

## Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad

### Study of Specialized Open Classrooms as a Specific Measure of Attention to Diversity

Pilar Arnaiz \*  
Carmen M. Caballero  
Universidad de Murcia, España

En el presente estudio se muestra el análisis del funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, como medida de atención a la diversidad, llevado a cabo en siete centros que atienden tanto Educación Infantil y Primaria como Secundaria de la Región de Murcia (España). Los participantes de este estudio han sido 608 profesionales y alumnos involucrados en su desarrollo y funcionamiento. Se ha llevado a cabo un diseño de corte cuantitativo, no experimental y descriptivo. El objetivo principal ha sido analizar el funcionamiento de esta medida específica desde la perspectiva de los profesionales y del alumnado de las aulas abiertas y de sus compañeros de las aulas ordinarias. Los resultados muestran que los profesionales poseen una perspectiva de la inclusión aun centrada en el modelo del déficit pues, a pesar de que afirman que esta medida favorece la inclusión y la sociabilización del alumnado, siguen prefiriendo que los estudiantes con necesidades educativas especiales que precisan un apoyo extenso y generalizado en la mayoría de áreas del currículo no sean incluidos en las aulas ordinarias a tiempo completo. Por su parte, tanto el alumnado del aula abierta como el de referencia muestran su deseo de participar juntos y de compartir tiempos y espacios comunes.

**Descriptor:** Educación inclusiva; Aula abierta especializada; Atención a la diversidad; Participación; Acogida.

In the present study, we show the analysis of the operation of specialized open classrooms, it has been carried out in seven centers that attend both Infant and Primary and Secondary Education of the Region of Murcia (Spain). The participants of this study have been 608 professionals and students. A quantitative, non-experimental and descriptive design has been carried out. The main objective has been to analyze the operation of this specific measure from the perspective of professionals and students in open classrooms and their classmates in ordinary classrooms. The results show that professionals have a perspective of inclusion centered on the deficit model, because although they claim that this measure favors the inclusion and socialization of students, they continue to prefer that students with special educational needs who need extensive support in most areas of the curriculum are not included in the full-time regular classrooms. On the other hand, students of the open classroom and students of the reference classroom show their desire to participate together and to share common times and spaces.

**Keywords:** Inclusive education; Specialized open classroom; Attention to diversity; Participation; Reception.

---

\*Contacto: [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es)

## **1. Introducción**

En los últimos años la educación inclusiva se ha establecido como paradigma fundamental por el cual debería regirse la respuesta educativa en los centros escolares, siendo considerada la vía óptima para garantizar la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, evitando así la segregación y la exclusión social de algunos colectivos desfavorecidos (Ainscow et al., 2016; Arnaiz, 2019a; Belavi y Murillo, 2016). De esta forma, uno de los principales desafíos del sistema educativo es lograr una educación de calidad para todos los escolares, sin excepción alguna, en un contexto lo más normalizado posible (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017).

En las escuelas inclusivas todas las personas son igualmente valoradas, ofreciendo oportunidades de participación gracias a las redes de apoyo que habilitan al alumnado para participar en la vida y en el trabajo de centros de educación regular (Gallego, Rodríguez-Gallego y Corujo, 2016). Se trata de un proceso en el que los individuos con (dis)capacidad aprenden juntos y de forma cooperativa con el resto de sus compañeros sin dificultades de aprendizaje (Arnaiz, 2019b; Echeita, 2017). Las escuelas inclusivas consideran la diversidad como algo positivo y enriquecedor, favoreciendo una escolarización conjunta en la que todos los alumnos pueden desarrollar su proceso de aprendizaje en centros de enseñanza ordinaria en un marco de justicia social (Fernández Enguita, 2019).

Considerando las aportaciones de Echeita y Ainscow (2011), se establecen tres elementos que deben caracterizar al sistema educativo bajo el paradigma de la Educación Inclusiva: la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El término “presencia” haría mención al lugar en el que son escolarizados los estudiantes, considerándose al aula ordinaria como la localización óptima para ubicar a todo el alumnado. El término “participación” alude a la calidad de las experiencias que se producen en la escuela, siendo necesario considerar el punto de vista y las “voces” de los alumnos y la valoración de su bienestar en el entorno educativo. Finalmente, el término “éxito” se refiere a los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta los elementos curriculares de cada país o territorio.

La medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas consiste en el desarrollo de unidades de Educación Especial en centros ordinarios destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales que requieren de un apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas curriculares (Decreto 359/2009). Estos alumnos habitualmente han estado escolarizados en centros de educación especial, pero, desde la creación de esta medida específica, existe la posibilidad de que asistan a centros ordinarios si la familia lo desea o por lejanía de los centros específicos de sus localidades. A este respecto, en el Artículo 2 de la Orden de 24 de mayo (2010, p. 29335) se afirma que:

Las aulas abiertas son aulas especializadas que constituyen una medida de carácter extraordinario, tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión, destinada a determinados alumnos y alumnas, con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo.

A pesar de que la legislación vigente afirma que el objeto de las Aulas Abiertas Especializadas es garantizar los principios de normalización e inclusión del alumnado escolarizado en las mismas, diversos autores han realizado una crítica hacia al desarrollo

de este tipo de medida al considerar que la atención educativa en el seno de unidades “especializadas” conlleva la exclusión y la segregación de los discentes destinatarios de las mismas (Arnaiz, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y González, 2011). Cabe señalar que el término de alumnado con necesidades educativas especiales “graves y permanentes” empleado en la normativa vigente (Orden 24 de mayo, 2010), ha sido utilizado y mantenido desde la creación de las aulas abiertas especializadas en la Región del Murcia en el año 1996 para designar al alumnado destinatario de esta medida específica. Sin embargo, después de casi un cuarto de siglo desde el inicio de la misma, pensamos que este término queda obsoleto y reproduce una terminología asociada al modelo del déficit hoy ya en desuso, y no en consonancia con la educación inclusiva, por lo que consideramos que debería ser cambiado.

En este sentido, Ainscow (2012) expone que las prácticas destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales, a pesar de sus buenas intenciones, han creado frecuentemente barreras a la comunicación y al aprendizaje que han interferido en el avance y progreso hacia una educación inclusiva. Considera que una educación eficaz es aquella que responde adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características y condiciones individuales en centros regulares. De igual forma, Davis y Florian (2004) ponen de manifiesto que las medidas destinadas a la intervención de los estudiantes con necesidades especiales en entornos separados del resto de compañeros tienen poco sustento desde un planteamiento inclusivo. Así, Norwich y Lewis (2005) afirman que la existencia de pedagogías específicas, dirigidas a un grupo de alumnado con una discapacidad concreta, favorece la segregación y la exclusión.

Por tanto, reflexionando desde la perspectiva defendida por estos autores, las unidades “especializadas” desarrolladas en contextos ordinarios no estarían garantizando la creación de entornos educativos plenamente democráticos, pues la intervención con alumnos con discapacidad u otras dificultades de aprendizaje en aulas distintas a las regulares, estaría configurando un doble sistema educativo que no responde a los planteamientos de una verdadera educación inclusiva. A este respecto, López (2011) considera que la consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer programas “especiales” para colectivos o personas con características diferentes, sino en establecer propuestas y medidas que palien cualquier forma de exclusión o marginación educativa. Dicho de otra forma, se trataría de defender el derecho de que todos los alumnos aprendan juntos, realizando esta defensa ya no solo porque sea justa, sino porque garantiza que alumnos con diversas capacidades obtengan conjuntamente mayores posibilidades para progresar en su conocimiento (Marchesi, 2014).

Por último, se estima necesario resaltar que una escuela inclusiva requiere procesos de evaluación de las prácticas y medidas desarrolladas con el fin de recoger información, analizarla y tomar decisiones de cambio o de mejora. Como apuntan Giné y Piqué (2007), esta evaluación debe ser realizada tanto por el profesorado implicado, que actuará como encargado de tomar decisiones para regular los procesos de enseñanza, como por parte del propio alumnado que realizará procesos de autorregulación encaminados a mejorar su propio aprendizaje. En definitiva, la evaluación debe servir para tomar decisiones que provoquen efectos constructivos para toda la comunidad escolar. Igualmente, se señala que los procesos de recogida y análisis de la información propias de una investigación, fomentan la participación de la comunidad educativa y un

sentimiento de pertenencia necesario para el óptimo funcionamiento de las mejoras planteadas (Sandoval et al., 2002).

## **2. Las aulas abiertas especializadas**

Con el objeto de responder a la heterogeneidad del alumnado desde los principios de inclusión, calidad y equidad, en el territorio nacional se han establecido una serie de medidas específicas para la atención a la diversidad, con el fin de facilitar el éxito educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Como se ha mencionado, se ha suscitado un debate interesante acerca de dichas medidas al no quedar claro si cumplen el fin para el que fueron propuestas o si propician la exclusión en lugar de la inclusión social y educativa (Arnaiz, 2009; Escudero y González, 2011).

En el presente trabajo analizaremos una de estas medidas, en concreto, las aulas de educación especial en centros ordinarios, dirigidas al en alumnado con adaptaciones significativas en la mayoría de áreas durante toda su escolarización. Esta medida recibe diversos nombres dependiendo de las distintas comunidades autónomas españolas: «Unidades de Educación Especial» en Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja, Castilla la Mancha y Castilla y León o «Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios» en Andalucía y Aragón (Martínez y Porto, 2019). Concretamente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia esta medida se denomina «Aulas Abiertas Especializadas», y escolariza a alumnos con Necesidades Educativas Especiales que precisan adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el aula ordinaria (Decreto 359/2009, de 30 de octubre).

Tal y como se expone en la legislación vigente, Orden de 24 de Mayo (2010), estas aulas tienen por objeto ofrecer un contexto educativo que garantice los principios de normalización e inclusión para un grupo de alumnos determinado, los cuales pueden presentar necesidades educativas especiales derivadas de: Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo; Discapacidad psíquica severa y Pluri-discapacidad (discapacidad auditiva severa y profunda asociada a discapacidad psíquica, discapacidad motora grave asociada a discapacidad psíquica y discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación). Además, cabe resaltar que la escolarización del alumnado en estas aulas se realiza después de la realización, por parte de profesionales en el campo de la orientación educativa, de una evaluación psicopedagógica y de un dictamen de escolarización en el que se considere que esta modalidad es la más idónea para su desarrollo integral. Con el fin de fomentar la participación y la presencia en las dinámicas y actividades regulares, los centros que tienen estas aulas deben favorecer, siguiendo la normativa mencionada, que los alumnos que asistan a ellas compartan actividades y espacios con sus compañeros de las aulas ordinarias. Por ello, cada alumno del aula abierta especializada tiene asignada un aula ordinaria de referencia a la que va para recibir Música, Educación Artística, Educación Física, Religión o, en su caso, Alternativa.

Fernández (2013) corrobora que el buen funcionamiento de una medida educativa relacionada directamente con la atención a la diversidad depende de diversos factores, pero hay dos que son fundamentales: la formación del profesorado, aspecto necesario para garantizar una óptima respuesta educativa a la diversidad de necesidades presentes en un aula (Woodcock y Hardy, 2017) y la actitud del profesorado. Desde esta

perspectiva, la escuela es entendida como un lugar de formación y enseñanza de conocimientos y como un espacio para promover actitudes y valores encaminados hacia una convivencia pacífica entre los distintos colectivos, respetando las condiciones individuales. En este sentido han sido diversas las investigaciones que han tenido como objetivo conocer las actitudes del profesorado hacia la inclusión (Gebhardt et al., 2015; González-Gil et al., 2016). A este respecto, destacan las contribuciones de Garzón, Calvo y Orgaz (2016) que ponen de manifiesto que la mayoría de docentes poseen una actitud favorable hacia la inclusión educativa en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Pegalajar y Colmenero (2017) señalan que el profesorado muestra valoraciones bastante positivas hacia la inclusión y que estiman la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo.

De igual modo, destacamos tres requisitos fundamentales que a nuestro juicio deben producirse en el sistema educativo para garantizar la inclusión en las aulas regulares de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en las aulas abiertas. El primero de ellos aludiría a la existencia de actitudes favorables por parte de toda la comunidad escolar hacia la inclusión de este tipo de alumnado. Se trataría de lograr una comunidad educativa comprometida con la valoración de las diferencias individuales y en la que la discapacidad sea considerada como un aspecto enriquecedor para la formación de todo el alumnado (Arnaiz, 2019a). Particularmente, se destacaría la actitud del profesorado ya que este influye directamente en el aprendizaje de los alumnos, bien de forma directa o bien a través de su motivación hacia el aprendizaje (Sales, Moliner y Sanchiz-Ruiz, 2001).

El segundo requisito sería garantizar un adecuado proceso de socialización por parte del alumno con diversidad funcional en el centro y en el aula ordinaria, entendiendo esta como una óptima interacción del discente en el medio en el que se encuentra y con el resto de compañeros. Para ello, se estima fundamental la interiorización, mantenimiento y reproducción de las normas, de los valores y de las pautas cognitivas que caracterizan al entorno educativo favoreciendo, de este modo, una formación idónea que capacite al discente con discapacidad para vivir en sociedad. A este respecto, Luque y Luque-Rojas (2011) indican que el cumplimiento de valores y normas en el contexto educativo va a tener una gran repercusión en las relaciones sociales y en el trabajo educativo del alumnado que presente necesidades educativas especiales. Los autores manifiestan que un apoyo oportuno y el establecimiento de un medio accesible para el discente -tanto en lo urbanístico, arquitectónico y de servicios, como en la relación personal- va a reducir la percepción hacia la discapacidad, pasando a considerar al alumno como un miembro más, sin que sus características individuales sean valoradas como un hecho negativo. Por tanto, cuando en un aula particular, o en un centro educativo en general, se produce una adecuada sociabilización que suponga un conocimiento extenso hacia la persona con discapacidad y hacia sus características individuales, se instaura un desarrollo justo y democrático que mejora la calidad del proceso educativo y la adquisición de los valores de respeto, colaboración, ayuda y tolerancia por parte de todo el alumnado. A este respecto Artiles, Rodríguez y Bolaños (2018) afirman que las aulas especializadas en centros ordinarios poseen, entre sus ventajas, la posibilidad de convivencia y sociabilización en el centro regular, pues los alumnos que se encuentran en ellas comparten actividades con otros alumnos, siendo estas positivas siempre que hayan sido planificadas por los profesionales educativos.

El tercer requerimiento hace alusión a que una medida de atención a la diversidad debe asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado según sus necesidades específicas y capacidades individuales. En este sentido, sería preciso romper con la norma tradicional de que todos los alumnos deben hacer lo mismo, de la misma forma y con los mismos recursos. Se trataría de organizar situaciones de enseñanza que permitan personalizar el proceso de aprendizaje, fomentando la interacción y participación entre alumnos, pero sin perder de vista las necesidades concretas de cada discente. A este respecto, las aulas específicas en centros ordinarios ofrecen la posibilidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales cuente con una enseñanza “a medida” en relación a sus posibilidades de aprendizaje (Alemán-Santana, 2008). Además, la autora señala que estas aulas favorecen la confianza del alumno en sí mismo al priorizar los aprendizajes curriculares funcionales referidos a las habilidades de comunicación y de autonomía personal y social, siendo desarrollados estos aprendizajes en un espacio social normalizado.

Es necesario exponer que son múltiples los especialistas que consideran la escucha de la voz de todos los actores educativos como el medio óptimo para concretar, de forma holística, cómo se está desarrollando el proceso de inclusión en las aulas de centros ordinarios (Moliner et al., 2016; Suria, 2012). De este modo, para que una investigación sea democrática y participativa, debe tener el sustrato teórico y la fundamentación metodológica que garantice la participación de las distintas voces implicadas en la realidad objeto de estudio (Messiou, 2018; Murillo e Hidalgo, 2018). En este sentido, en los últimos años se han publicado distintas investigaciones sobre la escucha de la voz del alumnado para llegar a una concreción profunda del proceso inclusivo que se está llevando a cabo en los contextos escolares normalizados (Pearlman y Michaels, 2019; Saiz, Ceballos y Susinos, 2019). Galván y García (2017) realizaron una investigación en la que consideraron la voz de estudiantes de infantil y primaria con el fin de conocer las actitudes hacia los compañeros con discapacidad, concluyendo que estos poseen una actitud neutra, considerando esta valoración como aquella que percibe al objeto de forma indiferente. De igual modo, Suria (2012) llevó a cabo un estudio con estudiantes con discapacidad donde se afirma que estos no se sienten plenamente acogidos en los entornos educativos ordinarios, acrecentándose esa percepción en la etapa de formación universitaria.

Por consiguiente, tendiendo en consideración las críticas mencionadas hacia las medidas dirigidas a intervenir con los alumnos en entornos separados del aula ordinaria y, dado que se ha constatado que las Aulas Abiertas Especializadas no han sido objeto de estudio para comprobar si su desarrollo responde a un planteamiento inclusivo, el presente trabajo se plantea como objetivo principal valorar el funcionamiento de esta medida específica desde la perspectiva de los profesionales y alumnos implicados.

Para dar respuesta al objetivo general se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
- Estudiar la participación y acogida del alumnado partícipe de esta medida en el aula de referencia.

### 3. Método

El diseño escogido para la realización de este estudio es cuantitativo, de corte descriptivo. Para la obtención de la muestra participante, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que han participado 7 centros situados en diferentes localidades de Murcia, estos son: 2 CEIP de Educación Infantil y Primaria, 2 IES de Educación Secundaria y 3 Centros Concertados que atienden tanto a Educación Infantil y Primaria como a Secundaria. La muestra invitada fue de 830 personas, siendo finalmente la muestra participante de 608 personas vinculadas con el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas. Esto supone un tamaño muestral con un nivel de confianza del 99% ( $Z = 2,575$ ) y un margen de error inferior al 5.0%.

Entre los 608 participantes, 268 pertenecientes a la etapa de Primaria y 340 a la de Secundaria, podemos distinguir distintos colectivos: Equipo Directivo, Equipo Docente y otros profesionales del aula abierta (profesores de Audición y Lenguaje, Música, Educación Física, Educación Artística, Religión o Alternativa, Auxiliar Técnico Educativo y Fisioterapeuta), Tutores del Aula Abierta Especializada, Tutores del Aula de Referencia; Alumnado del aula abierta y Alumnado del aula de referencia (cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de participantes según etapa educativa y colectivo al que pertenecen

ETAPA	N	EQUIPO DIRECT.	DOCENTE Y OTROS PROFESL.	TUTOR AA	TUTOR AR	ALUMN AA	ALUMN AR	%
Primaria	268	8	13	7	10	30	200	44,1
Secundaria	340	10	20	5	7	25	273	55,9
<i>Total</i>	<i>608</i>	<i>18</i>	<i>33</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>55</i>	<i>473</i>	<i>100,0</i>

Nota: AA: Aula abierta. AR: Aula de referencia.

Fuente: Elaboración propia.

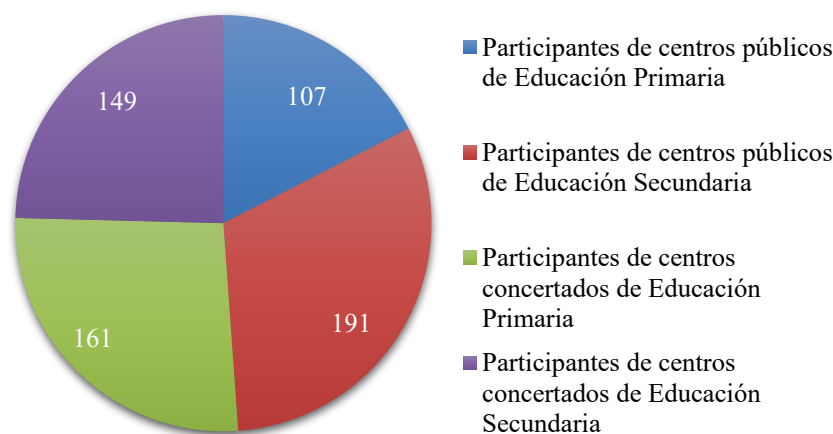


Figura 1. Distribución de participantes según titularidad de centro y etapa educativa

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone en la figura 1, de los 608 participantes, 107 pertenecen a centros de titularidad pública donde se imparte la enseñanza de Educación Primaria; 191 a centros públicos de Educación Secundaria; 161 a centros concertados en la Etapa de Educación

Primaria; y, por último, 149 a centros concertados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

#### *Instrumentos*

Para la recogida de información se utilizaron un total de seis cuestionarios:

- “Cuestionario equipo docente y otros profesionales del aula abierta”. Este instrumento consta de 17 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones: siete ítems sobre datos identificativos, experiencia y formación; seis referidos a la planificación y desarrollo de la intervención; y cuatro a la valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario equipos directivos”. Este instrumento está compuesto por 22 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones: siete ítems sobre datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario; cinco ítems referidos a información general relativa a las aulas abiertas especializadas; y diez ítems sobre información relativa a la organización y al funcionamiento del aula abierta. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario tutor aula abierta”. Este instrumento está formado por 24 ítems, distribuidos en las dimensiones: diez ítems sobre datos identificativos del tutor, experiencia y formación; nueve ítems sobre planificación y desarrollo de la intervención; y cinco ítems sobre valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario tutor del aula de referencia”. Este instrumento consta de 23 ítems, distribuidos en las dimensiones: siete sobre datos identificativos del tutor/a o profesor/a del aula de referencia, experiencia y formación; nueve sobre planificación y desarrollo de la intervención; y siete sobre colaboración y valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas desde la perspectiva de su alumnado”. Este instrumento está compuesto por 31 ítems, distribuidos en las dimensiones: aula abierta; aula de referencia; y participación/relación social. Respecto a las características de este cuestionario, debemos destacar que posee una letra adecuada para la lectura de los menores a los que va dirigido y que presenta pictogramas con colores para favorecer su comprensión. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems de respuesta múltiple.
- “Cuestionario dirigido al alumnado de referencia de Educación Primaria y de Educación Secundaria en relación a las aulas abiertas”. Este instrumento está integrado por 14 ítems en los que se valora la participación; la acogida y la labor de los docentes en las aulas ordinarias hacia el alumnado de las aulas abiertas especializadas. Este cuestionario incorpora ítems con respuesta en escala de tres puntos.



### *Análisis de los datos*

En primer lugar, se ha procedido a calcular los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de los diferentes cuestionarios utilizados en este estudio (media, moda y desviación típica) y frecuencias. En segundo lugar, se realizaron pruebas inferenciales para determinar la existencia de diferencias significativas entre las variables: centro de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y centro de titularidad pública y concertada. Para ello, se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney y la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, estableciendo un valor de significancia  $p < 0.05$ . Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 25 para Windows).

## **4. Resultados**

### ***4.1. Analizar la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad***

Para dar respuesta a este objetivo específico se han empleado ocho ítems que hacen mención a las valoraciones que los profesionales tienen hacia la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas (cuadro 2). Los primeros dos ítems han sido contestados por los participantes pertenecientes a los Equipos Docentes y otros profesionales, por los tutores de Aula de Referencia y por los tutores de Aula Abierta. El tercer, cuarto y quinto ítem han sido cumplimentados por miembros de los Equipos Docentes y otros profesionales y por los tutores de Aula Abierta. Por último, los tres ítems finales han sido respondidos por los miembros de los Equipos Docentes u otros profesionales, por los tutores de Aula de Referencia, tutores de Aula Abierta y por los miembros de los Equipos Directivos.

El ítem que ha obtenido la mayor puntuación ha sido el 1.6. ( $M = 3,65$ ). El 69,6% de los profesionales están en total de acuerdo y el 25,3% de acuerdo con esta medida, lo que supone el 94,9% de valoraciones positivas hacia esta afirmación. Le sigue en puntuación el ítem 1.8. ( $M = 3,57$ ), valorado con un 94,9% de respuestas para los valores de acuerdo y totalmente de acuerdo. El ítem 1.3. también, ha sido bien valorado ( $M = 3,50$ ), ya que el 97,7% de los profesionales se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo. El ítem 1.1. también obtiene una buena puntuación, ( $M = 3,37$ ), puesto que el 91,7% alcanza valoraciones positivas. De igual modo, con una valoración media-alta ha sido valorado el ítem 1.2. ( $M = 2,82$ ).

Cabe destacar asimismo los valores obtenidos por el ítem 1.4. ( $M = 1,90$ ) que muestra solo un 21,4% de los profesionales de acuerdo, frente a un 78,6% que no lo está. En cambio, en el ítem 1.5. ( $M = 1,70$ ), se observa que solo el 7% de los profesionales está de acuerdo con la afirmación frente a un 93% que está en total desacuerdo o en desacuerdo. Por último, cabe destacar que el ítem 1.7. ha obtenido una puntuación media baja ( $M = 1,46$ ) y próxima al valor “totalmente en desacuerdo”, siendo el 64,6% de los participantes los que han respondido esta opción.

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales de primaria y secundaria (cuadro 3), la prueba U de Mann-Whitney ha mostrado diferencias en los siguientes ítems: 1.7., ( $p = 0,000$ ), siendo la puntuación más baja y positiva para los profesionales de Secundaria ( $Me = 1,00$ ); 1.3, ( $p = 0,003$ ), siendo la mediana mayor en Secundaria ( $Me = 4,00$ ); 1.4, ( $p = 0,005$ ), con un valor de la mediana

más bajo y positivo en Secundaria (Me = 1,00); y, por último, 1,8, (p = 0,017), siendo la diferencia a favor de Secundaria (Me = 4,00).

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos y frecuencias para los ítems del objetivo específico 1

	TOTAL. EN DESACUERDO	EN DESACUER.	DE ACUERDO	TOTAL DE ACUERDO	M	MD.	DESV.TIP.
1.1. La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.							
Frq.	60	-	5	28	27	3,37	3,00
%	100	0	8,3	46,7	45,0		0,637
1.2. El alumnado del aula abierta se beneficia de la sociabilización en el aula de referencia.							
Frq.	60	4	19	21	16	2,82	3,00
%	100	6,7	31,7	35,0	26,7		0,911
1.3. El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.							
Frq.	44	1	-	19	24	3,50	4,00
%	100	2,3	0	43,2	54,5		0,629
1.4. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.							
Frq.	42	15	18	7	2	1,90	2,00
%	100	35,7	42,9	16,7	4,7		0,850
1.5. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.							
Frq.	43	17	23	2	1	1,70	2,00
%	100	39,5	53,5	4,7	2,3		0,674
1.6. ¿Considera que el alumnado del/las aulas/s abierta/s enriquece al centro educativo?							
Frq.	79	-	4	20	55	3,65	4,00
%	100	0	5,1	25,3	69,6		0,578
1.7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?							
Frq.	79	51	22	4	2	1,46	1,00
%	100	64,6	27,8	5,1	2,5		0,712
1.8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?							
Frq.	79	1	3	25	50	3,57	4,00
%	100	1,3	3,8	31,6	63,3		0,634

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias entre las valoraciones de los profesionales de centros públicos y concertados, únicamente se ha obtenido diferencias significativas en el ítem 1,8, (p= 0,008). En este caso el valor de la mediana más alto y positivo ha sido obtenido por los profesionales de los centros concertados (Me = 4,00).

#### ***4.2. Analizar la participación y la acogida en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida***

Para dar respuesta a este objetivo específico, se han analizado las respuestas de los alumnos de las aulas abiertas mediante la valoración que realizaron de 6 ítems y aquellas otras de sus compañeros de las aulas de referencia, que cumplieron 7 ítems. En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos por el alumnado de las aulas de referencia.

Como se puede observar en el cuadro 4, en general los valores son altos ya que todos están próximos a la puntuación máxima que es 3. En el ítem 2.4., la puntuación media es de M = 2,82, habiendo contestando el 85,2% de forma positiva. De igual forma, el ítem 2.1. posee una valoración media de 2,72, habiendo contestado el 75,2% del alumnado de

referencia que sí. El ítem 2.7., con una puntuación media de  $M = 2,61$ , arroja que el 68,3% ha respondido de forma positiva. El ítem 2.2 alcanza una media de  $M = 2,46$ , con un 58,1% que lo valoran afirmativamente. El resto de ítems indican valores positivos ya que obtienen medias de 2,34; 2,32 y 2,22 (ítems 2.5., 2.6. y 2.3. respectivamente).

Cuadro 3. Prueba U de Mann-Whitney para el objetivo específico 1

	PROFESIONALES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		PROFESIONALES DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	U Mann-Whitney	Mediana	U Mann-Whitney	Mediana
1.1. La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.	0,175	P: 3,00 S: 4,00	0,172	Públ: 3,00 Con: 4,00
1.2. El alumnado del aula abierta se beneficia de la sociabilización en el aula de referencia.	0,115	P: 3,00 S: 3,00	0,353	Públ: 3,00 Con: 3,00
1.3. El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.	0,003	P: 3,00 S: 4,00	0,589	Públ: 4,00 Con: 4,00
1.4. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.	0,005	P: 2,00 S: 1,00	0,298	Públ: 2,00 Con: 2,00
1.5. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.	0,372	P: 2,00 S: 1,00	0,335	Públ: 1,00 Con: 2,00
1.6. ¿Considera que el alumnado del/las aulas/s abierta/s enriquece al centro educativo?	0,332	P: 4,00 S: 4,00	0,083	Públ: 4,00 Con: 4,00
1.7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?	0,000	P: 2,00 S: 1,00	0,258	Públ: 1,00 Con: 1,00
1.8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?	0,017	P: 3,50 S: 4,00	0,008	Públ: 3,00 Con: 4,00

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas (cuadro 5), se hallaron diferencias entre los alumnos de primaria y secundaria en los ítems: 2.2, ( $p= 0,001$ ); 2.3, ( $p= 0,001$ ); 2.6, ( $p= 0,001$ ); 2.5, ( $p= 0,002$ ) y 2.7, ( $p= 0,033$ ), siendo estas diferencias a favor de los alumnos de Educación Primaria. Entre los alumnos de centro público y de centro concertado, se hallaron diferencias en los ítems: 2.2, ( $p= 0,000$ ); 2.3, ( $p= 0,000$ ); 2.6, ( $p= 0,000$ ); 2.5, ( $p= 0,000$ ) y 2.7, ( $p= 0,012$ ), siendo estas diferencias a favor de los alumnos de centros concertado, a excepción del ítem 2.7. Seguidamente, se exponen los resultados para los seis ítems cumplimentados por los alumnos de las aulas abiertas sobre su acogida y participación en las aulas de referencia. Como se puede observar en el cuadro 6, el 94,5% de los alumnos del aula abierta afirma que les gusta ir al aula de referencia, al igual que el 90,9% muestra satisfacción respecto a estar con los compañeros del aula de referencia. La asignatura donde más participan con los compañeros del aula de referencia es Educación Física (74,5%) y la que menos Religión o Valores (50%).

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos para las preguntas cumplimentadas por el alumnado del aula de referencia

	NO	A VECES	SÍ	M	MD.	DESV.TIP.
2.1. Me gusta que el compañero del aula abierta venga a mi clase.						
Frq.	472	16	101	355	2,72	3,00
%	100	3,4	21,4	75,2		0,520
2.2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor.						
Frq.	472	58	140	274	2,46	3,00
%	100	12,3	29,7	58,1		0,704
2.3. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta.						
Frq.	473	99	173	201	2,22	3,00
%	100	20,9	36,6	42,5		0,767
2.4. Ayudamos a nuestros compañeros del aula abierta si es necesario.						
Frq.	473	16	54	403	2,82	3,00
%	100	3,4	11,4	85,2		0,466
2.5. El compañero del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula.						
Frq.	471	47	219	205	2,34	2,00
%	100	10,0	46,5	43,5		0,651
2.6. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta.						
Frq.	473	78	165	230	2,32	3,00
%	100	16,5	34,9	48,6		0,741
2.7. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o excursiones.						
Frq.	471	36	112	323	2,61	3,00
%	100	7,6	23,7	68,3		0,626

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Prueba U de Mann-Whitney para los ítems contestados por los alumnos de las aulas de referencia

	ALUMNADO DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		ALUMNADO DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	U Mann-Whitney	Me	U Mann-Whitney	Me
2.1. Me gusta que el compañero del aula abierta venga a mi clase.	0,235	P: 3,00 S: 3,00	0,836	Públ.: 3,00 Con:: 3,00
2.2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.3. En clase me relaciono con el compañero del aula abierta.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.4. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario.	0,231	P: 3,00 S: 3,00	0,060	Públ: 3,00 Con: 3,00
2.5. El compañero del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula.	0,002	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.6. Realizamos actividades de grupo con el compañero del aula abierta.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.7. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o excursiones.	0,033	P: 3,00 S.: 2,00	0,012	Públ: 3,00 Con: 3,00

Fuente: Elaboración propia.

En último lugar, en relación a las diferencias entre los alumnos de primaria y secundaria (cuadro 7), se han hallado diferencias significativas únicamente en el ítem 2.13, ( $p=0,041$ ), habiéndose obtenido una puntuación más alta y positiva por los alumnos de aulas abiertas de Secundaria ( $M = 1,73$ ). No han sido halladas diferencias significativas entre el alumnado de aula abierta de centros de titularidad pública y concertada.

Cuadro 6. Estadísticos descriptivos para las preguntas contestadas por el alumnado del aula abierta

		TOTAL	NO	SI
2.8. Me gusta ir al aula de referencia	Frq.	55	3	52
	%	100	5,5	94,5
2.9. Me gusta estar con los compañeros del aula de referencia	Frq.	55	5	50
	%	100	9,1	90,9
2.10. Participo con los compañeros de Educación Física	Frq.	47	12	35
	%	100	25,5	74,5
2.11. Participo con los compañeros de Educación Plástica	Frq.	28	8	20
	%	100	28,6	71,4
2.12. Participo con los compañeros de Música	Frq.	34	12	22
	%	100	35,3	64,7
2.13. Participo con los compañeros de Religión/Valores	Frq.	24	12	12
	%	100	50,0	50,0

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Prueba Chi-Cuadrado para las preguntas contestadas por el alumnado del aula abierta

	ALUMNADO DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		ALUMNADO DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	Chi-Cuadrado de Pearson	Media	Chi-Cuadrado de Pearson	Media
2.8. Me gusta ir al aula de referencia.	0,104	P: 1,90 S: 2,00	0,060	Públ: 2,00 Con: 1,88
2.9. Me gusta estar con los compañeros del aula de referencia.	0,231	P: 1,87 S: 1,96	0,550	Públ: 1,93 Con: 1,88
2.10. Participo con los compañeros de Educación Física	0,210	P: 1,67 S: 1,83	0,354	Públ: 1,68 Con: 1,80
2.11. Participo con los compañeros de Educación Plástica.	0,227	P: 1,62 S: 1,83	0,227	Públ: 1,83 Con: 1,62
2.12. Participo con los compañeros de Música.	0,761	P: 1,67 S: 1,62	0,664	Públ: 1,62 Con: 1,69
2.13. Participo con los compañeros de Religión/Valores	0,041	P: 1,31 S: 1,73	1,000	Públ: 1,50 Con: 1,50

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión

En relación a la valoración que los profesionales implicados otorgan sobre el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, como medida específica de atención a la diversidad, se ha constatado que estos consideran favorable que existan aulas abiertas especializadas en los centros ordinarios, valorándolas como una riqueza para los mismos. Indican que esta medida favorece la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en entornos regulares y muestran su desacuerdo hacia el hecho de que el aprendizaje de estos alumnos se vería beneficiado si fuesen escolarizados en

centros de Educación Especial. Este resultado se vincula estrechamente con lo afirmado en el trabajo de Garzón et al. (2016) y en el de Pegalajar y Colmenero (2017), quienes ponen de manifiesto que la mayoría de docentes poseen una actitud favorable hacia la escolarización en los centros ordinarios de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, estimando la atención a la diversidad como un deber del sistema educativo regular.

Además, los profesionales consideran que las aulas abiertas favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos que se encuentran escolarizados en las mismas y que, a su vez, su presencia no disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros presentes en el aula ordinaria. Este dato ratifica lo expuesto por Alemán-Santana (2008) al afirmar que las aulas específicas en centros ordinarios ofrecen la posibilidad al alumnado que requiere apoyo extenso y generalizado a causa de sus adaptaciones del currículo, de recibir una enseñanza adecuada a sus posibilidades de aprendizaje. De este modo, la atención del alumnado en este tipo de unidades de Educación Especial estaría asegurando una atención individual y específica en centros regulares para alumnos que, hasta la puesta en funcionamiento de esta medida, habrían sido escolarizados en centros de Educación Especial separados del resto de discentes (Martínez y Porto, 2019). Este hecho nos lleva a plantear el importante avance que se ha producido en el campo de la atención a la diversidad con la aplicación de este tipo de medidas específicas ya que su aplicación, aunque no haya garantizado la total presencia en el aula ordinaria de los alumnos con necesidades educativas especiales, sí ha asegurado que todos el alumnado - independientemente de sus condiciones personales- tenga el derecho de aprender en el seno de un sistema normalizado y de asistir regularmente al aula ordinaria.

Por otro lado, llama la atención que un porcentaje bastante alto de los profesionales asegure que el aprendizaje del alumnado de las aulas abiertas no se vería favorecido si estuvieran en el aula ordinaria a tiempo completo, hecho que nos lleva a afirmar que estos se muestran a favor de que el alumnado del aula abierta sea escolarizado en unidades especializadas dentro de los centros ordinarios. Ante estas opiniones, cabe preguntarse si realmente estas percepciones responden a un planteamiento inclusivo y de justicia social, pues como afirman diversos especialistas, la intervención en unidades “especializadas” produce la segregación y la exclusión del alumnado destinatario si se tienen en cuenta los principios inclusivos de presencia, participación y éxito en las aulas normalizadas (Echeita y Ainscow, 2011; López, 2011; Marchesi, 2014). De igual modo, este hecho nos lleva al debate de si estos profesionales conocen el significado de la educación inclusiva o si, por el contrario, tienen un concepto reduccionista acerca de la misma y llaman inclusión a lo que es una concepción tradicional de la educación especial enmarcada en el modelo del déficit (Arnaiz, 2009).

En relación a la sociabilización, los profesionales manifiestan que, al estar en centros ordinarios, los alumnos de las aulas abiertas se benefician de los procesos sociales en los tiempos comunes y en los espacios que comparten con los compañeros de las aulas ordinarias. Este hecho se relaciona con lo expuesto por Artiles y otros (2018), cuando señalan que las aulas especializadas en centros ordinarios poseen, entre sus ventajas, la posibilidad de convivencia y sociabilización en todos los estudiantes. De este modo, se estaría fomentando un mayor conocimiento, por parte de toda la comunidad educativa, sobre las características y necesidades de las personas con discapacidad, lo que supone eliminar la concepción negativa hacia el déficit y la instauración de un sistema educativo

justo en el que se desarrollen los principios democráticos de tolerancia y valoración hacia las diferencias (Luque y Luque-Rojas, 2011).

Si nos centramos en la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones de los profesionales de primaria y de secundaria, se han encontrado diferencias entre las puntuaciones obtenidas en algunos ítems. Los profesionales de secundaria se muestran más en desacuerdo cuando se opina acerca de si el alumnado del aula abierta perjudica el rendimiento académico del resto de estudiantes. Además, estos muestran una valoración más positiva hacia que el alumnado del aula abierta se beneficia a nivel social de los tiempos y espacios que comparte con el resto de compañeros y hacia que las aulas abiertas benefician al proceso de inclusión de estos alumnos. En referencia a las diferencias significativas entre los profesionales de centros públicos y concertados, los profesionales de centros concertados poseen una valoración más positiva hacia que el aula abierta es una medida específica que favorece la inclusión del alumnado, dato que se relaciona con los resultados obtenidos por González-Gil et al. (2016) que ratifican que los profesionales de centros concertados obtienen mayor puntuación en cultura inclusiva y en la valoración hacia la inclusión.

En relación a la acogida y participación del alumnado, los alumnos de las aulas de referencia expresan una alta valoración hacia la presencia de los compañeros de las aulas abiertas en su aula, tanto en lo referido a su acogida como a su participación. Se muestran muy receptivos a ayudarles en las tareas en las que sea necesario y declaran que estar con los compañeros del aula abierta les ayuda a tratarse todos mejor en el aula, lo que guarda relación con el desarrollo de procesos de sociabilización y acogida. Estos resultados difieren de lo establecido en la investigación de Galván y García (2017) cuando concluyen que los estudiantes de aulas ordinarias sin necesidades educativas especiales presentan una actitud neutra e indiferente hacia los pares con discapacidad u otras dificultades de aprendizaje.

Aunque los alumnos del aula de referencia indican que sus compañeros del aula abierta participan bastante en las actividades organizadas por el centro (festivales, salidas o excursiones), afirman que no siempre se relacionan con ellos cuando trabajan en grupo en el aula o realizan otras actividades. De estas afirmaciones se deduce que, si bien los alumnos de las aulas de referencia se muestran positivos hacia que sus compañeros del aula abierta compartan determinadas materias con ellos y en ayudarles, este deseo no siempre se transforma en una participación tan activa como sería deseable.

Cabe señalar la existencia de valoraciones más positivas en el alumnado de las aulas de referencia perteneciente a la etapa de Educación Primaria y en los estudiantes de centros de titularidad concertada que en los de Educación Secundaria en aspectos referidos a la acogida y participación del alumnado del aula abierta en el aula de referencia.

Los alumnos de las aulas de abiertas confirman su agrado a la hora de asistir a las aulas de referencia y estar con los compañeros de las mismas. De igual forma, la mayoría afirma participar en las asignaturas en las que son incluidos, siendo las asignaturas en las que más participan la Educación Física y la Religión o Valores donde menos participan. Sin embargo, llama la atención que un porcentaje considerable de alumnos afirma no participar en las asignaturas, lo que lleva a deducir que la participación en las aulas regulares no queda garantizada para todos. Este dato se vincula con lo señalado por Suria (2012) cuando afirma que los estudiantes con discapacidad no se sienten integrados ni participan mucho en los entornos educativos ordinarios.

Por último, señalamos que solamente se han hallado diferencias significativas entre los alumnos de aulas abiertas de primaria y de secundaria, en el ítem referido a su participación en la asignatura de Religión o Valores, siendo los alumnos de Secundaria los que afirman tener una mayor participación en la misma. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de aula abierta de centros públicos y concertados.

En definitiva, tal y como han indicado los profesionales que han participado en el estudio, las Aulas Abiertas Especializadas constituyen una Medida Específica de Atención a la Diversidad que favorece la escolarización de los alumnos en los centros regulares, apoya el aprendizaje de los mismos, fomenta su sociabilización y enriquece a la totalidad del centro educativo. Este hecho supone un gran avance respecto a la presencia en centros ordinarios de alumnado con adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de áreas curriculares, puesto que habitualmente estos han sido escolarizados en centros de Educación Especial. El alumnado con y sin discapacidad muestra su deseo de estar juntos en los espacios y tiempos comunes, aunque no siempre estos se relacionen y participen entre sí. Por tanto, podríamos afirmar que esta medida, a pesar de sus mejoras y beneficios, no cumple en su totalidad con los postulados de la inclusión educativa al no garantizar la presencia a tiempo completo, aunque sí parcial, ni la participación total de los discentes destinatarios en las aulas regulares de enseñanza. A este respecto, se estima necesario seguir avanzando y trabajando hacia la consecución de un sistema plenamente inclusivo en la que todo el alumnado, independientemente de su condición, aprendan juntos sin excepción.

## **6. Conclusiones**

A continuación, se señalan las principales conclusiones del presente estudio:

- Los profesionales consideran favorable la existencia de Aulas Abiertas Especializadas en los centros regulares. Además, estiman que estas enriquecen a la totalidad del centro educativo y que no perjudican el rendimiento académico del resto del alumnado. Cabe indicar que los docentes de Educación Secundaria se muestran más disconformes que los docentes de Primaria hacia la afirmación de que el alumnado del aula abierta perjudica el rendimiento del resto de compañeros.
- Los profesionales afirman que los alumnos ven favorecido su proceso de aprendizaje al estar escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas en centros ordinarios y muestran su desacuerdo con la idea de que estos alumnos tendrían un mayor aprendizaje si se encontrasen escolarizados en centros de Educación Especial. De igual modo, consideran que el aprendizaje de estos alumnos no se vería beneficiado si se encontrasen en el aula regular a tiempo completo.
- Los profesionales estiman que los alumnos de las aulas abiertas se ven beneficiados a nivel social de los tiempos y espacios comunes que comparten con el resto de sus compañeros. A este respecto, los docentes de Secundaria muestran opiniones más favorables que los docentes de Primaria.
- Los alumnos de las aulas de referencia muestran su agrado ante la acogida y presencia de los alumnos de las aulas abiertas en las aulas regulares. Sin



embargo, un alto porcentaje de los participantes afirma que solo a veces se relaciona o participa con estos compañeros. Los alumnos de las aulas de referencia de Educación Primaria obtienen puntuaciones más positivas que los alumnos de Secundaria en aspectos referidos a la relación y participación con los compañeros del aula abierta. Sucede lo mismo con los alumnos de los centros concertados frente a los alumnos de centros públicos.

- Los alumnos de las aulas abiertas especializadas muestran su agrado por asistir a las aulas de referencia y compartir tiempo con sus compañeros y, generalmente, afirman una alta participación en las asignaturas ordinarias a las que asisten. Sin embargo, esta participación no siempre queda garantizada.
- A pesar de las mejoras que ofrecen las aulas abiertas con respecto a los centros de Educación Especial, se concluye que esta medida específica no garantiza plenamente el derecho a una educación inclusiva para el alumnado escolarizado en la misma, ya que la presencia en el aula ordinaria de estos alumnos es a tiempo parcial y no a tiempo completo, tal y como sería deseable. Además, otro hecho que interfiere en ello es que la participación con el resto de alumnado en el aula regular no se produce en la mayoría de los casos.

Como limitación del estudio, se reconoce la necesidad de analizar otras variables que posibiliten una comprensión holística y profunda del desarrollo de la medida. Entre estas se señalan: la disponibilidad de recursos materiales y personales en las aulas ordinarias para atender al alumnado procedente de las aulas abiertas; los motivos por los que los profesionales consideran que los alumnos de las aulas abiertas no verían favorecido su aprendizaje en las aulas ordinarias a tiempo completo; y, por último, las causas por las que no siempre se produce la participación y la relación con los compañeros en las aulas regulares. De igual modo, se considera de interés complementar los análisis cuantitativos con cualitativos.

## Agradecimientos

Esta investigación pertenece al Proyecto de Investigación EDU2016-78102-R “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

## Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: A Handbook of staff development activities*. Routledge.
- 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, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.

- Arnaiz, P. (2019a). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Editum.
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 39-51.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de educación especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *MENDIVE*, 16(4), 651-664.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- 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>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(0), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- 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.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Enguita, M. (2019). La educación, la inclusión y la profesión. *Gaceta Sindical: Reflexión y Debate*, 32, 291-302.
- Gallego, 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.
- 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.
- Giné N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163, 7-11.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Luque, D. J. y Luque-Rojas, M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5461640>

- 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.
- Martínez, R. y Porto, M. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, Núm. Especial, 11-27.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de estudiante sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenómeno gráfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75-89. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.05>
- 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.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pearlman, S. y Michaels, D. (2019). Hearing the voice of children and young people with a learning disability during the educational health care plan. *Support for Learning*, 34(2), 148-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12245>
- Saiz, 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>
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz-Ruiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Suria, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 341-356.
- 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>

## Breve CV de las autoras

### Pilar Arnaiz

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. 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, asimismo, su participación en Master y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y de Latinoamérica. Sus líneas de investigación se centran en la Educación inclusiva y los procesos de mejora educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>. Email: [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es)

### **Carmen María Caballero**

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Murcia con mención en Audición y Lenguaje. Actualmente es Contratada Predoctoral FPI-2017 (BES-2017-079833) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Forma parte del grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos (EDUIN)” y realiza su tesis doctoral 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)”. Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad, la Educación Inclusiva y la Voz del Alumnado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>. Email: [carmenmaria.caballero2@um.es](mailto:carmenmaria.caballero2@um.es)