



Pilar Arnaiz-Sánchez
Andrés Escarbajal Frutos
(coords.)

Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas

Pilar Arnaiz-Sánchez,
Andrés Escarbajal Frutos (coords.)

Investigando los caminos a la inclusión

Las aulas abiertas especializadas





Colección Universidad

Título: *Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas*

Primera edición (papel): diciembre de 2021

Primera edición (epub): febrero de 2022

© Pilar Arnaiz-Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18615-18-4

ISBN (epub): 978-84-19023-34-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo: Los dilemas del *mientras tanto*

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

Introducción

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

1. La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar

SALVADOR ALCARAZ GARCÍA Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA

2. Aulas abiertas especializadas: ¿cómo valoran los profesionales esta medida específica de atención a la diversidad?

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ Y SALVADOR ALCARAZ GARCÍA

3. La orientación educativa como favorecedora de la inclusión en el sistema educativo

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y JOSÉ MANUEL GUIRAO LAVELA

4. Estudio sobre las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización

CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA, FRANCISCO JAVIER SOTO PÉREZ Y CARLOS F. GARRIDO GIL

5. Presencia y participación en el aula de referencia del
alumnado de las aulas abiertas especializadas

REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ Y MÓNICA PORTO CURRAS

6. Estudio sobre el éxito y la mejora escolar del alumnado
de las aulas abiertas especializadas

MÓNICA PORTO CURRAS, CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA Y
FRANCISCO JAVIER SOTO PÉREZ

7. Propuestas de cambio y mejora para la transformación
de las aulas abiertas especializadas

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y
SALVADOR ALCARAZ GARCÍA

Prólogo:

Los dilemas del *mientras tanto*

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid

El propósito de avanzar hacia *una educación más inclusiva* está instalado en el ideario y en la agenda internacional y nacional al más alto nivel que cabría desear, si nos atenemos a los hechos de que, por ejemplo, tiene la consideración de ser uno de los diecisiete Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por Naciones Unidas para ser alcanzados por parte de los países signatarios en 2030 –en concreto, el número 4– o, desde la perspectiva nacional, al haberse señalado como uno de los motivos y principios inspiradores de la recién aprobada Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Ordenación Educativa (LOMLOE, 2019) –véase, por ejemplo, art. 1b–.

Aun siendo consciente de lo arbitrario que resulta poner fechas a los procesos de transformación de los sistemas educativos, bien podría decirse que tan importante posicionamiento en pro de una educación más inclusiva arranca con fuerza hace casi treinta años con motivo de los trabajos preparatorios y el desarrollo propiamente dicho de la Conferencia Internacional promovida por Unesco y auspiciada por el Gobierno de España, relativa a las «Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad» (Unesco, 1994). Su ya más que famosa Declaración de Salamanca, y el Marco de Acción que de ella emanaron, han sido un indiscutible marco de referencia –a modo de faro– para guiar a los países en el difícil y turbulento viaje

hacia la transformación de sus sistemas educativos con un horizonte inclusivo (Echeita, 2019; Unesco, 2020). Una meta bien capturada en el principio rector de dicha Declaración, si en él cambiamos la errónea traducción al español de *escuela integradora* por la original *escuela inclusiva*:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidad y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados... Las escuelas *tienen que encontrar la manera* de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... Esta idea ha llevado a la de *escuela integradora (inclusiva)*. El reto con que se enfrentan las *escuelas integradoras (inclusivas)* es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas... Con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades *integradoras (inclusivas)*. (Unesco, 1994, p. 6. Los añadidos entre paréntesis y los énfasis son míos)

El camino recorrido por España en este proceso durante estos últimos treinta años ha permitido conseguir importantes logros, pero persisten importantes barreras que lo oscurecen. Luces y sombras que, por cierto, son muy bien conocidas por la profesora Pilar Arnaiz-Sánchez y por el profesor Andrés Escarbajal, coordinadores de este

trabajo que tengo el placer de prologar, por cuanto desde su grupo de investigación en la Universidad de Murcia han estado y siguen estando intensamente volcados en su análisis y en el desarrollo de múltiples proyectos de mejora escolar con ese horizonte inclusivo.

A mi parecer, buena parte de esas *sombras* tienen que ver con dos aspectos que configuran la naturaleza de esta ambición. El primero es, precisamente, que implica la puesta en marcha y la sostenibilidad de procesos de transformación y mejora profunda y multinivel de los sistemas educativos. Y, como bien sabemos, los procesos de cambio requieren *tiempo*, ¡*mucho tiempo*! Y llevan tiempo no tanto porque sean más difíciles o complejos que otros con los que estamos conviviendo cotidianamente –véase, por ejemplo, la exploración del espacio: ahora mismo, sin ir más lejos, *sic*, existen varios robots en Marte haciéndose *selfis* y mandándonoslos a la tierra igual que nosotros mandamos otros cotidianos a nuestras amistades-. Los que ahora nos atañen *consumen mucho tiempo* porque suponen, en lo fundamental, no un problema técnico, sino un cambio cultural, de concepciones y valores muy arraigadas entre nosotros sobre cómo tiene que ser la escuela común, para qué y para quién. Y, como entonces no es posible cambiar rápidamente la obsoleta, segregadora y estereotipada escuela que tenemos –para hacerla, como se decía en la Declaración de Salamanca, más acogedora, inclusiva y respetuosa con la diversidad humana–, no queda otra que pensar en el *mientras tanto*, como diría el expresidente de Uruguay, *Pepe Mujica*.

Las *aulas abiertas* creadas en la comunidad autónoma de Murcia (a imagen y semejanza de otras parecidas en otras comunidades autónomas; véase Manzano, Hernández, De la Torre y Martín, 2011) que se analizan exhaustivamente en este libro se ubican simbólicamente

hablando en ese *mientras tanto...*, se supone que se transforman las escuelas, los colegios o los institutos para que sean todo lo inclusivos que manda la ley.

Sin embargo, ese *mientras tanto* es un tiempo complicado y resbaladizo, una espada de doble filo que ofrece oportunidades tanto como atajos sin salida. Lo es porque, *tal vez*, permite ir creando y consolidando las actuaciones necesarias para avanzar, esto es, las condiciones escolares, los cambios legislativos o, entre otros, la formación inicial y permanente del profesorado para que tenga las competencias y valores necesarios para ser un profesorado inclusivo. Es obvio que esto no se consigue de un día para otro. Pero mañana, las escuelas, los colegios y los institutos de Educación Secundaria imperfectos que ahora tenemos –desde el punto de vista de su capacidad para responder con equidad a la diversidad de su alumnado– tienen que abrir sus puertas y acoger a alumnos y alumnas a los que no sabrán/podrán ofrecerles las oportunidades de calidad para participar y aprender a las que tienen derecho. Quizá, entonces, sea prudente crear opciones intermedias, imperfectas, no todo lo inclusivas que nos gustaría, pero menos segregadoras que otras.

Esta realidad apunta a la segunda de las características que configuran la naturaleza de este desafío que hemos adoptado internacionalmente, pero que tanto nos cuesta conseguir. Me refiero a su naturaleza dilemática, algo que se aprecia, precisamente, entre otras esferas, en el *mientras tanto*. Pero no solo en esta esfera temporal, sino también en lo cotidiano de la acción educativa. Como apunté años atrás (Echeita, 2013), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos y bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Esto lo queremos hacer

en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos en particular puedan necesitar. Para ello, necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con ellos se generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados. En este marco los ajustes del currículum que pudieran ser beneficiosos para algunos podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no los necesitan, y valores socialmente aceptados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales minoritarios presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado –piénsese, por ejemplo, en el uso del velo por parte de algunas estudiantes musulmanas-. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser respetadas, y las que resultan *problemáticas* y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. Ciertamente dilemático es el deseo de que *el derecho* a una inclusión educativa no tenga, en efecto, restricciones y llegue, por lo tanto, a *todos* los estudiantes. Esto es, también a los que hoy se siguen escolarizando en centros de educación especial, porque se considera que sus necesidades de apoyo y los recursos educativos necesarios no se pueden proveer en los centros ordinarios actuales (Echeita, Simón, Muñoz, Martín, Palomo y Echeita, 2019). Pero bien sabemos que muchos de esos mismos centros ordinarios, en estos momentos, hoy, son un escenario muy disfuncional para dar justa satisfacción a las necesidades específicas de apoyo educativo de ese alumnado ¿Deben *sacrificarse* hoy estos alumnos y sus familias en una inclusión imperfecta en

aras a que los centros vayan mejorando su capacidad de hacer frente a estas situaciones? ¿Pero pueden llegar a darse los cambios necesarios y profundos que se precisan para el cumplimiento de ese derecho sin la presencia de este alumnado en esos mismos centros? ¿Debemos conformarnos con una *educación inclusiva selectiva*, como la que analiza Waitoller (2020)? ¿Qué papel pueden estar desempeñando en este proceso las *aulas abiertas* murcianas y sus homólogas en comunidades autónomas?

En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores de formación, el profesorado y las familias se ven enfrentados a dilemas de distinto grado de intensidad práctica y moral y a distinto nivel, que, lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan –¡deberían obligar!– continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y reconstruir su significado en cada momento y lugar. De hecho, *los dilemas no tienen solución*, solo respuestas episódicas, compromisos, que deben ser alcanzados por los participantes e implicados en cada dilema a través de un diálogo igualitario y sobre la base de evidencias y criterios morales sólidos.

Es en este sentido y contexto donde se ubica el valor y la utilidad de este libro, cuyos distintos capítulos arrojan luz sobre las múltiples facetas, implicaciones y resultados de estas *aulas abiertas*. En su conjunto nos aporta evidencias y análisis sólidos para tratar de construir un criterio propio para responder de forma justa y equitativa a uno de los principales dilemas que atraviesan en el proceso hacia una educación más inclusiva, en tanto en cuanto no hay respuestas prefijadas y generalizables. Por cierto, un dilema cuya resolución episódica también consume un tiempo que no debiéramos malgastar, porque, *mientras tanto*, también *pasa la vida...*

En definitiva, a cada lector, a cada comunidad educativa le queda ahora la tarea de pertrecharse de razones y criterios para una tarea, personal y colectiva, imprescindible si queremos que no pasen otros treinta años con nuevas luces, pero, de nuevo, como muchas sombras a la hora de ver esa escuela inclusiva que soñamos treinta años atrás, en una hermosa, cálida y estimulante noche de verano, en Salamanca. De todos nosotros depende.

Referencias

Echeita, G. (2013). Educación inclusiva. De nuevo «voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2019). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2020/09/centros-de-educacion-especial.pdf>.

Manzano, N. (coord.) Hernández, J., De la Torre, B. y Martín, E. (2011). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/avanzando->

[hacia-una-educacion-inclusiva-la-atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-en-las-cc-aa-a-traves-de-la-revision-de-la-normativa/equidad-educativa-necesidades-educativas-especiales/24840](#).

Unesco (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Unesco/Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Unesco (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends, and challenges. The Unesco Salamanca Statement 25 years on*. Unesco. <https://reliefweb.int/report/world/towards-inclusion-education-status-trends-and-challenges-unesco-salamanca-statement-25>.

Waitoller, F. R. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva. El caso de Estados Unidos. En: Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (coords.). *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.

Introducción

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS
Universidad de Murcia

Desde hace más de tres décadas, la comunidad científica y educativa ha mostrado una gran preocupación por la necesidad de transformar nuestras escuelas en escenarios educativos que sean capaces de acoger a todo el alumnado. De hecho, se puede afirmar que la construcción de escuelas para todos se presenta como uno de los grandes retos de la sociedad del siglo XXI.

Este reto se conseguirá a través de una educación inclusiva y equitativa, lo cual permitirá hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, también para aquel que, según la normativa, presenta necesidades educativas especiales. Desde este planteamiento, la educación inclusiva alienta a la construcción de escenarios de aprendizaje en los que todo el alumnado tenga la oportunidad de participar con sus iguales, compartiendo vivencias y experiencias.

Y esta es la pretensión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, los cuales pretenden marcar el rumbo educativo y cultural de las primeras décadas del nuevo siglo y responder a sus principales retos sociales. En consecuencia, el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, como es «garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos», contribuirá a este fin, por lo que es necesario trabajar en pro de su consecución. Y ese es, precisamente, el propósito

del libro que presentamos, dedicado a investigar los caminos que deben seguir las aulas abiertas especializadas para que el alumnado escolarizado en ellas viva plenamente la inclusión educativa.

A estas aulas asisten discentes con dificultades de aprendizaje significativas de las que se derivan necesidades educativas especiales graves y permanentes, existiendo en los centros una realidad plural, dada la diversidad de características del alumnado asistente a ellos. La escuela ordinaria debe garantizar a todos estos alumnos y alumnas el derecho a la educación en condiciones de igualdad y de calidad, lo que no tiene discusión en un país democrático. Por ello, la inclusión educativa debe ser el pilar en el que se sustente una educación que atienda al alumnado ante su pluralidad de características.

Explorar caminos hacia la inclusión del alumnado con mayores necesidades de apoyo y recursos, como es el alumnado de las *aulas abiertas especializadas* en centros ordinarios, se convierte en un reto esencial para la inclusión educativa. Se trata de que estos alumnos puedan educarse junto a sus compañeros en las aulas ordinarias, de manera que en los centros educativos se formen personas empáticas, capaces de adaptarse a situaciones diversas en contextos diferentes.

Parece demostrado que gran parte del éxito -o del fracaso- de la capacidad de aprendizaje y del equilibrio emocional del alumnado está condicionado por su grupo de iguales, que se constituye en un filtro importante a la hora de aprender y valorar los acontecimientos educativos, aunque a veces se aluda a la responsabilidad individual en la educación y en la vida. Sería un error creer que ser responsables individualmente es suficiente para la armonía educativa y social, pues cada alumno es, y debe ser, responsable de todos los demás miembros de su grupo, de

cada uno de ellos, por lo que docentes, alumnado, familias y Administración tienen –tenemos– la imperiosa necesidad de vehicular un tipo de educación inclusiva en la que quepan todos y nadie se quede atrás.

En ese sentido, la reforma implícita en la nueva Ley Educativa (LOMLOE, 2020) parece que quiere transitar por ese sendero:

La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad. (pp. 122871-122872)

Sin embargo, el cambio que se pretende llevar a cabo no es tan fácil, pues el sistema educativo español sigue anclado, en gran parte, en el pasado, y la pedagogía transformadora de esta nueva ley puede tropezar con las dificultades y los límites del propio sistema, como son las inercias y rutinas docentes, tan difíciles de cambiar. Por ello, necesitamos evidencias empíricas que den a conocer lo que sucede en nuestras aulas y que permitan arbitrar, desde ese conocimiento, posibles alternativas de mejora encaminadas a promover caminos hacia la inclusión educativa.

En esta línea de argumentación, los autores de este libro, pertenecientes al grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación Inclusiva: Una Escuela para Todos» (Grupo EDUIN), queremos aportar algunas

evidencias sobre la situación de los centros y la inclusión educativa. En concreto, hemos analizado una de las medidas específicas de atención a la diversidad, que se lleva aplicando 25 años en la Región de Murcia, como son las aulas abiertas especializadas, en las que se escolariza al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Ofrecemos al lector algunos de los resultados 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), tras obtener las evidencias de lo que sucede en el interior de los centros educativos ordinarios que disponen de estas unidades que también se encuentran en los centros de educación especial.

En los diferentes trabajos que conforman esta publicación no solo asumimos el compromiso de analizar una medida específica de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que somos conscientes de la repercusión educativa y social que ello podría tener. Recientemente se han publicado los informes internacionales de la ONU (2019) que apremian a España a consolidar un sistema educativo más inclusivo, al igual que la LOMLOE (2020) que, entre otras novedades, insta a escolarizar en centros ordinarios al alumnado que requiere una atención educativa especializada.

Desde ese propósito, esperamos que la lectura de este libro ayude a los responsables políticos y a los docentes de nuestra comunidad autónoma, así como a los de otras comunidades, a establecer los pasos necesarios para abrir caminos inclusivos en los centros educativos a todo el alumnado, para que puedan *estar* (presencia), *hacer* (participación) y *aprender* (éxito), junto al resto de sus compañeros en las aulas ordinarias, trabajando cooperativamente y de forma inclusiva.

En cuanto al contenido específico de los capítulos del libro, haremos a continuación una breve descripción de estos.

En el primer capítulo, los investigadores Salvador Alcaraz y Carmen María Caballero se centran en la dimensión estructural, en la articulación formal de los elementos que constituyen un centro educativo y su esqueleto, abordando elementos como la participación y la coordinación entre los perfiles profesionales, los procesos de funcionamiento interno y la participación de los docentes en las estructuras organizativas. En concreto, se analiza la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, el uso de metodologías específicas por parte del tutor del aula abierta (SAAC, multisensorial, TEACCH, lenguaje emergente, estructuración espacio-temporal), la colaboración y la coordinación entre los distintos profesionales -preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos, adaptación y preparación de materiales, reuniones con padres, etc.-, y los procesos de incorporación del alumnado del aula abierta al aula de referencia, así como los espacios en los que a los alumnos del aula abierta se les imparte las asignaturas de Educación Física, Educación Plástica, Religión o Valores y Música -en el pabellón, en el patio, en la aula de música, en el gimnasio, en la sala de motricidad e, incluso, en la propia aula abierta, cuestión con la que estamos en desacuerdo-.

En el segundo capítulo, Pilar Arnaiz, Remedios de Haro y Salvador Alcaraz realizan un estudio de método mixto, con estatus dominante y de orden secuencial CUAN-cual, respondiendo a una estrategia explicatoria con una secuencia cuantitativa-cualitativa. En este trabajo se pueden observar los distintos puntos de vista que tienen los miembros del equipo directivo, tutores/as del aula abierta,

equipo docente y profesional, orientadores y tutores del aula de referencia -muestra participante en los cuestionarios-, así como las impresiones y valoraciones de presidentas/es de asociaciones que intervienen en el aula abierta, personal de gestión educativa de la Consejería de Educación y Cultura y equipos directivos de CEIP e IES con aula abierta -muestra participante en las entrevistas-. Estos análisis han permitido, entre otros datos, obtener información de las aportaciones que el alumnado del aula abierta hace al centro educativo, conocer si existen o no recursos personales y materiales adecuados y suficientes para conseguir los fines preestablecidos, las aportaciones de las aulas abiertas como medida específica para la atención del alumnado que asiste a ella, y la percepción de los distintos profesionales sobre la adecuación y pertinencia de esta medida para enriquecer y complementar las demás del centro educativo. Estos resultados, y otros igualmente interesantes, son los que encontrará el lector en este capítulo relacionados con distintas variables como la experiencia laboral o el perfil profesional (colectivo).

En el tercer capítulo, Andrés Escarbajal y José Manuel Guirao ponen en valor el trabajo y el perfil profesional de los orientadores con relación a la educación inclusiva. En él se enfatiza acerca de la necesidad de que los orientadores, desde los departamentos de orientación y desde los equipos específicos, trabajen para que la inclusión sea un proceso continuo. Dicho proceso debe buscar la visibilidad, la presencia, la participación y el éxito de *todo* el alumnado, «exigiendo» a los centros educativos que sean espacios de inclusión y tengan una buena estructura de orientación, asesoramiento y apoyo para los alumnos, las familias y el profesorado. Para ello, se han recogido y analizado los datos sobre el grado de conocimiento que tienen los

orientadores de la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, sobre su propia capacitación para orientar la respuesta educativa del alumnado escolarizado en el aula abierta en comparación con el resto del alumnado. De igual manera, se analiza la percepción que tienen los orientadores sobre las posibilidades del alumnado del aula abierta en un centro ordinario de ser una riqueza para este, favoreciendo su inclusión.

Carmen María Caballero, Francisco Javier Soto y Carlos F. Garrido nos ilustran en el capítulo cuarto con un estudio sobre el procedimiento de acceso y de escolarización del alumnado del aula abierta. Así, exponen la descripción, definición y características psicopedagógicas de este alumnado y su emplazamiento geográfico en la Región de Murcia. En este estudio, de diseño cuantitativo no experimental, el lector observará cuál ha sido la progresión en esa escolarización, qué criterios se siguen por los profesionales de la pedagogía para determinar dicha modalidad educativa y cuál es el emplazamiento y distribución de las aulas abiertas en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. Señalan la importancia de establecer canales de comunicación fluidos entre los profesionales que desarrollan la programación docente con el alumnado del aula abierta, el Equipo de Atención a la Diversidad y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atiende al centro o el Departamento de Orientación, en el caso de los Centros de Educación Secundaria. También insisten en la imperiosa necesidad de actualizar la normativa que regula la organización y el funcionamiento de esta medida específica para ajustarla a la realidad.

En el capítulo quinto, Remedios de Haro y Mónica Porto analizan la presencia y la participación del alumnado del aula abierta especializada en el aula de referencia. Para

ello, utilizan un método mixto no experimental y de naturaleza descriptiva, aplicado a la técnica de encuesta, para conocer los criterios de presencia y participación del alumnado destinatario de esta medida, en relación con el resto de los estudiantes del centro, teniendo en cuenta las actividades complementarias que se implementan. La muestra participante en este capítulo está representada por el equipo directivo, los/as tutores/as de las aulas de referencia y los/as tutores/as de aulas abiertas. Es destacable las categorías y subcategorías que las autoras desarrollan en este capítulo para conocer quiénes deciden los espacios y tiempos comunes (categoría 1), qué se decide en esos espacios y tiempos comunes (categoría 2), cómo se organizan los recursos internos (categoría 3) y cuáles son los criterios que se tienen en cuenta (categoría 4). El lector podrá observar con nitidez el uso de aulas o espacios comunes como el pabellón deportivo, la biblioteca, el salón de actos, el aula de música, el aula de informática, el aula plumier, etc., así como el tiempo semanal compartido en el aula de referencia.

En el sexto capítulo, Mónica Porto, Carmen María Caballero y Francisco Javier Soto, utilizando una metodología cuantitativa, experimental y descriptiva, se introducen en el estudio del éxito en las aulas abiertas atendiendo a diversos indicadores como, por ejemplo, las valoraciones de los miembros de la comunidad educativa. Los autores también examinan los índices de promoción de los estudiantes escolarizados en esta medida específica en los últimos dos cursos, como indicador de éxito académico, e identifican las posibles barreras o limitaciones que todavía persisten y que son, por tanto, un reto a superar para mejorar esta medida. El lector podrá encontrar, entre otros datos, resultados sobre el alumnado que está repitiendo con relación al tipo de discapacidad, según el

curso y la etapa educativa; los estadísticos descriptivos de los alumnos del aula de referencia sobre determinados ítems relacionados con la presencia en el aula ordinaria de los compañeros del aula abierta; y estadísticos descriptivos de los profesionales educativos involucrados en esas aulas.

El séptimo capítulo, que cierra este libro, está dedicado a exponer una serie de propuestas de cambio y mejora para la transformación de las aulas abiertas especializadas, y ha sido escrito por Pilar Arnaiz, Andrés Escarbajal y Salvador Alcaraz. Después de 25 años de funcionamiento de esta medida específica de atención a la diversidad, y tras los resultados obtenidos en la investigación realizada, los autores justifican la necesidad de que estas aulas se transformen y favorezcan la inclusión de su alumnado en las aulas ordinarias. Ello implica, indudablemente, voluntad política para llevar a cabo la serie de cambios que se precisan para ello y la formación del profesorado regular en prácticas y estrategias inclusivas. Las valoraciones sobre las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios realizadas por los profesionales participantes en este estudio, así como por las familias y por el propio alumnado así lo apoyan y aconsejan.

Los autores de este libro deseamos que sea una herramienta útil para construir prácticas inclusivas en todos los centros educativos de la Región de Murcia y que motive a sus lectores a explorar y transitar por los caminos que llevan hacia la inclusión educativa de *todo* el alumnado sea cual fuere su condición.

Referencias

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ONU (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España*. ONU.

La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar

SALVADOR ALCARAZ GARCÍA Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA
Universidad de Murcia

1. Introducción

En las últimas tres décadas, la investigación ha mostrado una gran atención a la respuesta educativa que se le ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales que requiere apoyos extensos y generalizados. Los trabajos de esta línea de investigación han tenido como objetivo prioritario la identificación de barreras que limitan o impiden las oportunidades de aprendizaje de este alumnado en igualdad de oportunidades que el resto (Carballo, Cotán y Spinola-Elias, 2021). Estos estudios han resaltado que la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos es la vía principal para la eliminación de esas barreras, favoreciendo, de esta manera, el derecho a la educación de todo el alumnado en contextos educativos ordinarios (Schuster, Jörgens y Kolleck, 2019). En efecto, desde 1994, con la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), se viene apostando por la inclusión frente a otros modelos de relación con la diferencia, entendiéndose esta

como un proceso que implica presupuestos prácticos, políticos y culturales que han de movilizar un conjunto sistemático de acciones dirigidas al cambio y mejora en la organización de los centros escolares (Howley, Faiella, Kroeger y Hansen, 2020). Sin embargo, en España persisten obstáculos para generalizar la inclusión al ámbito educativo. Así se pone de manifiesto con el hecho de que el 16,8 % del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) siga escolarizado en escenarios segregados (Alcaraz y Arnaiz, 2020). El informe desarrollado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU de 04 de junio de 2017 con relación al Estado español (ONU, 2017) es rotundo con esta cuestión, pues concluye lo siguiente:

El Comité observa que, pese a que las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple. (p. 16)

Por ello, en la reforma actual del sistema educativo español (LOMLOE, 2020), en su disposición adicional cuarta, se promueve el compromiso del Estado para la escolarización del alumnado que requiere una atención muy especializada en centros ordinarios:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el art. 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. (p. 122942)

Este planteamiento se ha realizado en otros Estados y se ha comprobado que esta apuesta por la inclusión educativa no se asocia a secuelas negativas para el sistema educativo; como lo demuestra los estudios de Piccioli (2019) y Rajakaltio y Mäkinen (2014) para el caso italiano y finlandés, respectivamente.

Por tanto, es el momento de garantizar el compromiso por la inclusión de todo el alumnado en los centros escolares ordinarios, lo que conmina a un posicionamiento sólido y sin ambages. Pero ¿qué obstáculos se encuentran los centros ordinarios para permitir la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado? La revisión de la literatura realizada sobre esta temática ha señalado diversas barreras (Van Mieghem, Verschueren, Petry y Struyf, 2020). Uno de estos obstáculos procede de la organización escolar (Sisto, Pérez-Fuentes, Gázquez-Linares y Molero-Jurado, 2021). En efecto, el contexto organizativo de la enseñanza se presenta como un elemento importante para la inclusión (Ceballos y Saiz, 2020), siendo frecuentemente olvidado, tanto en el análisis de los programas educativos como en el establecimiento de propuestas concretas de cambio y mejora escolar (San Fabián, 2011).

Siguiendo a Gairín (1996), se entiende por organización escolar la disciplina que estudia la disposición y relación que, en torno a una finalidad, adquieren los diferentes elementos que conforman la realidad escolar para conseguir un mejor funcionamiento de los centros o