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2018-2019). (2020). *Diario Oficial de Generalitat Valenciana*, 8343, de 20 de Julio de 2018, 30987-30997. https://dogv.gva.es/datos/2018/07/20/pdf/2018_7182.pdf

Resolución 16/2021, de 16 de febrero de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban instrucciones de medidas educativas extraordinarias para las enseñanzas de las distintas etapas educativas durante el período de pandemia originada por la COVID-19. (2021). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 47, de 10 de Marzo de 2021, sp. <https://sede.asturias.es/bopa/2021/03/10/2021-01849.pdf>

Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad por la que se autoriza la implantación de Aulas Abiertas Especializadas en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del curso 2021-2022. [Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia]. 19 de mayo de 2021. [https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=resolAA2021_2022.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=170916&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m4463,4464](https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=resolAA2021_2022.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=170916&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m4463,4464)

Resolución de 29/2021, de 29 de abril, de la Dirección General de Recursos Humanos y Planificación Educativa, por la que se convoca el procedimiento específico para la provisión de puestos de trabajo vacantes para personal docente en centros educativos con aulas abiertas especializadas y equipos de atención educativa para alumnado con trastorno del espectro autista de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. (2021). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 85, de 05 de Mayo de 2021, 17860-17868. <https://documentos.anpecastillalamancha.es/docs/comision-servicio-aulaTEA.pdf>

Resolución de 10 de junio de 2021, del Real Patronato sobre Discapacidad por la que se publica la prórroga del Convenio con la Fundación ONCE, para la gestión de las ayudas del programa dirigido a promover la mejora de las condiciones formativas y profesionales de las personas con discapacidad, denominado <<Programa Reina Letizia para la la inclusión>>. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 147, de 21 de Junio de 2021, 75192-75195. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/21/pdfs/BOE-A-2021-10341.pdf>

Resolución de 24 de junio de 2021, de la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 8 de junio de 2021, por el que se aprueba el Plan de Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de

REFERENCIAS

trabajo digno para las personas jóvenes. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 151, de 25 de Junio de 2021, 76298-76389. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/25/pdfs/BOE-A-2021-10587.pdf>

Resolución de 13 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con trastorno del espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las ciudades de Ceuta y Melilla. (2021). *Boletín Oficial de España*, 173, de 21 de Julio de 2021, 87812-87813. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/07/21/pdfs/BOE-A-2021-12233.pdf>

Resolución de 28 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos en las ciudades de Ceuta y Melilla. (2021). *Boletín Oficial de España*, 196, de 17 de Agosto de 2021, 101009-101015. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/08/17/pdfs/BOE-A-2021-14005.pdf>

Resolución conjunta de 22 de octubre de 2021 de la Dirección General de Recurso Humanos, Planificación Educativa y Evaluación de y de la Dirección General de Centros Educativos e infraestructuras por la que se dictan instrucciones a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la participación el programa de Cooperación Territorial para la orientación, el avance y el enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa, programa PROA+21-23. (2021). *Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia*, 1-21. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Resolu%20convoc%20PROA%202021-23%20CON%20ANEXOS%20C.I%20307581%2022-10-21.pdf>

REFERENCIAS

Resolución de 18 de febrero de 2022, de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones en relación a los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en la modalidad aula abierta, para las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. (2022). *Dirección General de Formación Profesional e Innovación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia*, 1-11.
[https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=ResolescolAA2022.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=176241&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m4463,4466](https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=ResolescolAA2022.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=176241&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m4463,4466)

Resolución de 7 de marzo de 2022, del conseller de Educación, Cultura y Deporte, por la que se crean unidades específicas en centros ordinarios de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2022-2023. (2022). *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9294, 14594-14601.
https://dogv.gva.es/datos/2022/03/09/pdf/2022_1942.pdf

Resolución de 3 de octubre de 2022, de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (2022). *Dirección General de Formación Profesional e Innovación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia*, 1-11.
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=71555&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m71511](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=71555&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m71511)

Resolución de la viceconsejera de Educación por la que se regula el modo en el que la administración educativa vasca dota a los centros sostenidos con fondos públicos de recursos necesarios para responder a la diversidad del alumnado. (2023). *Gobierno Vasco. Departamento de Educación. Viceconsejería de Educación*, 1-24.

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_neapoyoeducativo/es_def/adjuntos/Resolucion_2023_2024_recursos_apoyo_diversidad_c.pdf

Resolución de 13 de febrero de 2023, de la consellera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se crean unidades específicas en centros ordinarios de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2023-2024. (2023). *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9537, 11679-11682. https://anpecomunidadvalenciana.es/openFile.php?link=notices/att/4/2023_1523_creacion_aulas_ueco_2023-24_t1676881500_4_1.pdf

Resolución de 19 de septiembre por la que se aprueban instrucciones relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2022/2023. (2023). *Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de educación. Dirección General de Ordenación, evaluación y equidad educativa*, 1-8. <https://www.educastur.es/documents/34868/38433/2022-09-circulares-instrucciones-NEE-aulas-abiertas-22-23.pdf/09de005c-7c62-a738-f1c8-73a6586d7c64?t=1663848982142>

Resolución de 6 de octubre de 2023, por la que se aprueban las instrucciones para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través del programa de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2023/2024. (2023). *Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de educación. Dirección General de Inclusión Educativa y Ordenación*, 1-10. <https://www.educastur.es/documents/34868/38373/2023-10-cen-NEAE-aulas-abiertas-Instrucciones-23-24.pdf/31f6c7af-834e-5c4e-3fb6-e2e8cb927402?t=1697444699946>

- Resolución de 20 de noviembre de 2023, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (2023). *Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia*, 1-12.
[https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=ResolucionPAP%20%28COPIA%29.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=187378&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m71511,71555,73136](https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=ResolucionPAP%20%28COPIA%29.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=187378&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m71511,71555,73136)
- Retuert, G. y Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16(46), 321-345.
<http://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rezende, F. y Ostermann, F. (2020). Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education from the perspective of a post-critical curriculum theory. *Cultural Studies of Science Education*, 15(3), 679-694.
<https://doi.org/10.1007/s11422-019-09945-8>
- Ricardo, D. C., Saço, L. F. y Ferreira, E. L. (2017). O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(extra 2), 1524-1538.
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083>
- Richter, D. y Hoffmann, H. (2019). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland: Results from the Swiss Health Survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(4), 427-435.
<https://doi.org/10.1017/S2045796017000786>
- Ríos, G. y Ruiz, M. (2018). Inclusión educativa y calidad de los aprendizajes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1, 743-760.

- Ripollés, M. T. y Toboso, M. (2008). La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Riusech, M. (2018). Inclusión en Alemania: una visión comparada de los estados federales <<LÄNDER>>. En M. I. González y A. F. Canales (Coords.), *Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 105-122). Universidad de la Laguna.
- Rivas-Vallejo, C. E., Gracia-Chancay, J. M. y Guijarro-Cagua, M. A. (2016). Reflexiones sobre metodología de la investigación educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 245-254.
- Rivera-Arzola, E. Z. (2021). Aprendizaje Personalizado: Estrategia Tecno-Educativa a Estudiantes de Computación de Nivel Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(2), 40-47. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.249>
- Robayo, L. M. y Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121-136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Robinson, K. (2021). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L. y Mañas-Viniegra L. (2020). *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47.
- Rodrigues, D. y Noguera, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista de Educação Inclusiva*, 3(1), 97-109.

- Rodríguez, A. (2020). Filosofía para la transculturalidad: Aprendiendo desde las aulas abiertas. *Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 21, 352-377.
- Rodríguez, A. M. (2017). El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con Discapacidad Intelectual Leve en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-102.
- Rodríguez, C. y Luque, A. (2019). Análisis de la Inclusión Educativa del alumnado en la etapa de Educación Primaria. *Educación y futuro digital*, 18, 81-98.
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Vázquez, C. (2012). Transformar la educación en comunidades de aprendizaje. En J. A. Morales y J. Barroso (Coords.), *Redes educativas: La educación en la sociedad del conocimiento* (pp-1-10). GID.
- Rodríguez-García, A. M., Martínez, M. y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Rodríguez-García, A. M. y Martínez, N. (2017). El papel de los ciudadanos ante la LOMCE: abrazando la diversidad. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1355-1360). Universidad de Murcia.
- Rodríguez-García, A. M., Raso, F. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 65-82.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Rodríguez, H. J. (2016). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 1-17.

- Rodríguez, H., Jiménez, M. y Sánchez, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 185-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, J. A. (2005). El centro de recursos / ¿Los centros de recursos? *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 0, 47-59.
- Rodríguez, J. y Corrales, L. (2021). Inclusión educativa de gemelos con tea en centros educativos ordinarios: estudio de caso único. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(EXTRA 8), 293-315.
- Rodríguez-Medina, J., Jiménez, M. y Arias, V. (2018). Mediación entre iguales, competencia social y relaciones interpersonales de los niños con TEA en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 93, 93-110.
- Rodríguez, R. (2016). La construcción de ambientes de aprendizajes desde los principios de la neurociencia cognitiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 245-263.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 248-258.
- Rojas, A. L., Estévez, M. A. y Macías, A. M. (2019). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Revista Conrado*, 14(64), 72-79.

- 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.
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E. y Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información Tecnológica*, 32(2), 89-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with colombian and spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183-1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Romero, C. (2014). Los servicios educativos de apoyo a la integración escolar y su evolución hacia la inclusión educativa. El ejemplo de la provincia de Valladolid. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 22, 1-41.
- Romero, G., García, A. Cambil, M. E. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: loe versus LOMCE. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (EXTRA 8), 689-712.
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A. y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>

- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. e Infante, S. (2021). ¿Es siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- Rose, R., Zhao, Y. y Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9.
- Rubio, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 503-520.
- Rubio-Arostegui, J. A. y Rius-Ulldemolins, J. (2020). Las políticas culturales en el sur de Europa tras la crisis global: su impacto en la participación cultural. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(1), 33-48. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.03>
- Ruiz, E. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Buenas Prácticas. Revista Síndrome de Down*, 23, 2-14.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.
- Ruiz, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 149-168. <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026149168>

- Ruiz, D. (2020). La formación del profesorado novel. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida* (pp. 393-400). Octaedro.
- Rüsselbæk, D. y Frode, L. (2017). The 'Crucified' Leader: Cynicism, Fantasies and Paradoxes in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(4), 425-441. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-016-9539-y>
- Sáiz, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/0131881.2020.1716631>
- Sanahuja, J. A. (2018). Crisis de globalización, crisis de hegemonía: Un escenario de cambio estructural para América Latina. En A. Serbin (Coord.), *América Latina y el Caribe frente a un nuevo orden mundial: Poder, globalización y respuestas regionales* (pp. 37-68). Icaria.
- Sanahuja, J. M., Mas, O. y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041-1057. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.

- Sánchez, J. I. y Parra, A. (2020). Programa “rema” y educación emocional: Implementación educativa mediante aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 1(1), 273-292.
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-352. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sánchez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de los Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sandoval, M., Echeita, G. y Simón, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso*, 39, 243-254.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusión in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *Intégration et inclusion en Italie. ALTER, European Journal of Disability Research*, 8, 92-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.004>
- Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R., Martín-Quintana, J. C. y Alemán-Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente en Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.365-372>
- Santamaría, N. (2019) ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *Modulema: Revista Científica sobre diversidad cultural*, 3, 63-77.

REFERENCIAS

- Sanz, C. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Educación desde y para la diversidad. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 319-356.
- Sañudo, M. y Susinos, T. (2018). ¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79-94
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100006>
- Scanlon, G. M., Barnes-Holmes, Y., Shevlin, M. y McGuckin, C. (2019). *Transition for pupils with special educational needs: Implications for Inclusion Policy and Practice*. Peter Lang Limited. International Academic Publishers.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Schewe, C. L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva. Reflexiones necesarias. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1), 59-64.
- Seco, M. I., Malvar, M. L. y Arufe, M. (2005). A atención á diversidade na LOCE: a realidade día a día. *Eduga: Revista galega do ensino*, 46, 667-674.
- Segura, M. A. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 43(1), 643-655.
<https://doi.org/10.1557/REVEDU.V43I1.28449>
- Segura, M. A. y Quirós, M. (2020). El principio de formas de implicación y motivación del diseño universal para el aprendizaje con una mirada a la política curricular de

- Costa Rica. *Revista Educación*, 44(2), 642-650.
[10.15517/REVEDU.V44I2.40360](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.40360)
- Semprún, B. I., Ferrer, K. J., Campos, G. A., Urdaneta, J. S. y Ortiz, X. F. (2020). Student satisfaction in a Biochemistry course: an assessment after implementing neurodidactic strategies. *Revista San Gregorio*, 38, 1-14.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1241>
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2014). Respect differences? Challenging the common guidelines in social justice education. *Democracy and Education*, 22(2), 1-10.
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, 30(1), 143-161.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.
- Shapon-Shevin, M. (1994). Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership*, 52(4), 64-70.
- Sharma, U. y Jacobs, D. T. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Shmulsky, S., Gobbo, K. y Vitt, S. (2021). Culturally Relevant Pedagogy for Neurodiversity. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(9), 681-685. <https://doi.org/10.1080/10668926.2021.1972362>
- Sierra, E. M. y León, M. Q. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(4), 599-609.

- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., Muñoz, M. Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. L., Pérez-De la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de Acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57-74.
- Simón, C., Palomo, R y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 6, 803-819. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, 6, 76-94.
- Soto, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 65(21), 1-39. <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Souto, X. M. (2015). Hacemos visible la hipocresía social en las actividades escolares. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las*

- ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.23-48). Universidad de Extremadura.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul Brookes.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. y Nikolić, B. (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 123-140. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214361>
- Suárez-García, Z. Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Subiría, M. E., Ricaldi, M. G. y Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 118-139.
- Susinos-Rada, T. Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Saiz-Linares, Á. (2019). ICT for inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(2), 24-44. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>

- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57–78. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Symeonidou, S. (2015). Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.
- Tedesco, J. C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 39(138), 795-811. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300006>
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 169-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- Temesio, S. (2016). Educación Inclusiva: Retos y oportunidades. *Revista de Educación a Distancia*, 51(9), 15-11. <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/9>
- Tenorio, S. (2014). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Terrén, M. y Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 151-166.

REFERENCIAS

- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. La Muralla.
- Tiana, A. (2016). La organización del sistema educativo en un marco federal. Análisis y propuestas. *Revista riojana de ciencias sociales y humanidades*, 171, 13-33.
- Tobón, I. C. y Cuesta, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia-Educación*, 16(2), 167-181. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Toboso, M., Vázquez, M. A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Tomás, M. (2020). Principales procedimientos metodológicos para el análisis de la composición de la desigualdad educativa. *Revista de Metodología de ciencias sociales*, 48, 115-145.
- Tomasevski, K. (2009). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tomlinson, S. (2021). A Sociology of Special and Inclusive Education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland. En A. Köpfer, J. J. W. Powell y R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp.59-74). Verlag Barbara Budrich.
- Torrego, J. C., Monge, C. y Muñoz, Y. (2017). Innovación y formación docente en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 107-114). EDIUNO.
- Tortosa, C. (2021). Aprendizaje desde la diversidad. *Revista Padres y Maestros*, 388, 52-55.

- Toyin, M., Symphorosa, R., Jenny Shumba, S. y Adeola, S. (2017). Adaptation of the curriculum for the inclusion of learners with special education needs in selected primary schools in the Fort Beaufort District. *African Journal of Disability*, 377, 1-5. <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.377>
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 8(3), 96-119.
- Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 124-133.
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T. y López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291>
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Ulloa, H., Gutiérrez, M. A., Nares, M. L. y Gutiérrez, S. L. (2017). Importancia de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa para la Educación. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 16(17), 163-174.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

REFERENCIAS

- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Acta 21 de octubre de 2015*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Reunión Mundial sobre la Educación 2018: Declaración de Bruselas*. UNESCO.
- Valencia, L. A. (2018). *Breve historia de las personas con discapacidad. De la Oposición a la Lucha por sus Derechos*. Editorial Académica Española.
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604.
- Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R. y Rodríguez, R. (2016). Principios de la Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(4), 75-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>
- Vallés, A. M. y López, E. (2019). Atención a la Diversidad mediante la aplicación del Diseño Universal en las diferentes etapas educativas. *Crónica: Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 4, 95-110.
- Vasco, C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas*, 18, 28-34.

REFERENCIAS

- Vega, A. y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 13, 104-120.
- Venet, R. (2015). Atención a la diversidad y calidad educativa. En M. R. Tolozano (Coord.), *Memorias del primer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación integral, participativa e incluyente* (pp. 2157-2174). Instituto Tecnológico Bolivariano.
- Verdeja, M. (2020). Diversidad social y cultural en la escuela del siglo XXI: aportaciones desde la pedagogía de Paula Freire para la construcción de una escuela democrática. En L. E. Pincheira (Comp.), *Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación* (pp. 36-53). CELEI.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
<https://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. Á. y Navas, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Real Patronato Sobre Discapacidad.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 2, 129-144.
- Vidriales, R., Gutiérrez, C., Sánchez, C. E., Plaza, M. Hernández, C. y Verde, M. (2020). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación Autismo España.

- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. Á., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala, Á. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Wagner, T. (2014). *Creando innovadores: La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Kolima.
- 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.
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.
- Weiss, S., Harder, J. y Bratiotis, C. (2019). Youth Perceptions of a School-Based Mentoring Program. *Education and Urban Society*, 51(3), 423-437. <https://doi.org/10.1177/0013124517722830>
- Woodcock, S. y Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- Woodcock, S. y Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>

REFERENCIAS

- Yada, A. y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yangali, J. S. (2016). La gestión educativa en el desarrollo de la calidad universitaria. *INNOVA Research Journal*, 1(7), 37-46.
- Yu, S. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/1053815118801372>
- Zabalza, M. Á. y Cid, A. (2004). Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza*, 22, 237-261.
- Zaigeti, N. (2018). Proyectos compartidos por la comunidad educativa. *Participación educativa*, 5(8), 69-78.
- Zambrano, R. M. y Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48.
- Zeegers, Y. y Elliot, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537186>
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J. y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1. INFORME DE LA COMISIÓN ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de
Investigación

CEI Comisión de
Ética de
Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia

CERTIFICA:

Que D^a. Pilar Arnáiz Sánchez ha presentado el proyecto de investigación titulado *"Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia"*, a la Convocatoria 2016-Proyecto I+D+I Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad.

Que la Comisión de Ética de Investigación analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 5 de febrero de 2018¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Antonio Juan García Fernández

ID: 1741/2017

¹ A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: RUXFMphb-BqwkZcPA-BlK0y/70-biNGBm1N

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 2 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>



Anexo 2. EVABIMUR: Cuestionario equipos directivos

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario**Código de centro:****1. Cargo actual:**

- () Director
 () Jefe de estudios
 () Jefe de estudios adjunto
 () Secretario

2. Sexo:

- () Hombre
 () Mujer

3. Edad:**4. Años de experiencia docente:**

- () Entre 1-5 años
 () Entre 6-10 años
 () Entre 11-15 años
 () Más de 15 años

5. Años en el cargo:**6. Título universitario:**

- () Diplomado/Maestro
 () Licenciado/Graduado
 () Máster
 () Doctorado

7. Especialidad:**B. Información relativa a las aulas abiertas especializadas****8. Nº de aulas abiertas que están en funcionamiento en el centro:****8.1. Especifique el tipo de aula y enseñanzas que se imparten en cada aula abierta (añadir una fila por aula):**

Posibles respuestas columna 1 A:[Genérica] B:[Específica autismo/TGD] C:[Específica auditivos]

	Tipo de aula	2º Ciclo de Ed. Infantil	Primer Tramo Primaria	Segundo Tramo Primaria	1er ciclo ESO	4º ESO	TVA
1							

2

3

4

9. ¿Desde qué curso cuenta el centro con un aula abierta?

10. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

11. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

12. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

C. Información relativa a la organización y el funcionamiento del aula abierta

13. ¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre la adscripción del alumnado a un aula de referencia?

- () Jefe de Estudios
- () Jefe de Estudios adjunto
- () Tutor del aula abierta
- () Tutor aula de referencia
- () Resto del equipo docente del aula abierta
- () EOEP de Sector
- () EOEP Específicos
- () Departamento/unidad de orientación
- () Padres/tutores legales
- () Otros (especificar):

Especifique qué otras personas participan en la toma de decisiones:

14. Enumere, por orden de prioridad, los criterios que se han tenido en cuenta en la adscripción del alumnado del aula abierta a un grupo de referencia:

	1	2	3	4	5
Edad cronológica	()	()	()	()	()
Actitud docente del tutor del aula de referencia	()	()	()	()	()
Posibilidad de integración social con el grupo de referencia	()	()	()	()	()
Nivel de competencia curricular	()	()	()	()	()
Cuestiones de índole organizativa	()	()	()	()	()
Otros	()	()	()	()	()

15. ¿Se han establecido procedimientos en el Plan de Atención a la Diversidad referidos a la coordinación de las actividades que el alumnado del aula abierta realiza en las aulas de referencia?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

16. ¿Se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios referidos a los espacios y tiempos comunes que el alumnado del aula abierta comparte con el resto de compañeros del centro?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

17. Por favor, conteste a las siguientes preguntas:

	Nunca	1-2 veces por semana	3-4 veces por semana	Más de 4 veces por semana
¿Con qué frecuencia semanal el alumnado del aula abierta comparte espacios y tiempos comunes con sus compañeros del aula de referencia?	()	()	()	()
¿Con qué frecuencia participa el alumnado del aula abierta en las actividades complementarias que el centro organiza?	()	()	()	()

18. ¿Se han establecido en el Plan de Atención a la Diversidad criterios y procedimientos referidos a la participación del alumnado del aula abierta en las actividades complementarias?

- () Sí
() No

Especifique cuáles:

19. ¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta?

- () Sí
() No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

20. ¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas a las familias del alumnado del aula abierta?

- () Sí
() No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

21. ¿Se han realizado durante el último curso actividades dirigidas al resto de familias del centro en relación al aula abierta?

- () Sí
() No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

22. ¿Se han realizado durante el último curso actividades con el alumnado de las aulas de referencia en relación a las necesidades y características del alumnado del aula abierta?

- () Sí
() No

Nº de actividades realizadas:

Temáticas abordadas:

DENEGACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Ha **DENEGADO** su **CONSENTIMIENTO** para participar en este estudio.

Gracias por su atención.



Anexo 3. EVABIMUR: Cuestionario equipo docente y otros profesionales del aula abierta

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

A. Datos identificativos del tutor. Experiencia y formación.

Código de centro:

1. Perfil profesional y datos de identificación:

- () Profesor/Maestro de Audición y Lenguaje
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Técnico Educativo
- () Fisioterapeuta
- () Otros

Sexo:

- () Hombre
- () Mujer

Edad:

2. Situación administrativa en la que está en el centro:

- () Funcionario definitivo
- () Funcionario en expectativa-provisional
- () Funcionario en prácticas
- () Interino
- () Contratado
- () No funcionario: Centro Concertado
- () No funcionario: Centro Privado
- () Comisión de Servicios por Programas
- () Comisión de Servicios Humanitaria
- () Comisión de Servicios con carácter docente
- () Otras situaciones

Dedicación en el centro:

- () Tiempo completo - () Tiempo parcial

Nº de horas de dedicación en el centro:

3. Experiencia docente en centros de Educación Especial u otras Aulas Abiertas:

- () Entre 1-5 años
- () Entre 6-10 años
- () Entre 11-15 años
- () Más de 15 años

4. Experiencia docente en el centro actual:

- () Entre 1-5 años
 () Entre 6-10 años
 () Entre 11-15 años
 () Más de 15 años

5. Cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual de alumnos del aula abierta:

- () Entre 1-5 años
 () Entre 6-10 años
 () Entre 11-15 años
 () Más de 15 años

6. En relación a su formación...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	()	()	()	()
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado destinatario del aula abierta	()	()	()	()
Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta	()	()	()	()

7. ¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- () Sí
 () No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado o está Realizando:

- () Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
 () TIC para la diversidad
 () Trastornos graves de conducta
 () Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que ha realizado o está realizando:

B. Planificación y desarrollo de la intervención

8. ¿Ha participado en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta?

() Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en la Programación Docente?

9. ¿Ha participado en la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizados (PTI) de cada uno de los alumnos del aula abierta?

() Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en el PTI?

10. ¿Ha participado en la elaboración de las Unidades Formativas?

() Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en las Unidades Formativas?:

11. ¿Participa en el desarrollo de las Unidades Formativas?

() Sí

() No

¿Qué tipo de actuaciones ha realizado en el desarrollo de las Unidades Formativas?

12. En relación a sus funciones en el centro educativo...

	Sí	No
Mantiene una coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta	()	()
Colabora con el tutor del aula abierta en la		

preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa	()	()
Colabora en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta	()	()
Colabora en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta	()	()
Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado	()	()
Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (con conocimiento y de acuerdo con el tutor del aula)	()	()

13. ¿Aproximadamente cuántas veces se reúne (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 vez por trimestre	2 o 3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Resto del equipo docente del aula abierta (profesor/maestro de educación física, profesor/maestro de educación Plástica, Visual y Audiovisual, profesor/maestro de Música y profesor/maestro de religión o Valores Éticos)	()	()	()	()
Fisioterapeuta	()	()	()	()

Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()
Técnico educativo	()	()	()	()
Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()

C. Valoración

14. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se presentan a continuación.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo	()	()	()	()
El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()

El alumnado se beneficia a nivel	()	()	()	()
social de los tiempos comunes que				
comparte con el resto del alumnado				
del centro				
La presencia del alumnado del aula	()	()	()	()
abierta implica modificaciones				
sustanciales en la dinámica general				
del aula				
La ratio alumno/maestro dificulta el	()	()	()	()
desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta				
La presencia del alumnado del aula	()	()	()	()
abierta en el aula de referencia hace				
que el progreso de los demás sea				
más lento				
Se encuentra menos capaz de	()	()	()	()
atender las necesidades educativas				
de estos alumnos que de dar				
respuesta a las demandas de				
cualquier otro tipo de alumnos				
Conozco la organización y	()	()	()	()
funcionamiento del aula abierta				

15. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

16. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

17. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

DENEGACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Ha **DENEGADO** su **CONSENTIMIENTO** para participar en este estudio.

Gracias por su atención.



Anexo 4. EVABIMUR: Cuestionario orientadores

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

A. Datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario

Código del centro con aula abierta:

1. Servicio de orientación en el que desarrolla su trabajo:

- () Orientador del EOEP que atiende al centro
 () Orientador del Departamento/Unidad de Orientación en centro educativo

2. Sexo:

- () Hombre
 () Mujer

3. Edad:

4. Años de experiencia como orientador:

- () Entre 1-5 años
 () Entre 6-10 años
 () Entre 11-15 años
 () Más de 15 años

B. Valoración

5. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.	()	()	()	()

El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia.	()	()	()	()
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula.	()	()	()	()
La ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta.	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento.	()	()	()	()
Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos.	()	()	()	()

Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta.

() () () ()

6. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

DENEGACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Ha **DENEGADO** su **CONSENTIMIENTO** para participar en este estudio.

Gracias por su atención.



Anexo 5. EVABIMUR: Cuestionario tutor aula abierta

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

A. Datos identificativos del tutor. Experiencia y formación.

Código de centro:

Sexo:

- ☐ Hombre
☐ Mujer

Edad:

1. Cursos académicos de experiencia docente como maestro especialista en pedagogía terapéutica en centros de educación especial:

- ☐ Ninguno
☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

2. Cursos académicos de experiencia docente como maestro especialista en pedagogía terapéutica en otras aulas abiertas especializadas:

- ☐ Ninguno
☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

3. Cursos académicos que lleva trabajando en este centro:

- ☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

4. Cursos académicos que ha ejercido docencia en un centro como PT en integración:

- ☐ Ninguno
☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

5. Cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual de alumnos del aula abierta:

- ☐ Ninguno
☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

6. ¿Recibe el alumnado del aula abierta una respuesta educativa acorde a sus características en un ambiente normalizado e inclusivo?:

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

7. En relación a su formación:

	Sí	No
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades de su alumnado	()	()
Su formación inicial ha sido adecuada para desarrollar las funciones de tutor de un aula abierta especializada.	()	()

8. ¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

() Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado:

() Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta
() Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que ha realizado:

9. ¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

() Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que está realizando en la actualidad:

() Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación

- () TIC para la diversidad
 () Trastornos graves de conducta
 () Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que está realizando:

10. Valore el uso que realiza de las siguientes metodologías específicas:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Método TEACCH	()	()	()	()
Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación	()	()	()	()
Estimulación multisensorial	()	()	()	()
Entornos educativamente significativos	()	()	()	()
Lectura emergente	()	()	()	()
Estructuración espacio-temporal	()	()	()	()

B. Planificación y desarrollo de la intervención

11. ¿Qué profesionales han participado en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta?

- () Usted
 () Profesor/Maestro de Educación Física

- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Técnico educativo
- () Maestro en audición y lenguaje
- () Otros

Especifique qué otros profesionales han participado en la Programación Docente.

12. Las necesidades educativas especiales del alumno contempladas en su informe psicopedagógico, ¿facilita la selección y secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Plan de Trabajo Individualizado (PTI)?

- () Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

13. ¿Qué profesionales han participado en la elaboración del PTI de cada alumno?

- () Usted
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Auxiliar técnico educativo
- () Maestro en audición y lenguaje
- () Otros

Especifique qué otros profesionales han participado en el PTI:

14. ¿Qué documentos se han tenido en consideración a la hora de elaborar el PTI?

	Marque con una X
La programación docente de aula abierta	()
El informe psicopedagógico	()

El informe de aprendizaje

()

Otros (indíquelos):

15a. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Educación Física?

() Sí

() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Educación Física?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15b. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

() Sí

() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del Profesor/maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15c. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Religión o Valores Éticos?

- () Sí
() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Religión o Valores Éticos?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

15d. ¿El alumnado del aula abierta recibe docencia del profesor/maestro de Música?

- () Sí
() No

¿En qué espacios el alumno recibe docencia del profesor/maestro de Música?

	Marque con una X
Aula abierta	()
Aula de referencia	()
Otros espacios (indíquelos):	

16. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza más?

Marque con una X

Observación directa y sistémica	()
Análisis de producciones y tareas de los alumnos	()
Agenda y diario de clase	()
Escalas de observación	()
Hojas de registro	()
Pruebas escritas	()
Pruebas orales	()
Otros (especifique cuáles)	

17. Por favor, responda a las siguientes preguntas:

	Sí	No
¿Se contempla en el PTI el uso de metodologías específicas?	()	()
¿Conoce la publicación Propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA) publicada por la Consejería de Educación?	()	()
En caso afirmativo, ¿dichas orientaciones le han servido de ayuda a la hora de diseñar la respuesta educativa del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de las actividades que el alumno realiza en el aula de referencia?	()	()

¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de los recursos materiales?

()

()

¿Orienta y asesora al tutor del aula de referencia y al resto del equipo docente en el uso de las

()

()

metodologías específicas más

adecuadas según las características del alumnado?

18. ¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 o 2 veces por trimestre	3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Maestro en Audición y Lenguaje	()	()	()	()
Resto del equipo docente del aula Abierta	()	()	()	()
Técnico educativo	()	()	()	()
Fisioterapeuta	()	()	()	()
Tutor/es del aula abierta	()	()	()	()
Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()

Padres/tutores legales del
alumnado

()

()

()

()

19. ¿Realiza, de manera regular, actividades con el alumnado en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo?

() Sí

() No

¿En qué dependencias y espacios?

C. Valoración

20. Indique su grado de conformidad con cada uno de los siguientes enunciados:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización en el aula abierta favorece el proceso de aprendizaje del alumnado	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo	()	()	()	()

El aula dispone de los recursos y

() () () ()

ayudas técnicas que requiere el

alumnado

El alumnado se beneficia a nivel

() () () ()

social de los tiempos comunes que

comparte con el resto del alumnado

del centro

El alumnado se beneficia de la

() () () ()

socialización en el aula de referencia

El alumnado se ve beneficiado en su aprendizaje en el aula de referencia

() () () ()

21. ¿Recibe o ha recibido ayuda del centro de recursos del centro específico de educación especial que corresponde al aula abierta?

() Sí

() No

En caso afirmativo...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Considera que esa ayuda es o ha sido útil?	()	()	()	()
¿Considera necesario un apoyo más continuado del centro de recursos?	()	()	()	()

22. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

23. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

24. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

DENEGACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Ha **DENEGADO** su **CONSENTIMIENTO** para participar en este estudio.

Gracias por su atención.



Anexo 6. EVABIMUR: Cuestionario tutor del aula de referencia

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr. o Sra.:

Le invitamos a participar en el estudio de investigación: **Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.**

Este estudio tiene como **objetivo general** analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las Aulas Abiertas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia; y como **objetivos específicos**:

1. Estudiar la distribución geográfica de las aulas abiertas y su relación con la población de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Analizar las características psicopedagógicas y las necesidades educativas que éstas generan en el alumnado que asiste a las aulas abiertas especializadas.
3. Evaluar la organización del aula abierta y las metodologías que se llevan a cabo.
4. Estudiar la coordinación existente entre los profesionales del aula abierta y el equipo docente de las aulas de referencia en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Analizar la presencia y participación en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida.
6. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado de las aulas ordinarias sobre la organización y funcionamiento de las aulas abiertas.
7. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva.
8. Analizar la valoración que los docentes otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
9. Escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas y de sus aulas de referencia respecto a esta experiencia educativa.
10. Valorar la satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida por las aulas abiertas al alumnado que en ellas se escolariza.
11. Valorar la mejora y éxito escolar del alumnado miembro de las aulas abiertas específicas.
12. Diseñar propuestas de mejora en relación al funcionamiento de las aulas abiertas.

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la **persona responsable** de la misma: Pilar Arnaiz Sánchez (Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. Correo: parnaiz@um.es - Telf.: 868884029).

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que mi participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

NO ()

Sí ()

**A. Datos identificativos del tutor/a o profesor/a del aula de referencia.
Experiencia y formación.**

Código de centro:

Sexo:

- ☐ Hombre
☐ Mujer

Edad:

1. Indique el curso y etapa del aula de referencia del que es profesor/a o tutor/a:

- ☐ Educación Infantil - 3 años
☐ Educación Infantil - 4 años
☐ Educación Infantil - 5 años
☐ 1º de Educación Primaria
☐ 2º de Educación Primaria
☐ 3º de Educación Primaria
☐ 4º de Educación Primaria
☐ 5º de Educación Primaria
☐ 6º de Educación Primaria
☐ 1º de Educación Secundaria Obligatoria
☐ 2º de Educación Secundaria Obligatoria
☐ 3º de Educación Secundaria Obligatoria
☐ 4º de Educación Secundaria Obligatoria
☐ Otro

Por favor, especifique otro curso y etapa:

2. Su especialidad docente es:

- ☐ Diplomado maestro
☐ Licenciado/Graduado
☐ Máster
☐ Doctorado

3. Cursos académicos que lleva ejerciendo la docencia:

- ☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

4. Cursos académicos que lleva trabajando en este centro educativo:

- ☐ Entre 1-5 años
☐ Entre 6-10 años
☐ Entre 11-15 años
☐ Más de 15 años

5. En relación a su formación:

	Sí	No
Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con NEE.	()	()
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado adscrito a su aula.	()	()

6. ¿Ha realizado cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- () Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado:

- () Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta
() Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que ha realizado:

7. ¿Realiza, en la actualidad, algún curso de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- () Sí
() No

Nº de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que está realizando en la actualidad:

- () Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación
() TIC para la diversidad
() Trastornos graves de conducta
() Otras

Por favor, especifique la temática de las otros cursos/actividades que está realizando:

B. Planificación y desarrollo de la intervención

8. Número de alumnos que conforman el grupo del que es tutor o profesor (incluidos los alumnos que asisten del aula abierta):

9. ¿En qué áreas y durante cuántas horas semanales asiste el alumno del aula abierta a su aula? (Añada cuantas filas estime oportunas).

	Área/Asignatura	Nº de horas semanales
1	Música	
2	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	
3	Educación Física	
4	Religión o Valores Éticos	
5		
6		
7		
8		
9		
10		

10. ¿Qué profesionales deciden las actividades de las área/s en las que se integra el alumnado del aula abierta? (Puede marcar más de una casilla):

- () Usted
- () Profesor/Maestro de Educación Física
- () Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- () Profesor/Maestro de Música
- () Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- () Fisioterapeuta
- () Orientador
- () Maestro de Religión o alternativa
- () Auxiliar Técnico Educativo (ATE)
- () Profesor/Maestro en audición y lenguaje (AL)
- () Profesor/Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)

() Otros

Especifique qué otros profesionales deciden las actividades de área:

11. ¿Hay una planificación previa de actividades cuando el alumno del aula abierta asiste al aula de referencia?

() Sí

() No

¿Qué profesionales lo han decidido?:

	Marque con una X
Usted	()
Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	()
Maestro en audición y lenguaje (AL)	()
Orientador	()
Técnico educativo (ATE)	()
Fisioterapeuta	()
Otro profesional (especifique cuál)	

¿En qué consiste dicha planificación?:

	Marque con una X
Diseño y adaptación de actividades	()
Diseño y adaptación de materiales	()
Otros	

12. ¿Qué criterios se tienen en cuenta para que el alumnado del aula abierta comparta determinadas áreas/actividades con el resto del grupo?:

	Marque con una X
Posibilidad de participación	()
Utilidad y significatividad de los aprendizajes	()
Desarrollo de la socialización	()
Preferencias e intereses del alumnado	()
Fomento de la integración	()
Adaptación curricular del alumno	()
Otros (indíquelos):	

13. El alumnado del aula abierta, cuando va al aula de referencia, ¿suele estar acompañado por uno de los profesionales adscritos al aula abierta?:

- () Sí
() No

¿Qué profesional/es le acompañan de manera regular al aula de referencia?:

	Marque con una X
Tutor aula abierta	()
Maestro de audición y lenguaje (AL)	()
Maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)	()
Técnico Educativo (ATE)	()

Otros (indíquelos):

14. Por favor, responda a las siguientes cuestiones:

	Sí	No
¿Diseña actividades adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Diseña metodologías adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Diseña materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado del aula abierta?	()	()
¿El tutor del aula abierta colabora con usted en el diseño y adaptación de las actividades y materiales?	()	()
¿Planifica y desarrolla dinámicas y actividades grupales en el aula que faciliten la participación del alumnado del aula abierta?	()	()
¿Muestran el alumnado del grupo una actitud positiva al desarrollar actividades con el alumnado del aula abierta?	()	()
¿Existen vínculos de amistad entre el alumnado del aula abierta y sus compañeros?	()	()
¿Utiliza metodologías específicas (TEACCH, PEANA, SAAC...) con el alumnado del aula abierta?	()	()

15. ¿Qué tipo de actividades realiza el alumno del aula abierta cuando está con los compañeros en su aula de referencia?

16. ¿Qué tipo de medidas favorecen la participación del alumno del aula abierta cuando está en su aula de referencia?

C. Colaboración y valoración

17. ¿Manifiesta el alumnado del grupo actitudes de rechazo y discriminación ante sus compañeros del aula abierta?:

- () Sí
() No

¿Qué tipo de medidas ha tomado al respecto?

18. ¿Ha realizado actividades informativas y formativas con el grupo en relación a las necesidades y características de sus compañeros del aula abierta?

- () Sí
() No

Número de actividades que ha realizado:

¿Qué temáticas se han abordado?

19. ¿Cuántas veces se reúne al trimestre (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 o 2 veces por trimestre	3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Maestro en Audición y Lenguaje	()	()	()	()
Resto del equipo docente del aula Abierta	()	()	()	()
Técnico educativo	()	()	()	()

Fisioterapeuta	()	()	()	()
Tutor del aula abierta	()	()	()	()
Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()
Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()
Tutor aula referencia	()	()	()	()

20. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se le presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	()	()	()	()
El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()
El aula cuenta con una adecuada dotación de materiales y recursos adaptados para atender al alumnado del aula abierta	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones	()	()	()	()

**sustanciales en la
dinámica general del aula**

La ratio alumno/maestro
dificulta el desarrollo de
una atención de calidad
con el alumnado del aula
abierta

() () () ()

La presencia del
alumnado del aula

() () () ()

abierta en el aula de
referencia hace que el
progreso de los demás
sea más lento

Se encuentra menos
capaz de atender las
necesidades educativas

() () () ()

de estos alumnos que de
dar respuesta a las
demandas de cualquier
otro tipo de alumnos

Presenta necesidades de
formación para atender a
las necesidades y

() () () ()

particularidades del
alumnado del aula abierta

Conozco la organización
y funcionamiento del aula
abierta

() () () ()

21. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

22. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

23. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada – () Poco – () Bastante – () Mucho

DENEGACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Ha **DENEGADO** su **CONSENTIMIENTO** para participar en este estudio.

Gracias por su atención.