

¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados?

What Schooling do Management Teams Prefer for Students with Generalized Educational Supports?

Pilar Arnaiz-Sánchez *, Laura Gallego Nicolás, Remedios De Haro-Rodríguez y Salvador Alcaraz

Universidad de Murcia, España

DESCRIPTORES:

Modalidad de escolarización
 Atención a la diversidad
 Equipos directivos
 Aula abierta especializada
 Educación inclusiva

RESUMEN:

El presente estudio pretende conocer cuál es la modalidad de escolarización que mejor se adapta al alumnado con (dis)capacidad que precisa apoyos educativos extensos y generalizados desde la perspectiva de los equipos directivos. Se consideran modalidades básicas de escolarización las aulas regulares en centros ordinarios, las aulas especializadas en centros ordinarios y los centros de educación especial. El diseño empleado tiene un carácter cualitativo, propio de un estudio comprensivo descriptivo. En él han participado nueve directivos pertenecientes a centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia, en cuyos centros se oferta la modalidad de aula abierta especializada. La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que las aulas abiertas especializadas son la modalidad que los directivos consideran que mejor responde a las necesidades del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados a lo largo de su escolarización. Si tomamos como referencia los principios de la educación inclusiva, esta modalidad de escolarización se aleja bastante de la meta a alcanzar. Será necesario, pues, que se produzca una transformación de las aulas regulares, así como una mayor concienciación social, que posibiliten que las escuelas inclusivas sean una realidad en breve.

KEYWORDS:

Type of schooling
 Attention to diversity
 Management teams
 Specialized open classroom
 Inclusive education

ABSTRACT:

This study expects to find out which is the type of schooling that best suits to students with (dis)ability that require extensive and generalized educational supports, from the perspective of management teams. Basic forms of schooling are considered regular classrooms in ordinary schools, specialized classrooms in ordinary schools, and special education schools. The design used has a qualitative character, typical of a comprehensive descriptive study. For this study, nine managers from schools of primary and secondary education in the Region of Murcia have been selected, in whose schools there are specialized open classrooms. We have chosen the semi-structured interview method for collecting the data. The results show that specialized open classrooms are the type of schooling that managers consider that best responds to the needs of students that require extensive and generalized educational supports throughout their schooling. If we take the principles of inclusive education as a reference, this type of schooling is far from the goal to be achieved. For this, it will be necessary to generate a transformation of the regular classrooms, as well as a greater social awareness that allows the inclusive schools to be a reality in a short time.

CÓMO CITAR:

Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>

1. Introducción

La (dis)capacidad aparece vinculada con la interacción que se produce entre las circunstancias personales del individuo y los factores o barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje en la sociedad. Por este motivo, las personas con (dis)capacidad deben vivir y estar escolarizadas en un ambiente normalizado, rico e inclusivo, siendo “el medio ordinario el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación” (López-Torrijo, 2009, p. 2). Por tanto, los centros ordinarios se constituyen en el marco más normalizado y normalizador de la educación para cualquier persona, tenga o no (dis)capacidad, como se indica en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016a). Esto mismo se pretende conseguir con el desarrollo de la Agenda 2030 (Arnaiz-Sánchez, 2019a), con la firme intención de dar respuesta al derecho a recibir una educación inclusiva, como también se indica en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo artículo veinticuatro alude a esta cuestión, instando a los estados firmantes a garantizar el disfrute de dicho derecho.

Los alumnos y alumnas con (dis)capacidad conforman un grupo muy heterogéneo, lo que implica que algunos de ellos precisen ajustes y apoyos curriculares extensos o generalizados a lo largo de su escolarización, para poder obtener el máximo de éxito, y alcanzar cierto nivel de autonomía y de participación social, reto muchas veces difícil de afrontar. En la actualidad, en la Región de Murcia la escolarización de este alumnado se produce en aulas especializadas ubicadas en centros de educación especial o en centros ordinarios, dependiendo de lo que aconseje el dictamen de escolarización que se establece tras la realización de un proceso de evaluación psicopedagógica, considerando siempre la opinión de los padres o tutores legales (Decreto 359/2009¹; Orden de 24 de mayo de 2010²).

Los países más inclusivos son aquellos que desarrollan políticas educativas centradas en la equidad y en la inclusión tendentes a la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios, lo que requiere una nueva concepción de los centros de educación especial y de las aulas especializadas en centros ordinarios, para que sea posible el logro de sistemas educativos inclusivos (Echeita y Simón, 2020). En el trabajo de estos autores se presentan cuatro estudios de caso que muestran el camino recorrido en diferentes países para lograr que la inclusión se convierta en una realidad en los centros educativos (Newham, UK; New Brunswick, Canadá; Italia y Portugal). La relevancia de dichos casos radica en la progresiva escolarización del alumnado con (dis)capacidad en centros ordinarios, suponiendo el cierre gradual o una importante transformación de los centros de educación especial (CEE). Estos ejemplos muestran que el cambio es posible, ya que se trata de casos pertenecientes a realidades históricas, sociales, económicas y culturales concretas de las que se puede aprender.

A nivel nacional, en el estudio realizado por Alcaraz y Arnaiz-Sánchez (2020), se constata que los alumnos que más asisten a las aulas ordinarias son aquellos que

¹ Decreto 359/2009 de 30 de octubre por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Murcia.

² Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

presentan una discapacidad sensorial y, los que menos, aquellos que presentan una discapacidad intelectual grave y trastorno del espectro autista. A pesar de ello, en los últimos años se observa un descenso en la escolarización del alumnado que necesita apoyos extensos y generalizados en la mayoría de áreas del currículo en centros de educación especial (13,54%) y un ascenso en unidades especiales en centros ordinarios (82,91%). En la Región de Murcia, respecto al alumnado con (dis)capacidad escolarizado en el curso académico 2020/21, el 88,43% lo está en aulas regulares, el 6,53% en aulas abiertas y el 5,03% en centros de educación especial (Consejería de Educación y Cultura, 2020).

Todos estos datos nos indican que la educación inclusiva, poco a poco, se va convirtiendo en una realidad (UNESCO, 2016b). Sin olvidar, como pone de manifiesto Arnaiz-Sánchez (2019a, p. 198), que esta “debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas... pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables”. No obstante, es necesario que esta transformación vaya acompañada de una política económica que invierta en recursos materiales y humanos, y en formación del profesorado, para que bajo estas cifras no se trabaje desde el paradigma tradicional que ha caracterizado la educación especial y que ha producido tanta exclusión, sino desde los requerimientos de la educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2007; Echeita, 2019; Menéndez et al., 2020; Sanahuja et al., 2020; Slee, 2019). Consideramos que de esta manera podrán disminuir las modalidades de escolarización segregadoras actuales y el número de estudiantes excluidos del sistema ordinario.

2. La escolarización del alumnado con (dis)capacidad en aulas especializadas

La escolarización del alumnado con (dis)capacidad, en especial, aquel que necesita apoyos extensos o generalizados en la mayoría de las áreas del currículo, se produce en aulas ordinarias, en aulas específicas dentro de los centros ordinarios y en centros de educación especial. La elección de una u otra, o a veces la combinación de algunas de ellas, depende del dictamen de escolarización que se establezca tras la realización de un proceso de evaluación psicopedagógica. Sin olvidar que, al menos legalmente, los padres o representantes legales de este alumnado tienen la libertad de elección de centro a la hora de escolarizar a sus hijos. En el caso de la Región de Murcia, dichas modalidades de escolarización vienen establecidas en el Decreto 359/2009. En concreto, la escolarización en aulas específicas en centro ordinario, llamadas en nuestra región Aulas Abiertas Especializadas (AAE), se produce “cuando el alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales precise un apoyo extenso y generalizado, además de una adaptación curricular significativa y una ayuda constante e individualizada” (p. 57624).

Si el alumno presenta dichas necesidades también podrá ser escolarizado en centros de educación especial. En ambos casos se establecerá una adaptación curricular significativa de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, que conformará su Programa de Trabajo Individual. Por tanto, la escolarización del alumnado en centros de educación especial o en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, solo se llevará a cabo cuando las necesidades educativas de los alumnos no puedan ser atendidas en el marco de las medidas ordinarias de atención a la diversidad de los centros educativos (Lozano et al., 2012).

Una diferencia importante en la actualidad entre ambas modalidades de escolarización se observa en la dotación de recursos. Mientras que los centros de educación especial ofrecen un amplio abanico de recursos materiales y humanos muy especializados, las aulas especializadas en centros ordinarios se encuentran escasamente dotadas de dichos recursos, lo que muchas veces condiciona la elección de centro por parte de las familias y las opiniones de directivos y otros profesionales (Alemán-Santana, 2008; Cobeñas, 2019; García-Domingo et al., 2019). En todo caso, las ventajas que pueden reportar las aulas abiertas especializadas, en relación a los centros de educación especial, estarían relacionadas con una mayor interacción social, al ubicarse en entornos sociales normalizados, como son los centros ordinarios.

A pesar de esto, diversos autores, como Arnaiz-Sánchez y Caballero (2020), Martínez Abellán y otros (2020) y Menéndez y otros (2020), aseguran que estas unidades especializadas no garantizan la creación de entornos inclusivos, ya que en ellas se estarían realizando intervenciones homogeneizadoras en función de las capacidades del alumnado en aulas distintas a las regulares, limitando su participación a determinados espacios. El hecho mismo de escolarizar en un aula específica, implica considerar la diversidad no como un valor educativo, sino como un problema (Arnaiz-Sánchez, 2019b; Miranda et al., 2018).

Recurrir a la aplicación de medidas específicas, según Moliner y otros (2012), supone perder la oportunidad de revisar y transformar las prácticas docentes. Además, estos autores consideran que la presencia de recursos específicos para atender a la diversidad en los centros advierte de su potencial excluyente, debido a que conllevan que los estudiantes se escolaricen en la periferia del sistema. No podemos olvidar que, a pesar de haber aumentado el acceso a las escuelas, Sales y otros (2010) aseguran que también se han aumentado las prácticas excluyentes en ellas, ya que las medidas de atención a la diversidad y, concretamente, las aplicadas a los alumnos con (dis)capacidad, tienen que propiciar la participación plena de todos como derecho y no girar en torno al paradigma del déficit. De ahí la importancia de que las aulas específicas en centros ordinarios “no se conviertan en “aulas cerradas” dentro de un entorno “normalizado”, lo que propiciaría nuevas formas de segregación y exclusión” (Maldonado, 2017, p. 8). Unido a ello, cabe velar por eliminar la presencia del modelo del déficit en los centros educativos. Precisamente, la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez y otros (2007) identifica la existencia de prácticas ligadas a este modelo ante las necesidades educativas especiales del alumnado en las aulas regulares, poniendo de manifiesto la existencia de flujos de enseñanza paralelos que promueven el aislamiento y la exclusión del alumnado. Estos autores plantean la necesidad de arbitrar estructuras organizativas y académicas que posibiliten la participación de todos los estudiantes en las aulas, así como desarrollar las habilidades y los valores implícitos en el modelo curricular que postula la educación inclusiva.

Si ahondamos en cómo se está atendiendo en centros regulares al alumnado, que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo a lo largo de su escolarización, se detecta un descontento por parte de los equipos directivos y del profesorado, debido a una falta de condiciones que la faciliten (Fuentes et al., 2020; González-Gil et al., 2019). Algunas de estas carencias evidencian falta de formación respecto a la educación inclusiva (Friesen y Cuning, 2020; Navarro-Montaña et al., 2021), más acusada en el profesorado de secundaria; falta de recursos, sobre todo personales; y de tiempo para ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Todos estos datos nos indican que es necesaria una transformación del sistema educativo para que la inclusión educativa se convierta en una realidad, puesto que la

misma “requiere de procesos de cambio progresivo, acompañados de una política económica que invierta en dotación de recursos a los centros educativos y en formación del profesorado para dar una respuesta de calidad a todo el alumnado” (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020, p. 317). Por esto, es prioritario que se “reduzca la existencia de estructuras de escolarización segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema ordinario” (p. 317).

Teniendo en consideración los planteamientos expuestos con anterioridad, el objetivo de este estudio es conocer la opinión de nueve equipos directivos de centros ordinarios respecto a la modalidad de escolarización que consideran que responde mejor a las necesidades educativas especiales del alumnado que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo del alumnado. El liderazgo educativo que pueden ejercer estos equipos en la transformación de los centros hacia la inclusión educativa es fundamental en la sociedad del siglo XXI, por lo que es de total interés conocer su opinión ya que ella puede determinar tanto las modalidades de escolarización del alumnado, como que se lleve a cabo una respuesta educativa inclusiva para todo el alumnado de los centros (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2017; Crisol y Romero, 2020; Duarte, 2020; León, 2012). En este sentido, cabe señalar la importancia del liderazgo para promover la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible presentes en la Agenda 2030, la lucha contra las desigualdades, la exclusión y, por consiguiente, la promoción de la inclusión.

Se precisa, pues, un liderazgo que convierta a los centros educativos en palancas para el cambio y la mejora (González, 2008; Murillo y Hernández, 2014). Un liderazgo democrático, distribuido, participativo, sostenible y transformacional, donde la colaboración sea un factor clave e imprescindible y la inclusión se viva como un proceso colectivo (Gómez-Hurtado, 2012; 2013). El profesorado necesita líderes o guías que puedan dinamizar y apoyar la inclusión con el propósito de crear culturas, valores, políticas y prácticas compartidas. E, indudablemente, los equipos directivos pueden con sus acciones impulsar este liderazgo para albergar la inclusión y desarrollar prácticas equitativas y de calidad para todos.

3. Método

El enfoque metodológico de la presente investigación tiene un carácter cualitativo, siendo propio de un estudio comprensivo descriptivo, en tanto que se interesa por conocer los significados desde la perspectiva de los propios agentes sociales (Latorre et al., 2005). Estos autores indican que una de las ventajas del proceso cualitativo es que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo conforman, produciéndose una continua retroalimentación entre estas. Se trata, por ello, de un diseño de investigación abierto y flexible a cambios y redefiniciones posteriores. En concreto, esta investigación responde a un diseño de estudio de casos múltiple (Yin, 2014) para describir y analizar las valoraciones sobre el tema de estudio de los participantes y lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada. Este diseño de investigación permite concentrar la atención en pocos casos específicos para profundizar más en el conocimiento de la realidad estudiada e identificar distintas percepciones o puntos de vista que pueden permanecer ocultos en estudios con grandes muestras y de carácter descriptivo.

El presente estudio se realiza en el curso escolar 2018/19 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia donde había un total de 108 aulas especializadas o aulas abiertas

distribuidas en 93 centros ordinarios, 67 de infantil y primaria, y 26 de secundaria. De estos centros, 73 son de titularidad pública y 20 de titularidad concertada. Se ha elegido este curso escolar porque la muestra que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia: Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

En dicho estudio se aplicaron diversos cuestionarios a los diferentes actores que tienen responsabilidad e intervienen en las aulas abiertas especializadas como son los equipos directivos y otros profesionales (profesorado-tutores del aula abierta especializada, maestros/as especialistas en audición y lenguaje, educación física y profesionales de la orientación educativa). Estos cuestionarios, que se administraron en una primera fase del proceso de investigación, se organizaron en torno a las siguientes dimensiones: a) datos identificativos, b) información sobre las características de las AAE, c) organización y funcionamiento de las AAE, d) planificación y desarrollo de la intervención que se desarrolla con el alumnado del AAE, y e) valoración de las AAE. Acorde al propósito de la investigación, se seleccionaron las encuestas cumplimentadas por los equipos directivos, en concreto, las de aquellos miembros que ejercían la función de dirección o jefatura de estudios.

La finalidad de llevar a cabo las entrevistas a miembros representantes de nueve equipos directivos de centros con AAE, entre los que respondieron el cuestionario pasado inicialmente, tiene una doble finalidad: profundizar sobre la información aportada en el mismo de una manera más interactiva y dialogante, y obtener una información clave para mejorar el cuestionario inicialmente elaborado.

Los datos presentados anteriormente hacen alusión a las características de la población objeto de estudio, lo que nos permitió realizar el contraste de la muestra invitada con la muestra aceptante, pudiendo contrastar su representatividad. La selección de la muestra participante se corresponde con un muestreo no probabilístico e intencional (Latorre et al., 2005). El principal criterio de selección fue la posibilidad de acceso y disponibilidad de los participantes, lo que atiende a un muestreo por conveniencia. No obstante, se tuvieron en cuenta otros criterios para asegurar la variabilidad de características entre casos: a) igualdad de participantes según la variable sexo, b) participación representativa según el número de AAE en centros de titularidad pública y concertada, c) participación representativa según el número de AAE en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria, d) miembros del equipo directivo con funciones de decisión sobre la organización del centro educativo (directores/as y jefes/as de estudios), y e) participación de centros de varias demarcaciones comarcales. Por consiguiente, como se aprecia en el Cuadro 1, siete participantes ejercían la función de dirección y dos asumían la jefatura de estudios del centro educativo. De los nueve participantes, cinco realizaban su labor en centros de Educación Primaria y cuatro en centros de Educación Secundaria. Los centros a los que pertenecen los miembros del equipo directivo son tanto de titularidad pública ($n=6$) como concertada ($n=3$), estando situados en diversas localidades de la Región de Murcia.

Para la recogida de la información se utilizó la entrevista semiestructurada ya que, según Bisquerra (2009), el carácter abierto de las preguntas permite recopilar información suficientemente variada, proporcionando un conocimiento exhaustivo de la realidad. Para su desarrollo, se realizó una guía de preguntas abiertas para que los miembros de los equipos directivos opinasen, en un ambiente de diálogo y clima conversacional, acerca de la modalidad de escolarización que creían más conveniente

para el alumnado con (dis)capacidad que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo y dieran a conocer el valor otorgado a la misma (McMillan y Schumacher, 2012).

Cuadro 1

Descripción de la muestra participante

Centro educativo	Procedencia de la información	Cargo que ocupa	Titularidad de centro	Etapa
Centro 1	E_ED1	Directora	Público	Primaria
Centro 2	E_ED2	Director	Público	Primaria
Centro 3	E_ED3	Director	Público	Primaria
Centro 4	E_ED4	Directora	Concertado	Primaria
Centro 5	E_ED5	Jefa de estudios	Concertado	Primaria
Centro 6	E_ED6	Director	Público	Secundaria
Centro 7	E_ED7	Jefe de estudios	Público	Secundaria
Centro 8	E_ED8	Director	Público	Secundaria
Centro 9	E_ED9	Directora	Concertado	Secundaria

Nota. Entrevista Equipo Directivo (E_ED).

El guion de la entrevista incluyó diversos temas sobre los que recoger información del eje central de la investigación:

- Enfoque valorativo sobre la modalidad de escolarización para alumnado con necesidades educativas especiales: ¿qué modalidad de escolarización cree que es la más conveniente para el alumnado con necesidades educativas especiales que precisa apoyo extenso y generalizado?
- Presencia y participación del alumnado del aula abierta en escenarios de aprendizaje regulares: ¿los alumnos del aula abierta de sus centros permanecen en ella toda su escolarización?
- Percepción sobre la preferencia de modalidad de escolarización por parte de la comunidad educativa: ¿qué modalidad de escolarización prefiere el profesorado del centro para estos alumnos? ¿Y las familias?
- Valoración de la formación del profesorado para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado del aula abierta: ¿considera que está preparado el profesorado del centro para atender a este alumnado?

Si bien la respuesta a estas preguntas recogía toda la información que se pretendía obtener por parte de los participantes, siguiendo las aportaciones de Verd y Lozares (2016), en los casos en los que el entrevistado no ofrecía una respuesta completa, el entrevistador/a actuó con flexibilidad, adaptando el proceso de interlocución a la obtención de la información necesaria, a través de intervenciones verbales (nuevas preguntas para centrar la atención en el objetivo) que sirvieran como estímulo para lograr el grado de saturación del discurso que se deseaba.

La guía de preguntas fue validada por ocho expertos en la temática objeto de estudio y en metodología de investigación. Siguiendo la propuesta de Heinemann (2008), se elaboró una plantilla del guion de la entrevista, aplicando a cada pregunta una escala tipo Likert de cuatro valores, donde el valor 1 se refería a totalmente en desacuerdo y el valor 4 a totalmente de acuerdo, en relación a los siguientes ámbitos de valoración: a) pertinencia de la pregunta en función del tema, b) adecuación de la pregunta según

tema, y c) redacción de la pregunta. Además, estos ámbitos de valoración se acompañaron de un apartado de observaciones en el que los expertos podían exponer aquellas sugerencias, comentarios o percepciones que consideraran pertinentes.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado para poder llevar a cabo la entrevista que se registró en una grabadora digital. Las entrevistas fueron desarrolladas en el centro educativo de los participantes.

Para el análisis de los datos se procedió a la transcripción literal de las entrevistas. Una vez expuestas las mismas en documentos de Word diferenciados, se creó una unidad hermenéutica en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (Versión 8.0 para Windows). A continuación, se realizó un análisis de contenido, cuyo rasgo esencial fue el establecimiento de categorías de análisis, con la finalidad de clasificar el material recabado en distintos códigos de agrupación (Flick, 2004).

La reducción de los datos se realizó mediante tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). De esta forma, se elaboró un sistema de categorías mediante un análisis inductivo de los datos, lo que posibilitó que la relación entre las categorías y los códigos surgiera de los datos recopilados, sin haber sido delimitadas previamente, dando lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta (McMillan y Schumacher, 2012). Asimismo, para evitar al máximo la subjetividad, se realizó una triangulación de investigadores, esto es, según Latorre y otros (2005), una contrastación entre colegas acerca de los datos emanados, con el fin de detectar coincidencias y divergencias en la información obtenida. Para ello, se contó con la participación de varias personas del equipo de investigación Educación Inclusiva: una escuela para todos (Grupo EDUIN) de la Universidad de Murcia. Los datos también se sometieron a un juicio crítico de expertos, tal y como lo denominan los autores anteriormente mencionados, de manera que el conocimiento y las interpretaciones se sometieron a un “juicio crítico”. Ambas técnicas otorgan credibilidad a la investigación.

Cuadro 2

Libro de categorías y códigos de la modalidad de escolarización del alumnado

Escolarización en Centro Específico (1.a)

- 1.a.1. Centro de Educación Especial mejor opción para los profesionales
 - 1.a.1.1. Por tener recursos que centros ordinarios no tienen
 - 1.a.1.2. El alumno mejora sus capacidades y posibilidades
 - 1.a.1.3. Para alumnos con perfil de Necesidades Educativas Profundas
-

Escolarización en Aula Abierta (1.b)

- 1.b.1. Según dictamen de escolarización
 - 1.b.1.1. Según evolución del alumno
 - 1.b.2. Preferencia de los padres por el AA
 - 1.b.3. Aula Abierta mejor opción para los profesionales
 - 1.b.3.1. Aunque no hay recursos materiales y personales suficientes
 - 1.b.3.2. Permite atención individualizada al alumno
-

Escolarización en Aula Ordinaria (1.c)

- 1.c.1. Escolarización en aula ordinaria a tiempo completo no posible
 - 1.c.1.1. Falta de implicación del profesorado de referencia
 - 1.c.1.2. Falta de recursos materiales en el aula de referencia
 - 1.c.1.3. Falta de personal de apoyo en el aula de referencia
-

Para complementar el proceso de exposición de resultados, se han incorporado datos de la frecuencia (porcentajes) de aparición de las categorías/subcategorías de análisis. Estos datos tienen el objetivo de mostrar el número de veces que la

categoría/subcategoría apare como cita. Para que el argumento del entrevistado se registrara como cita, se tuvo en cuenta que este fuera conceptualmente relevante. La frecuencia de citas se muestra como porcentaje en los resultados.

En el Cuadro 2 se presenta el libro de categorías y códigos resultante del proceso inductivo de reducción de datos y categorización, referido a la modalidad de escolarización del alumnado objeto de estudio (Cuadro 2).

4. Resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas se exponen atendiendo a las tres categorías establecidas, de forma inductiva, respecto a la escolarización del alumnado, según el orden de preferencia de los equipos directivos: aula abierta, aula ordinaria y centro de educación especial. Estos se pueden observar en el Cuadro 3, donde se expone la frecuencia de aparición de cada código y subcódigo.

Cuadro 3

Porcentaje de unidades de análisis por categorías y códigos

Categoría	Códigos	ED_ Prim	ED_ Sec	ED_ Púb	ED_ Conc	Total
Escolarización en Centro de Educación Especial (1.a) 17%	1.a.1	17%	0%	13,3%	3,6%	17%
	1.a.1.1	7%	0%	7%	0%	7%
	1.a.1.2	3%	0%	3%	0%	3%
	1.a.1.3	7%	0%	7%	0%	7%
Escolarización en Aula Abierta (1.b) 60%	1.b.1	19,7%	3,3%	15%	8%	23%
	1.b.1.1	6,6%	0%	6,6%	0%	6,6%
	1.b.2	13,6%	3,4%	17%	0%	17%
	1.b.3	6,7%	13,3%	10%	10%	20%
	1.b.3.1	6,6%	3,4%	7%	3%	10%
	1.b.3.2	0%	3,3%	3,3%	0%	3,3%
Escolarización en Aula Ordinaria (1.c) 23%	1.c.1	16,4%	6,6%	19,3%	3,6%	23%
	1.c.1.1	3%	0%	3%	0%	3%
	1.c.1.2	6,6%	0%	6,6%	0%	6,6%
	1.c.1.3	0%	6,6%	6,6%	0%	6,6%

4.1. Escolarización en aula abierta

Como se puede observar en el Cuadro 3, más de la mitad de las citas verbales de los miembros de los equipos directivos de los centros regulares de primaria y de secundaria, independientemente de la titularidad de centro, evidencia una preferencia de los participantes a que el alumnado con necesidades educativas especiales, que precisa apoyo extenso y generalizado, se escolarice en las aulas abiertas especializadas (60%), lo que justifican afirmando que así viene establecido en el dictamen de escolarización (23%) del alumno (1.b.1). Son los equipos directivos de primaria (19,7%) y de centro público (14,2%), los que hacen mayor hincapié en esta cuestión frente a los de secundaria (3,3%) y centro concertado (7%).

Yo creo que hay que tener en cuenta las características de cada alumno; en general, en la mayoría de los casos, el diagnóstico es acertado. (E_ED8)

Tenemos a un alumno en el Aula Abierta que tendría que ser de Centro Específico, pues en el Aula Abierta se está quedando muy descolgado, no participa en muchas cosas, pero siempre preferimos tenerlos aquí. (E_ED5)

También, los miembros de equipos directivos de primaria, de centro público, aluden a que según cómo sea la evolución o no de los alumnos en el aula abierta se quedan en ella o se tienen que marchar a un centro de educación especial (6,6%), lo que no es mencionado por los de secundaria o de centro concertado (1.b.1.1).

Hemos tenido niños en el Aula Abierta temporalmente y luego se ha dictaminado, por su falta de evolución, que eran de Centro Específico y se han tenido que marchar. (E_ED2)

Los directores/as y jefes/as de estudios, tanto de primaria y secundaria como de centro público y concertado, afirman que, para los diferentes profesionales de sus centros (20%), el aula abierta es la mejor opción de escolarización (1.b.3) para el alumnado con estas características, puesto que en ella se les prepara para desenvolverse en la vida y adquirir autonomía. Esta preferencia es mayor en secundaria (13,3%) que en primaria (6,7%) e igual en centros públicos y concertados (10,0%).

En las aulas abiertas se trabaja mucho la relación con el entorno. Ir a un supermercado, hacer una lista de la compra, pagar, etc.; poder llevarlos a una normalidad, incluso, a muchos, a algún trabajo. Esa autonomía se consigue más en un centro ordinario, integrados, que si están en un sitio aislados, como son los centros de educación especial. (E_ED9)

Considero que el aula abierta es la mejor opción para este alumnado, ya que puede aprender en un ambiente normalizado. (E_ED9)

Aunque indican su preferencia por la escolarización en las aulas abiertas, los directivos (10%), de primaria y de secundaria (tanto de centros públicos como concertados), se quejan de que no tienen los recursos materiales y personales suficientes para atender a los alumnos en ellas de manera satisfactoria (1.b.3.1), lo que indican también como causa de que este alumnado tenga que marcharse a los centros de educación especial.

Hemos tenido alumnos que al año siguiente han cambiado a un centro específico porque no podíamos atenderlos, quizá por la falta de recursos. (E_ED8)

Escasamente valoran (3,3%) que el aula abierta permite otorgar una atención más individualizada al alumno (4.b.3.2), lo que se indica únicamente por un directivo de la etapa de secundaria de centro público.

La profesora del aula abierta tiene a 6 alumnos, por lo que sí puede trabajar individualizadamente con ellos. (E_ED7)

Finalmente, los equipos directivos destacan la preferencia de los padres (1.b.2) por la escolarización de sus hijos en el aula abierta (17%). Esta inclinación es mayor en el caso de primaria (13,6%) que de secundaria (3,45%). Además, esta información es ofrecida, en exclusiva, por directivos de centro público (17%).

Es cierto que, a nivel de padres, las aulas abiertas tienen muy buena acogida. ¿Por qué? Porque la concepción que tienen los padres (y me pongo en la parte de padre) es que, si mi hijo tiene que ir a un centro ordinario, la dinámica, la concepción social es distinta a la de ir a un centro específico. Si vas a un centro específico la concepción social es que vas a un centro de deficientes y, por lo tanto, mi hijo es deficiente. (E_ED3)

4.2. Escolarización en aula ordinaria

Los equipos directivos aseguran que la escolarización del alumnado objeto de estudio en el aula ordinaria a tiempo completo (1.c) no es posible (23%). Son los directivos de educación primaria (16,4%), y de centro público (19,3%), los que hacen una mayor defensa de ello, frente a los equipos de educación secundaria (6,6%) o de centro concertado (3,6%).

Un niño de este tipo de características no está bien en un aula ordinaria porque, realmente, entorpece muchísimo; además, no es solo que lo digamos, es que lo hemos vivido. La criatura no puede estar ahí porque no para de moverse, no atiende, la atención la tiene muy dispersa. Entonces es un elemento que no encaja en el aula, que distorsiona muchísimo el ritmo de la clase. (E_ED1)

En un aula ordinaria sí que sería muy difícil la atención a estos chicos y a los otros a la vez. No olvidemos que el tiempo de las personas es limitado y hay que repartirlo. (E_ED7)

Aunque hacemos mucho juego cooperativo en la clase de referencia, las clases de sociales, matemáticas o lengua, muchas veces, pueden ser agobiantes o muy difíciles para los niños de las aulas abiertas. (E_ED9)

Otro de los motivos que enuncian para justificar la imposibilidad de escolarización en las aulas ordinarias de referencia reside en la falta de implicación del profesorado (3%) (1.c.1.1), pocos recursos materiales (6,6%) en las aulas ordinarias (1.c.1.2) para atender a este alumnado, así como falta de personal de apoyo (1.c.1.3). Esta última carencia es mencionada únicamente por directivos de educación secundaria de centro público (6,6%).

El fallo está en que el propio profesorado de las aulas de referencia no tiene esa implicación que se necesita para trabajar con estos niños. Entonces en un aula ordinaria realmente no pueden estar porque distorsionan muchísimo. (E_ED1)

Es cierto que al profesorado que está como tutor de las aulas de referencia, muchas veces les falta recursos para tratar a estos alumnos. (E_ED1)

A tiempo completo en las aulas no, no porque ellos necesitan un tipo de apoyos específicos y un currículum específico para ellos. (E_ED8)

4.3. Escolarización en centro de educación especial

En cuanto a la modalidad de escolarización en centro de educación especial (1.a), se observa que el 17% de referencias a favor de ella provienen todas de equipos directivos de primaria, de los que 13,4% son de centro público y 3,6% de concertado. Ningún miembro de los equipos directivos de educación secundaria ha considerado esta modalidad como mejor opción, lo que llama la atención. La principal razón que esgrimen los directivos de primaria es que los centros de educación especial tienen mayores recursos para atender a estos alumnos (1.a.1.1) que los centros ordinarios (7%).

En el Centro Específico tengo entendido que hay un personal sanitario que por ejemplo en los Centros Educativos no hay (ATS). Nosotros no tenemos personal sanitario. Tenemos una niña en el Aula Abierta que tiene ataques epilépticos y realmente no tenemos los conocimientos médicos para atenderla. (E_ED4)

Los centros específicos les dan cosas que nosotros no podemos darles. (E_ED2)

Los directivos de primaria, todos ellos de centros de titularidad pública (7%), aseguran que esta modalidad de escolarización es la más adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales que precisan apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo (1.a.1.3).

Tuvimos algún alumno de educación especial profundo, que tenía dificultades profundas, y nos costó mucho trabajo concienciar a los padres de que su hijo o hija no podían estar aquí, en este centro; que iba a estar mejor en un centro específico porque nosotros no podíamos cubrir aquellas necesidades que el niño tenía. (E_ED3)

Hay niños que son de Centro Específico por sus características y nosotros no podemos darle la respuesta a esas necesidades que ellos tienen. (E_ED2)

Finalmente, en menor medida (3%), los mismos directivos afirman que estar en un centro de educación especial permite al alumno mejorar sus capacidades y posibilidades (1.c.1.2).

Muchos niños que tenemos en el aula abierta pensamos, al igual que el profesorado, que no son de aula abierta, creemos que tienen que estar en un centro específico porque sus capacidades y posibilidades podrían mejorar más allí.
(E_ED1)

5. Discusión y conclusiones

En función de los resultados expuestos, se puede afirmar que los equipos directivos de educación primaria y de secundaria, de centro público y concertado, se muestran proclives hacia la escolarización del alumnado con (dis)capacidad, que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo, en las aulas abiertas especializadas, por ser la medida que consideran que mejor se adapta a sus características. No obstante, da la sensación de que eligen esta modalidad porque deben aceptar lo establecido en el dictamen de escolarización con que este alumnado llega al centro (Miranda et al, 2018). Pero en repetidas ocasiones mencionan la conveniencia de que estos alumnos se marchen a los centros de educación especial, bien porque no evolucionan como esperan de ellos, por falta de recursos para atenderlos de manera óptima o por falta de preparación del profesorado de las aulas regulares a las que deberán asistir en determinadas asignaturas, según el currículo establecido para estas aulas –Educación Física, Música, Plástica y Religión o Alternativa– (Cobeñas, 2019; García Domingo et al., 2019).

Parece como si el alumnado del aula abierta tuviera que evolucionar de una determinada manera para poder estar en ella, si esto no se produce en la medida de lo esperado, deben marcharse a un centro de educación especial, opinión que es más evidente en los directivos de la etapa de primaria. Dicha exclusión considera las características individuales como una limitación o imposibilidad para poder estar en un centro ordinario (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020; Arnaiz-Sánchez et al., 2007; Menéndez et al., 2020; Sanahuja et al., 2020).

Esta determinación se refuerza ante la falta de recursos personales y materiales de los centros ordinarios, lo que viven con preocupación, una realidad que se debería subsanar por parte de las Administración para que todo el alumnado, sin exclusión, pudiese recibir una educación de calidad en estos centros y mejorar sus capacidades (Arnaiz-Sánchez, 2019b; Echeita 2019; González-Gil et al., 2019; Slee, 2019). Como sucediera en el movimiento de la integración escolar, cuando se criticaba la exclusión producida por sus prácticas ante la falta de cobertura política y económica, podríamos hacernos la misma pregunta que entonces planteaban Pearpoint y Forest (1999, p.15): ¿cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto "educar a los mejores y cuidar al resto", aceptando la validez de una "clase inferior permanente" en nuestra sociedad?

Hay directivos, sobre todo de educación primaria y de centros públicos, que afirman que se decantan por la modalidad de aula abierta especializada por ser la opción que prefieren muchas familias, que no quieren que sus hijos vayan a un centro de educación especial, lo que socialmente a veces produce rechazo. Esta preferencia también puede venir motivada por la creencia de muchos padres del alumnado de las aulas regulares que piensan que el nivel de aprendizaje de sus hijos puede verse afectado

negativamente, al existir una gran diversidad de estudiantes en las aulas ordinarias, lo que implica una menor dedicación a sus hijos, al tener que atender a muchos alumnos a la vez con características y necesidades tan diversas (Fuentes et al., 2020).

Otro de los motivos por los que los directivos, principalmente de secundaria de centros públicos, consideran que la escolarización en las aulas abiertas especializadas es la mejor opción para escolarizar a los alumnos con (dis)capacidad, se apoya en que estas aulas ofrecen una atención individualizada al alumnado que es difícil de ofrecer en el aula ordinaria a tiempo completo (Lozano et al., 2012; Maldonado, 2017). En nuestra opinión, es necesario e imprescindible asegurar el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades individuales, lo que debería llevarse a cabo en las aulas regulares y no en espacios segregados con profesores especialistas (Arnaiz-Sánchez y Caballero, 2020; Menéndez et al., 2020; Moliner et al., 2012; Sales et al., 2010).

Todos estos factores son determinantes para que los directivos de educación primaria y de secundaria, especialmente de centros públicos, afirmen que la escolarización en el aula ordinaria a tiempo completo del alumnado con (dis)capacidad no es posible, lo cual es totalmente contrario a los planteamientos de la inclusión (Arnaiz-Sánchez, 2019b). Este aspecto se aleja de lo expuesto en el estudio de García-Domingo y otros (2019), cuyos participantes consideran que las aulas regulares son la modalidad que resulta más eficaz, con sus correspondientes figuras de apoyo, en detrimento de las aulas específicas.

Los motivos por los que los equipos directivos no contemplan la escolarización del alumnado con (dis)capacidad en el aula ordinaria a tiempo completo radican, en primer lugar, en una falta de implicación del profesorado del aula de referencia para atenderlos, mencionada por los equipos directivos de educación primaria de centros públicos. Este aspecto también se indica en la investigación de González-Gil y otros (2019), pues en su estudio se constata que este sentimiento se genera en los docentes de esta etapa porque son los que pasan la mayor parte de la jornada escolar con el mismo grupo de alumnos, trabajando diferentes contenidos, para lo que necesitan mucho tiempo que dicen no tener. Como se puede comprobar, estos discursos aluden a la existencia de un modelo del déficit bajo los imperativos legales de la inclusión. Por una parte, se proclama ofrecer una educación inclusiva, como recoge la legislación y, por otra, se apuesta por una concepción deficitaria, individualista y excluyente, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizaje paralelos en el aula ordinaria. En este sentido, cabe huir de esos enfoques y modelos ligados al déficit para instaurar modelos curriculares propios de una educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2007).

En segundo lugar, por la falta de recursos materiales y personales en el aula de referencia o regular que tiene asignada cada alumno del aula abierta. Si muchos de los directivos ya aludían a una falta de recursos en el aula abierta especializada, dicha carencia indica que es aún mayor en el aula ordinaria. Los directivos de primaria de centros públicos insisten en la falta de recursos materiales mientras que los directivos de secundaria se refieren a la falta de personal de apoyo en el aula de referencia. Este aspecto coincide con los planteamientos de Ferrandis y otros (2010), que evidencian una queja en los docentes de secundaria frente a los de primaria, al no contar con los apoyos necesarios para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Como indican García-Domingo y otros (2019), la insuficiencia de recursos humanos es una de las principales dificultades para trabajar el desarrollo de las capacidades del alumnado, lo que lleva a generar actitudes negativas hacia la inclusión como ya indicaba la UNESCO (2005).

Además, cabe resaltar que los docentes de centros concertados no hacen mención a la limitación de recursos materiales o personales para incluir al alumnado de aulas abiertas en el aula de referencia, siendo esta limitación más acusada en los centros públicos. Llama poderosamente la atención la inexistencia de discursos vinculados a la necesidad de realizar cambios en las prácticas educativas (estrategias metodológicas, organizativas y evaluación) para posibilitar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. En este sentido, se precisa de un liderazgo en los centros capaz de impulsar procesos de cambio y mejora para promover una educación equitativa e inclusiva. Así, diferentes estudios han indicado la importancia de los equipos directivos para impulsar un liderazgo distribuido, participativo, colaborativo e inclusivo que genere culturas, políticas y prácticas inclusivas en los centros (Gómez-Hurtado, 2012; González González, 2008; Murillo y Hernández, 2014).

Atendiendo a esta circunstancia, los equipos directivos consideran más oportuna la escolarización en centros de educación especial, al contar estos con mayor dotación de recursos que los centros ordinarios (Alemán-Santana, 2008). También defienden esta modalidad de escolarización porque consideran que en estos centros este alumnado tiene más posibilidades de mejorar sus capacidades y aprendizaje.

En contraposición a estas opiniones, cabe afirmar que los sistemas más inclusivos son aquellos en los que los alumnos escolarizados en centros de educación especial representan un porcentaje inferior al 1% (López-Torrijo, 2009). Llama la atención que sean los equipos directivos de primaria, mayoritariamente de centros públicos, los que se muestren más proclives hacia la modalidad de escolarización en centro de educación especial cuando, si atendemos a los resultados del estudio de González-Gil y otros (2019), el profesorado de educación secundaria suele tener una percepción menos favorable hacia la inclusión que el profesorado de educación primaria e infantil.

El último motivo en el que los directivos se apoyan para defender la escolarización en un centro de educación especial se relaciona con la idea de que estos centros han sido creados para aquellos alumnos con (dis)capacidades muy limitadoras. Esto mismo se recoge en el Decreto 359/2009 de la Región de Murcia, artículo 26, cuando expone que estos centros se destinan, de forma excepcional, a alumnos con (dis)capacidad cuyas necesidades no puedan ser atendidas dentro de la escuela ordinaria mediante la aplicación de las medidas ordinarias y específicas disponibles.

Esta información pone de manifiesto las consideraciones recogidas por Echeita y Simón (2020), quienes se muestran críticos al señalar la existencia de una visión dicotómica a la hora de ofrecer una respuesta educativa, lo que impide avanzar hacia una educación más inclusiva. Estos autores consideran que los centros ordinarios se han acostumbrado a atender al alumno “normotípico” mientras que a los centros de educación especial se destina el alumnado diverso, distinto, debido a los recursos materiales y humanos de los que disponen para ofrecer una respuesta adecuada a su singular realidad. Lo expresado pone de manifiesto el incumplimiento del derecho presente en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) a recibir una educación inclusiva.

En definitiva, las conclusiones alcanzadas en el presente estudio nos indican que los equipos directivos de primaria y secundaria, independientemente de la titularidad del centro, consideran que las aulas abiertas especializadas son la mejor opción a la hora de escolarizar al alumnado que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo, a pesar de que un pequeño porcentaje de ellos apuesta por la

escolarización en centros de educación especial. El hecho de que los directivos opten por la escolarización de dicho alumnado en el aula abierta especializada implica que sigamos apostando por un sistema educativo paralelo, al margen de los límites naturales de actuación, lo que vendría determinado por la escolarización en aulas regulares en centros ordinarios. Si la educación inclusiva representa un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora para proporcionar la acogida y bienestar del alumnado, en concreto de los más vulnerables en entornos especializados, se puede señalar que no vamos por buen camino (Arnaiz-Sánchez, 2019a). En consecuencia, se requiere reflexionar sobre las prácticas existentes para promover cambios conducentes a la mejora y al desarrollo de una educación justa, equitativa e inclusiva para todos.

Incluso algunos equipos directivos de primaria, especialmente de centro público, se muestran proclives a la escolarización de este alumnado en centros de educación especial, debido a que tienen mayores recursos que los centros ordinarios y a que ajustan mejor la respuesta educativa a las características del alumnado, lo que mejora sus capacidades y posibilidades. Cabe destacar que ningún directivo apuesta por la escolarización de estos alumnos en aulas ordinarias a tiempo completo, algo imprescindible desde los planteamientos de la educación inclusiva, lo que nos lleva a cuestionarnos cuál es su concepción sobre la educación inclusiva y cómo ejercen su liderazgo para que sea una realidad en los centros (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2017; Crisol y Romero, 2020; Duarte, 2020; León, 2012).

A pesar de que la mayoría de directores prefieren la modalidad de aula abierta especializada, muchos de ellos hacen mención a que es posible que estos niños no permanezcan toda su escolarización en dichas aulas, sino que pueden pasar a centros de educación especial debido a una evolución no favorable o por falta de recursos para ser atendidos adecuadamente. Esa escasez de recursos se acentúa más en el aula ordinaria donde además los directivos detectan una falta de implicación y formación del profesorado de las mismas para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos de las aulas abiertas, siendo escaso el personal de apoyo en ellas (Friesen y Cuning, 2020; Navarro-Montaña et al., 2021). Estos factores son determinantes para que los directivos no vean oportuno escolarizar a los estudiantes en las aulas ordinarias.

Por tanto, si lo que queremos es avanzar hacia una educación inclusiva, debemos tener en cuenta estos aspectos para dotar a las aulas ordinarias de mayores recursos materiales, de apoyos y profesionales concienciados e implicados en la atención a la diversidad para ir abandonando, de forma progresiva, todas aquellas medidas segregadoras y discriminatorias que entorpecen el camino hacia la inclusión. Si tenemos en cuenta el significado de la inclusión, las aulas abiertas especializadas estarían garantizando la presencia de este alumnado en un contexto normalizado, como es el centro ordinario, pero no su inclusión en las aulas ordinarias, que es donde deberían ser escolarizados todos los alumnos, sin exclusión, y recibir una educación equitativa y de calidad.

Respecto a la participación, esta se ve incrementada si lo comparamos con la escolarización en un centro de educación especial, pero no llega a ser total ni la deseada desde los planteamientos de la inclusión, ya que el alumnado de las aulas abiertas únicamente comparte espacios con el resto de alumnos en algunas asignaturas (Educación física, Plástica, Música, Religión o Alternativa) y otras actividades, siempre y cuando las condiciones lo permitan. Por ello, el aprendizaje se produce

mayoritariamente en contextos separados, reduciéndose aquellas situaciones de aprendizaje y experiencias que deberían plantearse en el aula ordinaria de forma conjunta con sus iguales.

Las implicaciones educativas que se desprenden de este estudio pretenden hacer reflexionar al lector sobre la respuesta que las aulas abiertas especializadas están dando respecto a la inclusión educativa, meta a alcanzar según la Agenda 2030 (Arnaiz-Sánchez, 2019a) y los objetivos establecidos en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016a). Asimismo, desde la realidad de los centros educativos estudiados, se ofrece la visión que tienen los equipos directivos, responsables de impulsar la inclusión educativa en los centros.

Finalmente, se destacan como limitaciones del estudio la participación de solo nueve directivos, las escasas investigaciones que existen en la actualidad sobre las aulas especializadas en centros ordinarios, así como la falta de investigaciones que se centren en conocer la voz de los diferentes actores implicados en las mismas como son los diferentes profesionales, el alumnado y sus familias. Esta información proporcionaría un conocimiento más certero sobre esta realidad. Sería conveniente, por ello, analizar aspectos como el número de horas que el alumnado del aula abierta acude al aula de referencia, los momentos de interacción con el resto de alumnos y profesores, la disponibilidad de recursos materiales y personales en las aulas regulares, y profundizar sobre los motivos por los que los profesionales no consideran que la escolarización de este alumnado puede llevarse a cabo en el aula ordinaria a tiempo completo. Del mismo modo, aparece otra limitación ligada a la muestra participante en este estudio, ya que solamente la forman equipos directivos de centros que cuentan con aulas abiertas especializadas. En este sentido, hubiera sido conveniente explorar las opiniones de los equipos directivos de centros ordinarios y centros específicos donde no se encuentra la medida específica analizada. Por último, sería interesante complementar la información cualitativa con información cuantitativa, para otorgar mayor riqueza a la investigación.

En esta línea de argumentación, los resultados obtenidos y las limitaciones señaladas abren nuevas líneas de investigación para profundizar en el conocimiento y la valoración de las aulas abiertas especializadas. Sería necesario conocer en mayor profundidad los motivos que llevan a valorar mejor las aulas abiertas en función de la etapa educativa donde se encuentra esta modalidad de escolarización. De igual modo, sería conveniente conocer los pensamientos de diferentes actores de la comunidad educativa en relación con las aulas abiertas especializadas, como son las percepciones de los estudiantes, docentes y familias acerca de esta medida y sus contribuciones o barreras para trazar la inclusión.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2017). *Aumentar los logros de todo el alumnado en la educación inclusiva*. Agencia Europea.
- Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alemán-Santana, D. G. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Biblioteca Universitaria.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019a). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 195-207.

- Arnaiz-Sánchez, P. (2019b). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Editum.
- Arnaiz-Sánchez, 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-Sánchez, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007) La atención a la diversidad. Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 2-22
- Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Consejería de Educación y Cultura. (2020). *Servicio de atención a la diversidad*. Región de Murcia.
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: Opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 46-65. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Duarte, R. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado* 1(2), 86-111.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.). (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Friesen, D.C. y Cuning, D. (2020). Making explicit pre-service teachers' implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua, P. y Amezcua, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, 27, 40-64.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>
- Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/http://10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.

- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
<https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastorno del espectro autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Maldonado, R. M. (2017). Aulas abiertas especializadas: aspectos a tener en cuenta para promover una educación inclusiva. En P. Arnaiz-Sánchez y Maldonado M. D. García Saavedra (Coord.), *Tecnología accesible e inclusiva: Logros, resistencias y desafíos*. Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.
- Martínez Abellán, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2020). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(271), 89-120.
<https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.
- Menéndez, C., Pevida, M.D. y Dopico, E. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP*, 29(2), 71-86.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154>
- Moliner García, O., Sales, A., Ferrández, R., Moliner Miravet, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-358-075>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research of quality indicators to guide teacher training to promote an inclusive educational model. *Educare Electronic Journal*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre las personas con discapacidad*. ONU.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Narcea.
- Sales, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Sanahuja Ribes, A., Moliner-García, O. y Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506.
<https://doi.org/10.5209/rced.65774>

- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. International Bureau of Education.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R).

Breve CV de los/as autores/as

Pilar Arnaiz-Sánchez

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Directora del Grupo de Investigación “Educación inclusiva: escuela para todos” (E073-02) en esta misma Universidad, creado en 1995. Imparte materias tanto en los estudios de Grado como de Postgrado relacionadas con la Educación Inclusiva en la Facultad de Educación de la citada Universidad. Cabe destacar su importante compromiso con el estudio y mejora de la diversidad desde planteamientos inclusivos, lo que la ha llevado a participar en Másteres y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y de Latinoamérica. Sus publicaciones en libros de autoría propia y compartida superan el centenar, así como sus artículos tanto de carácter nacional como internacional. Email: parnaiz@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

Laura Gallego Nicolás

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Murcia, cursando el último año académico en la Universidad de Ljubljana (Eslovenia). Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación por la Universidad de Murcia. Colaboradora del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva: escuela para todos" (E073-02) de la citada universidad. Su interés y motivación por estudiar los factores que posibilitan el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en los centros educativos está presente en su trayectoria investigadora. De este modo, ha realizado cursos de mediación y resolución de conflictos en el aula, así como de inteligencia emocional en aras a promover prácticas inclusivas. Certificado “First” promovido por la Universidad de Cambridge. Email: laura.gallegon@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1331-0310>

Remedios De Haro-Rodríguez

Profesora Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva: escuela para todos" (E073-02) de esta misma universidad. Desde los trabajos de investigación desarrollados en el seno del Grupo estudia los procesos de inclusión-exclusión existentes en el sistema educativo, ofreciendo las claves para desarrollar una educación inclusiva. En este sentido, cabe destacar su participación en proyectos de investigación acción participativa desarrollados en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia. Los resultados de estos trabajos han sido presentados en el ámbito internacional y nacional a través de publicaciones, conferencias, ponencias y comunicaciones en reuniones científicas. Email: rdeharor@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5002-1438>

Salvador Alcaraz

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al Grupo de Investigación de la citada universidad "Educación inclusiva: escuela para todos" (E073-02). Sus líneas de investigación se encuentran enmarcadas en el estudio de los procesos de exclusión-inclusión presentes en el ámbito educativo, y en el diseño y desarrollo de propuestas educativas para materializar la educación inclusiva. De este modo, destacan sus aportaciones en la respuesta educativa al alumnado con TEA desde planteamientos ligados a ofrecer una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Este trabajo está presente en las publicaciones realizadas y en las conferencias y ponencias impartidas en el ámbito nacional e internacional. Email: sag@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>