

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Las voces del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo respecto a su atención educativa y el apoyo recibido

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Ana Patricio Martínez

Fecha de lectura: 2 de octubre de 2025

Bajo la dirección de las doctoras:

Inmaculada Gómez Hurtado

Asunción Moya Maya

Huelva, 2025





Universidad
de Huelva

LAS VOCES DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO RESPECTO A SU ATENCIÓN EDUCATIVA Y EL APOYO RECIBIDO

PROGRAMA DE DOCTORADO DE CIENCIAS
SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL DE:

ANA PATRICIO MARTÍNEZ

DIRIGIDA POR:

INMACULADA GÓMEZ HURTADO
ASUNCIÓN MOYA MAYA

HUELVA, 2025

UNIVERSIDAD DE HUELVA



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**LAS VOCES DEL ALUMNADO CON
NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO
EDUCATIVO RESPECTO A SU ATENCIÓN
EDUCATIVA Y EL APOYO RECIBIDO**

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Ana Patricio Martínez

Bajo la dirección de las doctoras:

Inmaculada Gómez Hurtado y Asunción Moya Maya

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN**

Huelva, 2025

AGRADECIMIENTOS

Dicen que la vida son recuerdos y los míos tienen nombres de personas. Me siento muy afortunada porque a lo largo de este camino, he tenido la gran suerte de contar con el apoyo de un gran grupo de personas que me han ido tendiendo la mano y me han dado aliento en cada uno de los pasos de este recorrido, ayudándome a afrontar cada una de las etapas personales y profesionales por las que he ido pasando. Así, hoy quiero dar las gracias:

Al Equipo Directivo del centro educativo en el que he realizado el estudio, por abrirme sus puertas, ofrecerme todos sus recursos y hacerme sentir como en casa durante todo este tiempo. Al alumnado y a sus familias, que de forma desinteresada, han participado en este trabajo regalándome los frutos alcanzados.

A mis directoras de Tesis, Asun e Inma, por ser guías y ejemplo de motivación, compromiso y capacidad de trabajo. Por confiar en mí y depositar grandes expectativas desde hace ya algunos años. Por no soltarme nunca y permitirme fallar y crecer.

A mi padre, por sembrar en mí ese espíritu luchador, trabajador y perseverante con los retos que nos proponemos. Ejemplo de lucha y coraje. A mi madre, por ser madre y mejor amiga durante toda mi vida, un apoyo incondicional en los días bonitos y en los más difíciles. Un espejo en el que mirarme.

A mi hermano, el mejor regalo de la vida. Por ser mi fiel compañero de aventuras, desde siempre y para siempre. Por enseñarme, quererme y confiar en mí por encima de todas las cosas. y por darme a mis dos grandes diamantes; Encarni y Alejandro, que día a día me ponen muy fácil ser cuñada y madrina. Dos piezas de puzzle que llenan esta familia de alegría y vitalidad.

A mis dos estrellas, que desde pequeña me han impulsado a ser mejor, me han apoyado en mis metas y estoy segura de que hoy, desde el cielo, me guían y no me sueltan nunca, pase lo que pase.

A mi Juampe, mi compañero, amigo y marido. Por ser casa, luz en la oscuridad, hombro en el que apoyarme y, por quererme y aceptarme tal y como soy desde hace ya 11 años. Por contribuir no solo en esta, sino en todas las etapas de mi vida con una sonrisa y con una confianza plena que me hace superar todos los obstáculos. Por ser mi complemento pluscuamperfecto.

A Lara, mi niña, mi princesa, el amor de mi vida. Por elegirme como tu mamá, por regalarme desde el primer día miles de sonrisas y por ponerme tan fácil este duro camino de la maternidad. Por ti, lucho y lucharé para ser siempre mejor.

A mis suegros, mi cuñado y Nerea, por quererme, apoyarme y ayudarme siempre que los he necesitado, con confianza plena en mí.

A mis amigos y amigas, que han celebrado mis logros siempre como si fueran suyos, contribuyendo en cada uno de ellos con una mano tendida para ayudarme en todo, recordándome cada día que estaban ahí siendo incondicionales, en los días más bonitos y en los más oscuros.

Al resto de mi familia, que desde pequeña han ido sembrando en mí muchos valores de cariño, respeto y lealtad. Por estar siempre, en las buenas y en las malas.

En definitiva, a todas aquellas personas que han contribuido que esta etapa de mi vida culmine hoy con este trabajo. No tengo palabras suficientes para agradecer todo lo que me han regalado.

ÍNDICE

BLOQUE I: PROPÓSITO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A NUESTRA INVESTIGACIÓN	1
1.1 Introducción- Justificación	1
1.2 Objetivos.....	4
BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
CAPÍTULO 2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA. EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	5
2.1 Concepto de diversidad	5
2.2 Acercamiento a la historia de la Educación Especial desde la inclusión escolar	7
2.3 Aparición del concepto, clasificación y necesidades del alumnado con NEAE	11
CAPÍTULO 3. RESPUESTA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. UN RECORRIDO POR ESPAÑA Y POR ANDALUCÍA	19
3.1 Atención Educativa en España.....	20
3.1.2 El marco normativo de los últimos años	21
3.1.2.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).....	22
3.1.2.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	24
3.1.2.3 La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).....	27
3.2 Atención educativa en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía.....	30
3.2.1 Andalucía. Principios y modalidades de atención a la diversidad.....	31
3.2.2 Andalucía. Medidas para atender a la diversidad	36
CAPÍTULO 4. ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NEAE. EL DESARROLLO PRÁCTICO EN NUESTROS CENTROS	45
4.1 El día a día en la escuela en relación a la atención a la diversidad: elementos curriculares (aspectos generales).....	47
4.2 Desarrollo práctico de los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica	64
4.3 Funciones del maestro/a de apoyo.....	65
4.3.1 ¿Dónde realiza el apoyo?.....	68
4.3.2 ¿Cuándo realiza el apoyo?	70
4.3.3 ¿Cómo realiza el apoyo?	71
4.3.4 ¿Qué apoya?	72
4.4 Las relaciones del alumnado con NEAE.....	73

CAPÍTULO 5. LAS VOCES DEL ALUMNADO CON NEAE	77
5.1 ¿Con qué finalidad participan los/as alumnos/as con NEAE en las escuelas?	79
5.2 ¿Cómo se conocen las voces del alumnado con NEAE? Niveles de participación.....	80
5.3 Condiciones para una participación efectiva del alumnado y beneficios de escuchar a los/as alumnos/as.....	83
5.4 Dificultades para escuchar a los/as alumnos/as con NEAE	84
BLOQUE III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
6.1 Naturaleza de la investigación: las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.....	87
6.2 Aproximación a la metodología del estudio: la metodología cualitativa ...	88
6.2.1 Metodología cualitativa de tipo etnográfico: el método biográfico narrativo	92
6.2.2 El estudio de caso	93
6.2.2.1 Contexto del centro en el que se realiza el estudio de caso: nuestros participantes.....	96
6.2.3 Consideraciones éticas del estudio.	101
6.3 Fases de nuestra investigación.....	101
6.4. Sistema de categorización: categorías, subcategorías y códigos.....	104
6.5 Instrumentos para la recogida de información.....	109
6.5.1 La observación como técnica de recogida de la información.	109
6.5.1.1 Clasificación de la observación.	111
6.5.1.2 Nuestra guía de observación. proceso de construcción de las escalas.	112
6.5.1.3 Objetivos de nuestras escalas de observación	114
6.5.1.4 Selección de las situaciones a observar y análisis de los registros de observación.....	115
6.5.1.5 Proceso de construcción de nuestros registros observacionales. Juicio de expertos.	116
6.5.1.6 Plan de análisis de los registros de observación y sistema de dimensiones categoriales	125
6.5.1.7. Ventajas y desventajas de la observación participante.	128
6.5.2 La entrevista: el análisis más profundo de nuestro contexto.	129
6.5.2.1 Objetivos de nuestra entrevista de investigación.....	130
6.5.2.2 Selección de los entrevistados, aplicación de la entrevista y verificación de la información.	131
6.5.2.3 Construyendo nuestra entrevista: diseño semiestructurado basado en las dimensiones categoriales del estudio.....	135

6.5.2.4 Proceso de construcción de nuestra entrevista: validez de contenido por expertos.....	137
6.5.3 Entrevistas fotográficas: en qué consisten.....	148
6.5.3.1 El uso de la fotografía como instrumento de recogida de información en las entrevistas.....	149
6.5.3.2 ¿Quién debe tomar las fotos?.....	150
6.5.3.3 Los beneficios del uso de entrevistas fotográficas	150
6.5.3.4 Objetivos de nuestras entrevistas fotográficas.....	151
6.5.3.5 Construyendo nuestro instrumento. Ejemplos de fotografías empleadas	152
6.5.3.6 Selección de los entrevistados, aplicación de las entrevistas fotográficas y verificación de la información	152
6.5.3.7 Plan de recogida de las entrevistas fotográficas: transcripción del discurso oral al escrito, clasificación por sistema de dimensiones categoriales y codificación abierta.....	153
6.5.4 Análisis de documentos.....	157
6.5.4.1 Diferencias entre análisis documental y análisis de información.....	158
6.5.4.2 Documentos analizados y objetivos del análisis documental.....	159
6.5.4.3 Sistema de dimensiones categoriales para analizar los documentos del centro	161
6.5.4.4 Proceso de análisis de los documentos y tratamiento de la información	163
BLOQUE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.	165
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	165
7.1 Análisis de resultados	165
7.2 Resultados por categorías	167
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	209
8.1 Descripción y discusión de los resultados en relación a los objetivos de nuestra investigación.	209
BLOQUE V: CONCLUSIONES.....	223
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	223
BLOQUE VI: LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS	231
CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA O LÍNEAS FUTURAS	231
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	235
ANEXOS:	259

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones necesarias para desarrollar la inclusión escolar en los centros educativos	9
Figura 2. Concepto de NEAE	15
Figura 3. Medidas de Atención a la Diversidad (LOE)	24
Figura 4. Medidas de Atención a la Diversidad (LOMCE)	26
Figura 5. Medidas de Atención a la Diversidad (LOMLOE)	30
Figura 6. Niveles de concreción curricular como medidas de Atención a la Diversidad	37
Figura 7. Medidas generales, programas y medidas específicas de Atención a la Diversidad	53
Figura 8. Modelos de apoyo en los centros	64
Figura 9. Esquema diseño de la investigación	102
Figura 10. Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención del Coeficiente de Argumentación (Ka)	118
Figura 11. Adaptación del modelo comunicativo de Gorden (1975)) y el modelo contextual de Valles (1999)	133
Figura 12. Orden de formulación de preguntas sugeridas en una entrevista semiestructurada	136
Figura 13. Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención del Coeficiente de Argumentación (ka)	138
Figura 14. Organización espacio-temporal del centro	172
Figura 15. Currículo inclusivo en las Aulas Ordinarias	185
Figura 16. Elementos del currículo en el Aula de Apoyo a la Integración	193
Figura 17. Formación del profesorado del centro	196
Figura 18. Coordinación del profesorado del centro	200
Figura 19. Relaciones del alumnado con NEAE del centro	204
Figura 20. Relación familia-escuela	207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativa entre normativa respecto al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria	27
Tabla 2. Medidas generales de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)	38
Tabla 3. Programas de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)	40
Tabla 4. Medidas Específicas de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)	42
Tabla 5. Materiales del centro para el alumnado y el profesorado	59
Tabla 6. Tipos de apoyo compartido	69
Tabla 7. Niveles de protagonismo de los estudiantes en la vida escolar	81
Tabla 8. Sistema de dimensiones categóricas de las observaciones (basadas en los objetivos del estudio)	105
Tabla 9. Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K de expertos	119
Tabla 10. Categorías para valoración experta de contenido	120
Tabla 11. Coeficiente AC de Gwett escala de observación para las Aulas Ordinarias	122
Tabla 12. Coeficiente AC de Gwett escala de observación para el Aula de Apoyo a la Integración	123
Tabla 13. Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de los registros observacionales	126
Tabla 14. Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K	139
Tabla 15. Categorías para valoración experta de contenido	140
Tabla 16. Coeficiente AC de Gwett guion de entrevista	142
Tabla 17. Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de las entrevistas	145
Tabla 18. Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de las entrevistas fotográficas... ..	154
Tabla 19. Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de los documentos del centro	161
Tabla 20. Categorías y subcategorías del estudio	166
Tabla 21. Horario maestra de Pedagogía Terapéutica	170
Tabla 22. Relación de saberes básicos para el alumnado con NEAE	174
Tabla 23. Respuestas del propio alumnado con NEAE acerca del uso del libro de texto	180

Tabla 24. Preferencias del propio alumnado con NEAE acerca del uso del libro de texto	181
---	-----

*La educación inclusiva implica un cambio de mentalidad,
una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y, por supuesto,
una nueva forma de entender la educación (Cardona 2006, p. 202).*



BLOQUE I: PROPÓSITO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A NUESTRA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción- Justificación

La escolarización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ha supuesto a lo largo de la historia un tema de interés para una gran cantidad de autores/as e investigadores/as (Muntaner et al., 2016; Sandoval et al., 2020...). Actualmente, son muchos los/as niños/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que se encuentran recibiendo una enseñanza inclusiva dentro de las aulas ordinarias.

No obstante, han tenido que pasar muchos años hasta que se dejase de considerar a este tipo de alumnos/as como chicos/as incapacitados y con necesidad de una educación segregada. Poco a poco, como señala Barrio (2009), la denominada educación inclusiva ha pasado de ser un discurso minoritario y periférico a ser un tema de debate en la retórica de las políticas oficiales, de la legislación educativa y también de no pocos investigadores que se venían declarando reacios o, incluso, abiertamente contrarios a la inclusión como modelo educativo.

En este sentido, uno de los aspectos más importantes es dilucidar si el trabajo que realizamos como docentes o como investigadores está contribuyendo a dar un sentido real a este principio de inclusión en el que todos/as han de tener el derecho de participar, o, por el contrario, fomenta la pasividad y la dependencia (De Haro et al., 2019).

Sin embargo, ¿cómo se podría evidenciar que el trabajo que realizamos está contribuyendo a dar un sentido real al principio de inclusión? Hoy todo el mundo reconoce teóricamente que la teoría inclusiva debe extenderse a todos aquellos colectivos o personas individuales para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Arnáiz y Escarbajal, 2020; Echeita, 2022...), por extensión, la inclusión es un empeño por alcanzar programas e instituciones caracterizados por la hospitalidad y la bienvenida. A pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más “inclusiva”, que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos.

Por esta razón, como recogen Susinos et al. (2019), la inclusión educativa debería poner en un lugar principal la necesidad de dar voz y conocer los intereses, opiniones, sensaciones... de todas las voces silenciadas, entre las que encontramos a los propios alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El horizonte del análisis de esta “acústica” es considerar que la voz del alumnado implica la presencia, participación y poder por parte de alumnos/as (Cook- Sather, 2006) en la vida de la escuela. Por ello, nos situamos ante la necesidad de desarrollar una cultura democrática, más allá de lo normativo y de la creación de estructuras, que se llenen de contenido, de acciones, de reflexión, de espacios de diálogo, de negociación y de toma de decisiones conjuntas (San Fabián, 2009).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, esta investigación tiene la finalidad de indagar y estudiar la trayectoria de algunos alumnos/as con NEAE, que en la mayoría de cursos escolares ha estado guiada por profesores/as de apoyo, maestros/as de Audición y Lenguaje, agentes externos... Conocer los sentimientos, opiniones y sensaciones de los protagonistas permitirá la posibilidad de mejorar en un futuro próximo.

Además de todos estos datos descritos, concretamente, los principales motivos que llevan a realizar este estudio son:

- La necesidad que existe de investigar sobre la atención a la diversidad de todo el alumnado, para que se apueste por una educación integral e inclusiva, donde cada uno de los discentes tengan los mismos derechos y posibilidades de aprendizaje y consigan así formar parte de nuestra sociedad (Fernández y Parrilla, 2021).
- A pesar de que la atención a la diversidad es un tema ampliamente tratado por la literatura científica, existen muy pocos trabajos donde se profundice (desde la perspectiva de los protagonistas) en el apoyo que han recibido estos/as alumnos/as a lo largo de sus etapas educativas (Sainz-Linares et al., 2019).
- La educación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ha sido, es y seguirá siendo una problemática relevante en nuestra sociedad debido a la alta prevalencia de este alumnado y la falta de formación de determinados

docentes en atención a la diversidad; concretamente en relación con un apoyo inclusivo real y efectivo (Mayo et al., 2020).

- Una iniciativa como esta ofrece muchos beneficios que sólo son posibles cuando el profesorado aprende a “mirar” a los estudiantes con otros ojos, a admitir que hay ámbitos que ahora están vetados a los/as alumnos/as que, sin embargo, pueden ser objeto de consulta para proponer enseñanzas que sean verdaderamente inclusivas. Tanto los/as asesores/as de los centros de formación como los/as orientadores/as señalan que para poner en marcha procesos de mejora escolar encaminados al aumento de la participación del alumnado, se han de diseñar estrategias formativas que dibujen un nuevo modelo docente que se alejen de la actual cultura profesional caracterizada por un modelo transmisivo, y para ello, es muy importante “dar voz a los/as principales implicados/as (los/as alumnos/as)” (Ocampo, 2019).

En cuanto a la estructura de este trabajo de investigación que a continuación se presenta, se considera necesario destacar que, en primer lugar, tras una primera aproximación y justificación de la elección de la temática seleccionada, se reflejarán los objetivos en torno a los que girará el estudio de investigación, diferenciándose entre objetivo principal, del cual ya se ha hecho un primer acercamiento, y objetivos específicos del mismo.

Tras ello, se realizará una revisión bibliográfica basada en los/as principales autores/as que han centrado sus estudios en la temática que ocupa lugar. Esta revisión será sintetizada en cuatro capítulos. En el primero de ellos se abordarán aspectos relacionados con el concepto de diversidad, el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y otros aspectos generales. En el segundo capítulo, se detallará cómo es la atención a la diversidad en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma, y por último, en los dos últimos capítulos se profundizará en el desarrollo de la atención a la diversidad en nuestros centros y en las voces del propio alumnado con NEAE: cómo se les escucha en los centros, cómo participan...

Tras conocer el estado de la cuestión, se pondrá especial énfasis en la investigación en profundidad. Para ello, se diferenciarán, de nuevo, tres bloques: *el diseño de la investigación, los resultados y las conclusiones, las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación*. En el primer capítulo de este bloque, se describirá la metodología llevada a cabo en la investigación, el proceso seguido y los instrumentos utilizados para ello. En el segundo, se analizarán y describirán los resultados obtenidos mediante las técnicas utilizadas; observación participante, entrevistas, entrevistas fotográficas y análisis de documentos; y en el último capítulo, y por ello no el menos importante, se expondrán las conclusiones obtenidas, así como, las limitaciones que se han tenido y las futuras líneas de investigación que podrán profundizarse en otras futuras investigaciones.

1.2 Objetivos

Tras plantear las necesidades con las que nos encontramos, en este apartado se abordarán las metas que guiarán las intervenciones realizadas en nuestra investigación. Para ello se presenta el objetivo general del estudio, y los objetivos específicos que ayudarán a dar respuesta al primero:

Objetivo general

Conocer y describir las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en los Centros de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar qué piensa el alumnado sobre la organización espacio-temporal del apoyo recibido.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de sus Aulas Ordinarias: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de las Aulas de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Conocer y describir qué piensa el alumnado con NEAE sobre la evaluación que se les realiza.
- Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que mantienen.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, las relaciones que mantienen con sus profesores/as y compañeros/as.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.



BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA. EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

En este primer capítulo de la fundamentación teórica de esta investigación, se considera necesario realizar un acercamiento al concepto de diversidad hasta llegar a la educación inclusiva, así como al concepto de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Únicamente de esta forma, posteriormente, se podrá dar respuesta a los objetivos planteados y podrán ser conocidas y valoradas las voces de estos alumnos/as en relación con el apoyo recibido a lo largo de los años.

2.1 Concepto de diversidad

A lo largo de los años, muchos autores/as e investigadores/as han ido señalando que el **concepto de diversidad** engloba muchos significados y alude a diferentes realidades y contradicciones (Ágreda-Montoro et al., 2016). Autores como Carrillo y Moscoso (2022) señalan que la diversidad va más allá de las diferencias que tengamos por raza, etnia, capacidad, género, etc. La diversidad se entiende como la repercusión que tiene la unión de esas características y la contribución que dan a cada persona.

Por esta razón, y por la gran diversidad que existe en las aulas, la UNESCO (2021) remarca que el objetivo actual es reformar los sistemas educativos, consiguiendo que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de sus comunidades locales. Es fundamental, por lo tanto, que las políticas y prácticas educativas se orienten a crear un entorno escolar heterogéneo donde todos/as puedan estar, participar y progresar plenamente (Ainscow, 2020).

Por todos estos motivos, a juicio de Verdugo et al. (2018) el surgimiento de la educación especial y la aceptación de este concepto de diversidad fue un hecho positivo porque significó el reconocimiento de la necesidad de una educación especializada para aquellos/as con discapacidades: profesorado especialmente preparado, programas especiales diferentes a los de la escuela común, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos, y el propio centro especial.

Todas esas novedades supusieron el reto más importante y difícil al que se enfrentaban en la actualidad los centros docentes. Esta situación obligó a cambios radicales para conseguir el máximo desarrollo de todo el alumnado. No obstante, en estos momentos no se analizaban las percepciones de los/as alumnos/as, ni se conocían sus intereses u opiniones en cuanto a las atenciones educativas que recibían.

Autores como Lou y López (2000) aportaron algunas razones para asumir esta diversidad; razones relacionadas con la necesidad de:

- Alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad, tolerancia...
- Preparar a todos los estudiantes para la vida en un contexto que sea más representativo de la sociedad.
- Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- Promover la prestación de servicios para todas las personas.
- Difundir las habilidades de los/as educadores/as especiales en la escuela.

Como bien se ha señalado, la diversidad es una realidad presente en nuestra sociedad. Cada día nos preocupa más cómo dar respuesta a la diversidad que existe entre todas las personas que conformamos esta sociedad. Se asume, por lo tanto, la diversidad como un componente esencial del ser humano, como el reconocimiento de sí mismo y del otro en sí mismo, de lo personal en relación con los otros, es decir de un ejercicio subjetivo tanto individual como social (Ayala, 2020).

Por esta razón, atender a la diversidad es el principal objetivo de las escuelas en nuestros días, ya que nuestra propia normativa educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE, aboga por una escuela basada en principios inclusivos. En ella se recoge que la atención a la diversidad debe encabezar toda la enseñanza básica con el objetivo de otorgar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características individuales. Específicamente, se indica que esta se debe basar en el principio de inclusión, entendiendo este como único modo de garantizar el desarrollo integral de todos/as, es decir, se trata de entender la diversidad del alumnado como un principio y no como una medida que solo afecte a un sector del alumnado presente en nuestras aulas.

Por este motivo, para acercarnos a la realidad en la que vivimos debemos tener en cuenta definiciones como la de Gordon (2001) que reconoce la diversidad en sus necesidades y observa una obligación de combatir las desigualdades y adoptar un modelo más abierto y flexible que permita acceder a todos a una educación de calidad. El reto de la sociedad es que la convivencia adquiera unos altos y positivos niveles entre sus habitantes.

Una vez considerado, de forma general, el término de diversidad y teniendo en cuenta que hace referencia a que todas las personas tienen características distintas, el siguiente aspecto que se considera importante analizar para ir contextualizando este estudio de investigación es el **concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**. Además, será necesario realizar un acercamiento a la historia de la Educación Especial. Analizando este concepto y esta historia nos iremos acercando y adentrando en el mundo de la escuela.

2.2 Acercamiento a la historia de la Educación Especial desde la inclusión escolar

Como se ha comentado en la introducción a esta tesis, la escolarización de los/as **alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)** ha supuesto a lo largo de la historia un tema de interés para una gran cantidad de autores/as e investigadores/as (Ainscow, 2020; Echeita, 2021; Porto y Alcaraz, 2020...). Actualmente son muchos/as los niños/as con NEAE que se encuentran recibiendo enseñanza dentro de las aulas ordinarias ya que como se puede comprobar en el preámbulo de nuestra ley educativa actual, la Ley Orgánica de 29 de diciembre aprobada en 2020, el propósito de la inclusión es prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y la máxima cohesión de todos los miembros de la comunidad escolar. Para Arnaiz (2003), la puesta en práctica de este tipo de educación fue un momento fundamental en la mayoría de países, ya que supuso el reconocimiento a las personas con discapacidad y permitió que fueran enseñadas en el ambiente más normalizado posible.

No obstante, han tenido que pasar muchos años para que se dejase de considerar a este tipo de alumnos/as como chicos/as incapacitados y con necesidad de una educación segregada, y más aún, para que se empezase a utilizar el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo e inclusión educativa. Fue con el tiempo y con los cambios en los modelos de vida y la mentalidad de las personas cuando se plantearon modificaciones en la forma de ver y atender a la diversidad. La evolución de los conocimientos, las informaciones sobre las personas con déficits y las características y naturaleza de los mismos lo que ha influyeron y determinaron que, a lo largo del tiempo, la educación se haya encontrado con nuevos retos y objetivos que alcanzar (Arnaiz, 2019). Se perfiló progresivamente el nuevo objeto de la Educación Especial: la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular.

De esta forma, se comenzó a instaurar **la inclusión escolar**, un constructo teórico de la pedagogía que surge en la década de los 90, y pone énfasis en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad consiguiendo responder a las necesidades de todos los/as

alumnos/as, y no obligando a los/as alumnos/as a adaptarse al sistema (Muntaner, 2021; Sandoval et al., 2020...). La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad, aunque la realidad siga siendo que en muchas ocasiones se siguen aplicando métodos clasificadores y de categorización que segregan al alumnado con necesidades del resto de compañeros/as (Waitoller, 2020).

Esta premisa nos permite concluir que la inclusión se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto. Concretamente, Echeita (2021) apunta, que la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, dando a entender que existe una amplia gama de concepciones al respecto y que cada una de ellas pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante. Para este autor en concreto, la educación inclusiva debe considerar dos aspectos claves fundamentales (Belmonte, Porto y García, 2021):

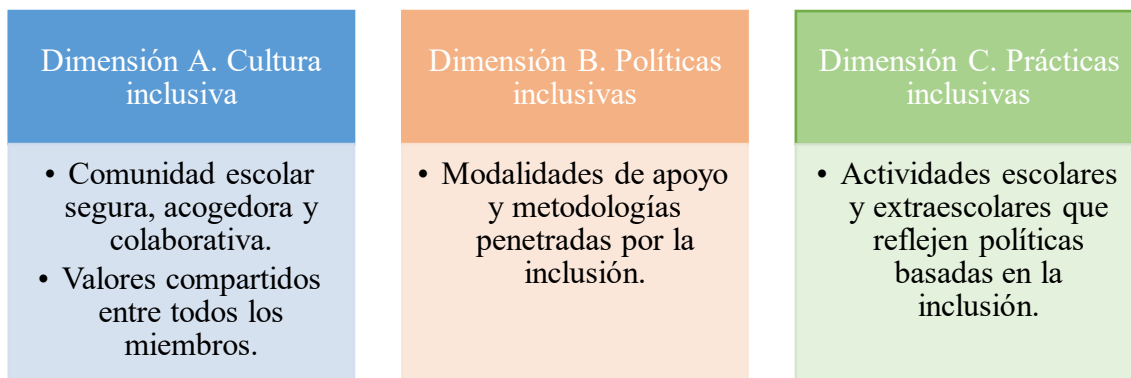
- Desde los centros escolares la educación inclusiva no debe ser tratada como un principio o asunto pedagógico, sino como una cuestión de derechos humanos.
- Debe suponer la necesidad de construir un nuevo modelo de apoyo que se aleje de lo individual y exclusivo o adaptado para avanzar hacia un enfoque multifactorial, dinámico y que beneficie a todos por igual.

Por tanto, la educación inclusiva es, en estos momentos, una de las principales prioridades en las políticas educativas internacionales (Muntaner et al., 2016; Sandoval et al., 2020...) y supone un empeño por alcanzar programas e instituciones caracterizados por la hospitalidad y la bienvenida. La propia UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos, consiguiendo que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de sus comunidades locales.

Además, desde hace ya algunos años, el Index for inclusion de Booth y Ainscow (2011), nos hablaba de una serie de valores inclusivos que deben estar impregnados en los centros escolares que quieran desarrollar la inclusión escolar:

Figura 1

Dimensiones necesarias para desarrollar la inclusión escolar en los centros educativos



Nota. Index for inclusion de Booth y Ainscow (2011).

En resumen, la inclusión escolar conlleva, según Ainscow (2013), seis principios básicos que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de prácticas que aboguen por el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades:

- Para que las políticas y las prácticas en el ámbito escolar puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva
- Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje
- Trabajar con distintas formas de evidencias disponibles puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas inclusivas
- La utilización del apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos requiere una planificación y coordinación adecuada entre los profesores
- Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contempla la diversidad del alumnado de manera positiva.
- El papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas

Sin embargo, a pesar de todo lo comentado, los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos, incluidos los del propio alumnado con necesidades (Zeegers y Elliott, 2019); a los que se pretende dar voz con este trabajo de investigación. Además, son muchos los/as/as autores que continúan confundiendo los verbos integrar e incluir.

Sánchez-Pujalte et al. (2021) indicaron que la puesta en práctica de la integración escolar supuso el reconocimiento a las personas con discapacidad de ser enseñadas en el ambiente más normalizado posible e hizo que se sacara al alumnado de las aulas cerradas de educación especial para ser integrados en las aulas ordinarias. No obstante, suponiendo cambios sustanciales con respecto al modelo segregacionista, como indicó Montalvo et al. (2023), este enfoque encontró obstáculos en su desarrollo resultando insuficiente en su conjunto, dado el carácter parcial y superfluo de sus intervenciones. La atención al alumnado con necesidades requería algo más que un simple trasiego de alumnos/as de un aula de especial al aula ordinaria.

Por todo ello, hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia (López Melero, 2018).

Si se aúnan las concepciones, todos los/as autores/as e investigadores/as consideran que la inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los/as alumnos/as, con especial énfasis en aquellos/as que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

De todas estas declaraciones, por tanto se extrae que en la inclusión el objeto de la innovación no es el/la niño/a, sino el sistema educativo, la escuela, la comunidad en general. Sin embargo, llegados a este punto, aún algunos autores opinan que este concepto debe generalizarse más, y por esta razón, autores/as como Plancarte (2017) detallan que la filosofía de la inclusión debe representar una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas (también los de los propios/as alumnos/as con necesidades), por lo que en ella se debe implicar a toda la sociedad y no puede quedar circunscrito exclusivamente el ámbito escolar, sino que se debe alcanzar también el ámbito socio-laboral y todos aquellos en los que las personas se desenvuelven habitualmente.

En relación con este tema, Echeita (2022) también reconoce que la educación inclusiva exige cambios profundos en la utilización de los recursos disponibles, por lo que consideran que sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Esa red de soporte tiene que tejerse en múltiples niveles y debe estar muy bien entrelazada (Apple y Beane, 2005):

- Primero, se debe avanzar hacia un modelo de centro escolar que lleve a conformar una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación de todos/as y que persiga objetivos soñados y compartidos. Es en este punto donde deben tenerse en cuenta las voces de los alumnos/as con necesidades que reciben enseñanzas en las escuelas.

- Segundo, si se consigue que los docentes sean los primeros en utilizar las estrategias de colaboración y ayuda mutua, la comunidad se tornará sólida y receptiva a la innovación y al cambio
- Tercero, en la medida que los docentes cooperen para aprender y aprendan a cooperar, se continuará fortaleciendo la red.
- Cuarto, un aspecto importante es la cooperación entre las diferentes comunidades, que podrán compartir recursos, conocimientos y asesorías, entre otros.

En definitiva, solo cuando las escuelas ordinarias se adapten a una realidad más diversa tendremos un sistema educativo inclusivo, ofreciendo una respuesta educativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y la pluriculturalidad del alumnado (Belmonte-Pérez 2023).

Esta situación subraya la necesidad de introducir cambios en las instituciones escolares, analizando no solo el proceso de construcción de estas desde una perspectiva experta, sino también conociendo la dimensión personal de los responsables directos de las acciones de enseñanza: el propio alumnado (Sandoval et al., 2020).

Esto se relaciona con otros autores y estudios que afirman que la participación de los estudiantes es el corazón de un modelo de escuela inclusiva (Messiou et al., 2022; Simón et al., 2018; Susinos y Ceballos 2012). Es preciso, por tanto, pasar de la reflexión a la acción; y, para ello, se requiere además a un profesorado bien formado capaz de llevar a cabo una educación centrada en la persona, consciente de que cada ser humano es único (Iglesias, 2020).

2.3 Aparición del concepto, clasificación y necesidades del alumnado con NEAE

Como ocurrió con el concepto de inclusión educativa, uno de los principales cambios en la historia y atención al alumnado con necesidades tuvo lugar con la introducción del concepto de **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**; un concepto que, aunque para muchos/as coincide en su totalidad con el de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), es mucho más amplio y global.

En España, fue en 2006, cuando **la Ley Orgánica de Educación 2/2006**, cambió este último concepto (el de Necesidades Educativas Especiales) por el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, recogiendo una mayor variedad de alumnado con necesidades educativas.

En un principio, el concepto de Necesidades Educativas Especiales, como señalan Luque-Parra y Luque Rojas (2013), circunscribía al alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, o lo que es lo mismo, a aquel que requería, por un periodo de su escolarización

o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de esas circunstancias.

No obstante, ciertamente era una concepción restringida que conllevaba el riesgo de convertir la discapacidad (y el mismo concepto de NEE) en entidad diagnóstica, repitiendo patrones de deficiencia o limitación (Negrín y Marrero, 2018).

Por esta razón, se incluyó un nuevo “gran” concepto: el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que engloba, desde el punto de vista de la Ley Orgánica 2/2006, al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, con dificultades específicas de aprendizaje o con condiciones personales o de historia escolar compleja.

De esta nueva nomenclatura se deduce que, de un lado se encuentra el alumnado que presenta necesidades que se ajustan al desarrollo ordinario del currículum y del otro, el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En este sentido se hace referencia a aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar estas necesidades educativas especiales, tener dificultades de aprendizaje o incorporarse tardíamente.

Lo anterior se plantea de tal forma que estos alumnos y alumnas puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales con objetivos de máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. La mencionada atención, que deberá tener un carácter integral, se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión. Así, este alumnado podrá precisar, tanto al inicio de sus etapas educativas, como a lo largo de ellas (de acuerdo a su Dictamen de Escolarización), de los recursos que necesite. Por esta razón, las propuestas y la planificación de los recursos y los apoyos se harán en función de las características del alumno o alumna y de las limitaciones en sus capacidades intelectuales, adaptativas, de participación e interacción social...

No obstante, aunque el concepto ha evolucionado, persisten estrategias y actitudes que no favorecen su integración, quedando muy lejos las orientaciones de la Conferencia Internacional de Educación (2008) de la UNESCO ya mencionada; organismo internacional que desempeña un papel de liderazgo en la educación inclusiva, en la aplicación, seguimiento y evaluación de políticas educativas para la atención de este alumnado.

Concretamente, cuando se introdujo **la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 9/2013**, se modificó el Artículo 71 de la extinta ley anterior, haciendo referencia a que el alumnado con NEAE es aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, e incluyendo en este grupo al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. De esta forma, se comprueba la inquietud de los diferentes

organismos en la necesidad de promover derechos e impulsar prácticas inclusivas. Es por ello que valoramos que el cambio de visión y actitudes frente a la persona diferente, requiere de educación y de un amparo legal, aunque actualmente la atención y escolarización del alumnado con NEAE, sufre desagravios comparativos en su ordenación y aplicación, con respecto a otras medidas que nuestro país ha incorporado o eliminado por considerar que dejan de ser útiles para la mejora de los resultados de la enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, es cierto que la concepción del concepto de NEAE ha evolucionado. En la actualidad, se dan evidencias de una mayor comprensión de las necesidades; dejando atrás concepciones tradicionales, clínicas y psicométricas, de carácter segregador y de exclusión a la persona diferente. En definitiva, se ha dulcificado el lenguaje de las etiquetas y, aunque es preciso reconocer y repensar el estado de la cuestión en la comprensión de las NEAE, coincidimos con Verdugo et al. (2018) en que el objeto es identificar, conocer y examinar la realidad y, en consecuencia, desarrollar y organizar mejores sistemas de apoyo para una atención individualizada e inclusiva. Tanto ha cambiado el concepto que, con la última ley educativa (**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE**) se han realizado otras modificaciones; modificaciones que se analizarán en apartados siguientes.

En definitiva, el tiempo ha permitido visibilizar logros incuestionables, pero a la vez, también valorar la inconsistencia en la construcción de un sistema inclusivo en el que todos tengan cabida y se contemplen las necesidades de todos/as los/as alumnos/as. La idea de fortalecer la diversidad y en consecuencia la atención al alumnado con NEAE, sigue estando cada día más en auge, aunque existan diferencias entre las prácticas de unos centros y otros. De este hecho se concluye que existe controversia en la aceptación o no de la diversidad como un valor, o como fuente de riqueza, así como en que este alumnado necesite recursos o medidas diferentes a las ordinarias Villegas (2019).

Es por ello que, para conseguir la optimización de los recursos existentes, es necesario repensar y abordar la realidad actual en distintos ámbitos: la evolución conceptual y social de las NEAE, el ámbito legislativo, la organización en centros y la formación inicial del profesorado actual. Concretamente, la huella marcada en la visión de las NEAE nos obliga a repensar la práctica y su organización en la atención planteada. Por esta razón, se considera que el primer paso siempre será la concreción del alumnado con NEAE (del que ya hemos ido ofreciendo pinceladas) y su clasificación y necesidades.

Todos los/as alumnos/as tienen en algún momento de su recorrido escolar alguna necesidad educativa que necesitan paliar. En este sentido, como ya se ha comentado, cuando se habla de los alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, este concepto se refiere a aquellos/as niños/as o chicos/as que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas con las que poder adaptarse al currículo correspondiente de su edad.

Específicamente, en nuestra nueva ley educativa actual; la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y se deroga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se considera que un alumno o alumna tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo cuando presenta necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar.

Para detectar estas necesidades, se debe prestar atención a algunos indicios o situaciones. Concretamente, aquí en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía, se considera que un alumno/a presenta ciertas necesidades cuando se observa alguna de las siguientes circunstancias establecidas en las **Instrucciones de 8 de marzo de 2017**, de la Dirección General de la Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa:

- Rendimiento inferior o superior al esperado tomando como referencia su edad y/o su nivel educativo.
- Diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo y/o en el ritmo/estilo de aprendizaje.
- Indicios de la existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación del desarrollo del alumno o alumna.
- Las circunstancias anteriores no se explican por factores coyunturales o transitorios.

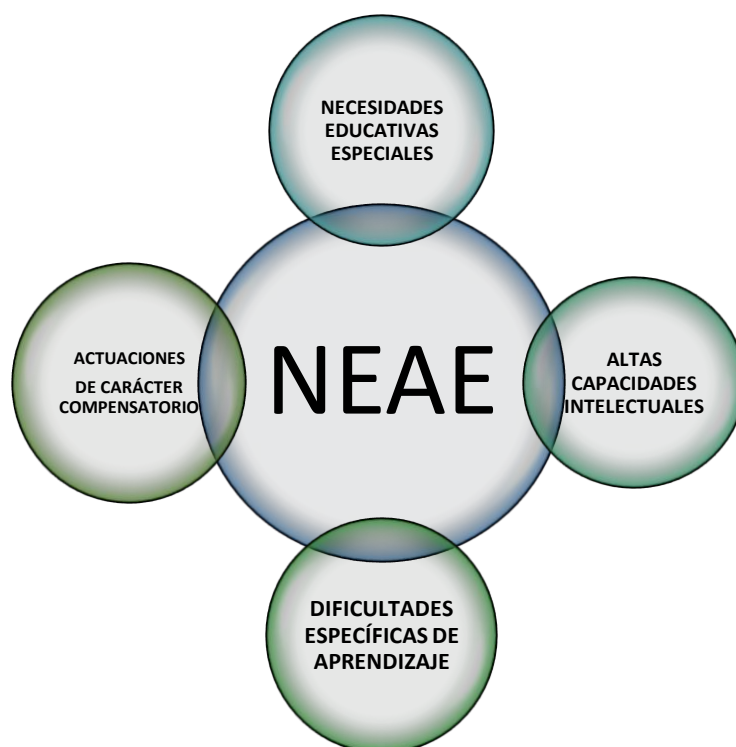
Además, como se establece en las mismas Instrucciones, se considera necesario destacar que, para la detección de estos indicios, deben tenerse en cuenta, los siguientes ámbitos del desarrollo y del aprendizaje:

- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo motor.
- Desarrollo sensorial.
- Desarrollo comunicativo y lingüístico.
- Desarrollo social y afectivo.
- Desarrollo de la atención y concentración.
- Desarrollo de aprendizajes básicos: lectura, escritura y cálculo.

Este concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (que como hemos comprobado ha sido modificado en cada ley educativa) está comprendido, tras muchas modificaciones y en las últimas **Instrucciones de 8 de marzo de 2017** ya mencionadas, por: alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, alumnado con altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje y actuaciones de carácter compensatorio. Sin embargo, ¿qué se entiende por cada uno de estos conceptos?

Figura 2

Concepto de NEAE



Nota. Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

- **Necesidades Educativas Especiales (NEE):** entendemos por alumnado con necesidades educativas especiales a aquel que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial o trastornos graves de conducta. Concretamente:

- Discapacidades sensoriales (visual, auditiva...), físicas e intelectuales.
- Trastorno del espectro autista (TEA), antiguamente denominados como Trastornos generales del desarrollo (TGD), Trastorno de Asperger, Trastorno desintegrativo infantil...

- Trastornos graves de conducta: Actualmente engloba tanto a los Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad y al trastorno negativista desafiante como al trastorno disocial
- Enfermedades raras y crónicas: cualquier enfermedad que pueda conllevar la necesidad de apoyos y atenciones educativas específicas.

- **Altas capacidades intelectuales:** este concepto no se limita a aquellos alumnos/as que presentan una sobredotación intelectual, sino que se consideran necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales a aquellos menores con altas capacidades que manejan y relacionan múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, número, espacial, de memoria, creatividad...)

- **Dificultades específicas de aprendizaje:** el alumnado con dificultades de aprendizaje es aquel que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a desórdenes en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje. Dentro de este colectivo se encuentran los alumnos y alumnas que presentan dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, disgrafia, disortografía o discalculia), dificultades por retrasos en el lenguaje y las dificultades por capacidad intelectual límite.

- **Actuaciones de carácter compensatorio:** se considera en este grupo, al alumnado que presenta desfase curricular significativo que no se explica por la existencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, sino que puede estar relacionado con su historia personal, familiar y/o social; con una escolarización irregular por periodos de hospitalización o de atención domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo.

Una vez consideradas todas estas definiciones, y señalando que todas las necesidades de este alumnado, la atención que necesitan y las medidas que vayan a recibir se registrará en el sistema de información Séneca de la manera en que se especifica en las Instrucciones de 8 de marzo de 2021 de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar sobre el procedimiento para el registro y actualización de datos en el módulo de gestión de la orientación del sistema de información séneca, no podemos olvidar que, el objetivo de realizar esta clasificación de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, es procurar una actuación desde el mismo momento en el que se identifique una necesidad específica y atenderla de forma integral, siguiendo los principios de normalización e inclusión. Con esto se consigue, como señalan Luque Rojas et al. (2018):

- Disminuir los efectos negativos en los menores y en sus familias que derivan del diagnóstico y las consideraciones que de él o ella se derivan.

- Fomentar el conocimiento del trastorno o limitación.
- Eliminar etiquetas que puedan limitar las posibilidades tanto de enseñanza como aprendizaje del menor con algún trastorno o discapacidad.
- Intentar diversificar y personalizar las actuaciones, atendiendo a las necesidades específicas de cada niño/a, que pueden ser distintas incluso, con el mismo diagnóstico.

Sin embargo, llegados a este punto y no sin antes volver a remarcar que, han tenido que pasar muchos años, para que las prácticas educativas hayan sido inclusivas en la mayoría de países porque, como indica García Cedillo (2018), no hay consenso con respecto al término “discapacidad” y en algunos países incluso aún se está intentando eliminar este término, para utilizar el concepto “personas con capacidades diferentes” (García Cedillo et al., 2022), se considera necesario realizar un análisis de la respuesta que se está desarrollado con estos alumnos/as en nuestro país para posteriormente, conocer cómo es el día a día de las escuelas: los tipos de apoyos que existen, el papel de los docentes... y, de esta forma, poder comprender posteriormente las “voces” de los propios/as alumnos/as con NEAE en relación con sus experiencias y opiniones personales.



CAPÍTULO 3. RESPUESTA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. UN RECORRIDO POR ESPAÑA Y POR ANDALUCÍA

En este capítulo de la investigación va a ser primordial que se realice un acercamiento a las respuestas educativas que se están llevando a cabo con los/as alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Estas respuestas van a ser analizadas desde dos perspectivas: una perspectiva más general, a nivel nacional y una más concreta, a nivel andaluz. Este análisis, desde lo general a lo concreto, va a permitir que se profundice y consideren las ventajas y desventajas de nuestras formas de atención.

Antes de comenzar a realizar un análisis de la atención que están recibiendo estos/as niños/as en nuestro país, se considera necesario destacar que, a pesar de la evolución positiva de muchos países del entorno europeo (incluido el nuestro), todavía falta claridad en el significado de la educación inclusiva y, por consiguiente, en las medidas que deberían adoptarse para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y aumentar la capacidad de los sistemas y los centros educativos a la hora de dar respuesta a las necesidades del alumnado que presenta algún tipo de NEE.

Además, como establecen Domínguez y Matarranz (2020), hay que tener en cuenta dos evidencias: la primera de ellas es el avance legislativo que se ha conseguido en materia de inclusión educativa en muchos países en los últimos años. Actualmente, es posible comprobar como muchos países (entre los que se encuentra España) que contaban con un sistema educativo segregado han desarrollado nuevos marcos legislativos con miras a atender a los/as alumnos/as con NEE dentro de la escuela ordinaria. La segunda de ellas es el intento generalizado que existe en Europa por conseguir un número mayor

de centros que atiendan a los/as alumnos/as con NEE desde una perspectiva inclusiva con el objetivo de que las familias cuenten con un abanico más amplio de posibilidades de escolarización para sus hijos/as.

No obstante, es cierto que existe una falta de acuerdo entre los países de la UE en cuanto al modelo educativo que debe regir la atención al alumnado con discapacidad. En la mayoría de los países, la responsabilidad de la educación especial recae en el Ministerio de Educación u otras autoridades educativas. En algunos otros, colaboran también otros ministerios.

Por lo que se refiere al apoyo del alumnado, su puesta en práctica se realiza en los centros con bastante flexibilidad, dependiendo de los recursos disponibles y de las necesidades de los/as alumnos/as. El apoyo se ofrece dentro y fuera del aula. Las formas principales de apoyo ofrecido a los/as profesores/as consisten en lo siguiente: información, selección de materiales didácticos, elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales, organización de cursos de formación para el profesorado.

Los servicios educativos externos, situados fuera del centro ordinario, pueden también intervenir ofreciendo varios tipos de apoyo a alumnos/as, profesores/as y padres y madres. Éstos pueden ser centros específicos de carácter local o regional; centros nacionales de recursos; equipos de apoyo educativo local o grupos escolares.

En resumen, esta información detallada sobre la atención a la diversidad nos permitirá ir conociendo cómo se ha ido implantando el concepto de “inclusión” en nuestro país, y como se ha ido abriendo paso también en nuestra comunidad autónoma.

3.1 Atención Educativa en España

En nuestro país, los cambios legislativos han ido provocando, a lo largo de los años, diferentes modificaciones en la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Por esta razón, es primordial comenzar a realizar un breve recorrido por el marco normativo de España.

3.1.1 La construcción legal de la inclusión educativa en España

La primera referencia normativa sobre educación de niños y niñas con discapacidad se puede encontrar en la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba su escolarización en un sistema paralelo al ordinario, que ya existía de facto como una variedad de centros de educación especial que habían surgido en décadas anteriores, a iniciativa de asociaciones de familias, u otras instituciones caritativas.

Para la ordenación de este sistema paralelo de educación segregada, se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial y fue, específicamente, la Constitución española de 1978 la que supuso el punto de origen de un giro hacia políticas de inclusión educativa, y no sólo porque en su artículo 27 se reconocía a todos los españoles y extranjeros residentes el derecho a la educación, sino porque dedica expresamente su

artículo 49 a la población con discapacidad. Este artículo quedó reformado en 2024 indicando que: “los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad.”

Este giro hacia la inclusión educativa se plasmó inicialmente en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que en los artículos que recoge desde el 23 al 31 avala la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contempla. Tres años después, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, prevé de manera preferente la escolarización de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales.

El despliegue de este decreto supuso un claro punto de inflexión hacia la escolarización inclusiva. Será, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, la que integre en una reforma educativa integral la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad como una forma de diversidad que la escuela debe atender, y hablará por primera vez en nuestra legislación educativa de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Seguidamente, en junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España. En este marco, se adoptó la llamada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), que impulsa definitivamente la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus necesidades de apoyo (Echeita y Verdugo, 2004).

Posteriormente, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, regula las condiciones para la atención educativa a estos/as alumnos/as y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de este Real Decreto, se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación (Toboso, Díaz, Fernández-Cid y Ferreira, 2012).

3.1.2 El marco normativo de los últimos años

La adecuada respuesta educativa a todos los/as alumnos/as se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los/as

alumnos/as y, por este motivo se trata de contemplar la diversidad de los alumnos y alumnas como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Sin embargo, en estos últimos años, este principio y algunos conceptos como los de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo e inclusión han ido siendo modificados. Por esta razón, se considera necesario analizar algunos aspectos importantes de nuestras tres últimas leyes educativas.

3.1.2.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

En el año 2006, se promulgó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en nuestro país (LOE). Esta ley, introdujo nuevos cambios en la atención a la diversidad y supuso el camino hacia nuevas medidas educativas para el alumnado con necesidades.

Concretamente, la atención a la diversidad se estableció como principio fundamental que debía regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se recogió que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es aquel que *requería una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pudiese alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

En cuanto a la escolarización de este alumnado, en esta ley se indica que se debía regir por los principios de normalización e inclusión y asegurar su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considerase necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podía extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevaría a cabo cuando sus necesidades no pudiesen ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizaría, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que determinasen las Administraciones educativas.

No obstante, una vez escolarizados estos/as alumnos/as, en esta ley se ponía especial hincapié en:

- La atención a la diversidad del alumnado y la prevención de las dificultades de aprendizaje, tan pronto como éstas se detectasen (en la etapa de Educación

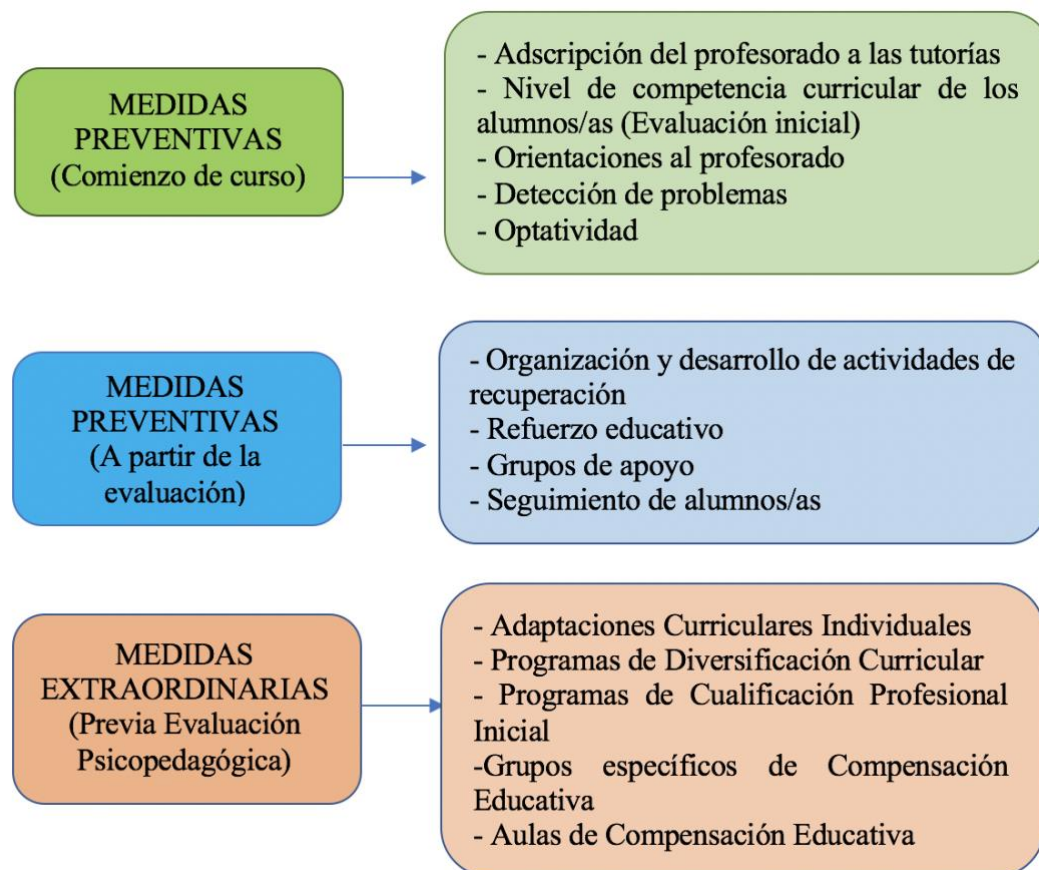
Primaria). Para conseguirlo, una de las novedades de la ley fue la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendría carácter formativo y orientador, y que proporcionaría información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitiría adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

- Se llevaría a cabo otra evaluación similar al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Específicamente, para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibiría un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria para incorporarse a la etapa siguiente.
- La educación secundaria obligatoria debía combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resultasen más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica.
- Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyeron programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecieron programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos/as mayores de dieciséis años.

En resumen, para que la atención del alumnado con algún tipo de necesidad educativa fuese adecuada, con esta ley se podían tomar las siguientes medidas:

Figura 3

Medidas de Atención a la Diversidad (LOE)



Nota. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3.1.2.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

En el año 2013 se promulgó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que introdujo modificaciones extensas y de gran calado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). A pesar de que esta ley se promulgó varios años después de la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y de que consta expresamente en su preámbulo que dicho tratado internacional se toma como marco orientador y de referencia para asegurar que la mejora en los niveles de educación se dirija también a las personas con discapacidad, lo cierto es que no adaptó la legislación educativa a los mandatos de la Convención, como ha sido señalado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2013), pues:

- No suprime la escolarización forzosa en educación especial en virtud de una resolución administrativa en contra de la voluntad de alumno o sus representantes legales.
- No impone la realización de ajustes o la dotación de medios en función de las necesidades individuales de los/as alumnos/as, sino en función de la existencia en los centros de un número predeterminado de alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- No garantiza apoyos personalizados y efectivos al no revertir los recortes que han afectado a la suficiencia de los medios de los que disponen los centros que escolarizan a alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- No incorpora mecanismos de apelación rápidos y eficaces en vía administrativa y contencioso-administrativa.
- No aborda el tema de la formación del profesorado en la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
- No introduce indicadores que midan el progreso en inclusión educativa.

No obstante, el primer cambio que se introdujo con esta nueva ley fue relacionado con el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo educativo. El alumnado con NEAE era aquel que presentaba *necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar*, pudiendo alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Además, esta ley educativa recogió los siguientes principios de atención educativa (algunos coincidentes con la anterior ley y otros novedosos):

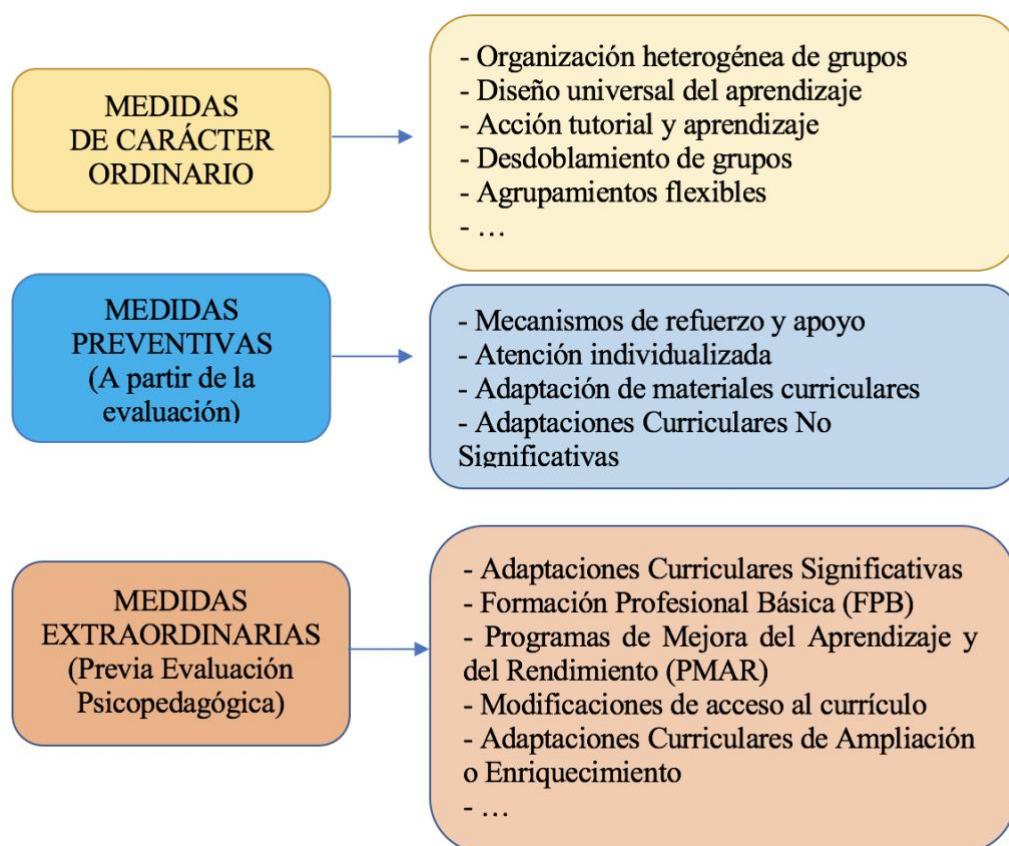
- La escolarización del alumnado que presente dificultades de aprendizaje se basará en los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación e igualdad efectiva.
- Se fomentará que la identificación, valoración e intervención de este alumnado se realice de la forma más temprana posible.
- Se establecerán medidas curriculares y organizativas y adaptaciones significativas de los elementos del currículo para alumnado con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, promoviendo la autonomía y el trabajo en equipo.

- Los centros llevarán a cabo los procedimientos pertinentes cuando sea preciso realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, persiguiendo el máximo desarrollo posible de las competencias clave.
- La evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos que se fijen en dichas adaptaciones.
- La evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales tendrá como referente los criterios de evaluación establecidos en las propias adaptaciones curriculares significativas. Los tutores ofrecerán información específica que sirva para ofrecer pautas que faciliten la recuperación y el progreso en el aprendizaje cuando la situación lo aconseje o las familias lo demanden.

Entre las medidas de atención a la diversidad, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se recogen:

Figura 4

Medidas de Atención a la Diversidad (LOMCE)



Nota. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

3.1.2.3 La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Desde diciembre de 2020 contamos en España con una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (**LOMLOE**). Esta nueva norma ha traído una serie de cambios en el sistema educativo, aunque ahora nos centramos exclusivamente en las modificaciones en relación a la atención a la diversidad y a la clasificación del alumnado NEAE.

A partir de esta fecha, el alumnado con NEAE es aquel que requiera una atención educativa diferente *por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.*

De esta forma, las diferentes leyes educativas han ido modificando el concepto de NEAE. En resumen, en cada una de ellas se han incluido:

Tabla 1

Comparativa entre normativa respecto al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria

LOE	LOMCE	LOMLOE
Necesidades Educativas Especiales	Necesidades Educativas Especiales	Necesidades Educativas Especiales
		Retraso Madurativo
		Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación
Dificultades Específicas de Aprendizaje	TDAH Dificultades Específicas de Aprendizaje	Trastornos de Atención o de Aprendizaje

Por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje					
Encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa					
Altas Intelectuales	Capacidades	Altas Intelectuales	Capacidades	Altas Intelectuales	Capacidades
Haberse tarde educativo	incorporado al sistema	Haberse tarde educativo	incorporado al sistema	Haberse tarde educativo	incorporado al sistema
Por personales escolar	condiciones o de historia	Por personales escolar	condiciones o de historia	Por condiciones personales o de historia	condiciones personales o de historia

Además, en esta nueva ley educativa se recogen algunos principios relacionados con la atención a la diversidad de este alumnado. Concretamente, la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental. El objetivo es atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado y por ello, se deben eliminar las barreras que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje de aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural.

En lo referente a la educación inclusiva, la Ley parte de lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de **Naciones Unidas** y del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La LOMLOE menciona que deben asegurarse los “ajustes razonables” en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar el máximo desarrollo educativo y social de todos y todas, en igualdad de condiciones con los demás. Serán, en este caso, las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna.

De forma global, el Proyecto Educativo de Centro deberá respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. En lo que respecta a **educación primaria**, se pondrá especial énfasis en:

- La **atención personalizada** al alumnado y sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia.
- La puesta en práctica de mecanismos de **refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas** u otras medidas adecuadas.
- La prevención de las **dificultades de aprendizaje**.

En el caso de **educación secundaria** pueden destacarse los siguientes aspectos recogidos en la ley relacionados con la educación inclusiva:

- Desde tercer curso, los **programas de diversificación curricular** permiten modificar el currículo para adaptarse a las necesidades del alumnado que presenta dificultades relevantes.
- Los objetivos de la etapa y las competencias correspondientes se alcanzan en estos casos con una **metodología específica**.
- La **orientación educativa y profesional** debe tener un enfoque inclusivo.
- Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización.

Para finalizar, se considera necesario destacar que, las medidas de atención a la diversidad en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación vuelven a ser la mayoría similares a las de la Ley que modifica:

Figura 5

Medidas de Atención a la Diversidad (LOMLOE)



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

Una vez analizados algunos aspectos relacionados con la normativa de atención a la diversidad de nuestro país, se considera necesario ahondar en la atención educativa del alumnado con NEAE de nuestra Comunidad Autónoma.

3.2 Atención educativa en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía

Aunque la Constitución no enumera expresamente las competencias educativas que corresponde asumir al Estado y a las comunidades autónomas, es necesario tener en cuenta que el artículo 149.1. 1ª de la Constitución se asigna al Estado un ámbito previo y exclusivo: «la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales». No obstante, ¿qué establece la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a este principio?

3.2.1 Andalucía. Principios y modalidades de atención a la diversidad.

El Estatuto de Autonomía para Andalucía incluye, en el apartado 10 de su artículo 21, una referencia expresa a la integración en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales:

“Artículo 21. Educación. 10. Las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes”

Concretamente, en relación con este principio se establece que, la escolarización en Centros Ordinarios se llevará a cabo en régimen de integración en Aulas Ordinarias o en Aulas Específicas de Educación Especial, en función siempre del grado y tipo de discapacidad. Cuando la escolarización se realice en Aulas Específicas, se adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar de forma que se facilite el proceso de integración. De esta forma, la escolarización del alumnado con discapacidad sólo se realizará en Centros Específicos de Educación Especial cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Será en este caso la Administración educativa la que garantizará que los centros docentes de Andalucía donde se escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad estén dotados de todos los sistemas alternativos necesarios, así como de los profesionales adecuados para ello.

Es en la Ley de Educación de Andalucía en la que se dicta (en el artículo 113) que la escolarización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Se establece que, con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, la Administración educativa realizará una distribución equilibrada de los/as alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo entre los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Además, en los artículos correspondientes entre el 116 y el 119, se establecen los recursos con los que se contará para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Profesionales cualificados (profesorado y personal de atención educativa complementaria). Profesionales de apoyo para aquellos centros que desarrollen planes de compensación educativa y apoyo de los equipos de orientación educativa.
- Medios materiales y apoyos.
- Financiación de la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros privados concertados,

mediante la concertación de unidades de apoyo a la integración o de educación especial.

- Adaptación de las pruebas al alumnado con necesidades educativas especiales para la obtención de titulaciones que se recogen en esta.

Además, de acuerdo con el artículo 71 de la LOE y con el artículo 113.2 de la LEA, se considera necesario destacar que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es “aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio”.

Con este alumnado, será la Junta de Andalucía la que establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo. De la misma forma, será importante actuar para identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades intelectuales. Una vez detectadas las necesidades, la aplicación de las medidas específicas, encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que este alumnado necesite, se iniciará en el segundo ciclo de la educación infantil y se mantendrá, mientras sean necesarias, durante todo el período de escolarización.

Por esta razón, para conseguir que la atención de este alumnado sea efectiva, los centros docentes que atiendan alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo dispondrán de los medios, de los avances técnicos y de los recursos específicos que permitan garantizar la escolarización de este alumnado en condiciones adecuadas. Como se recoge en el artículo 19 de la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, estos centros recibirán, asimismo, una atención preferente de los servicios de apoyo a la educación y garantizarán la atención del alumnado con discapacidad con necesidades especiales de apoyo, a través de:

- a) Actuaciones de prevención, detección e intervención educativa tan pronto como se detecten las necesidades educativas especiales.
- b) La dotación de los medios, apoyos y recursos acordes a sus necesidades personales que permitan su acceso y permanencia en el sistema educativo.
- c) Coordinación con las entidades representativas de las personas con discapacidad para la realización de la adaptación al braille de los recursos educativos escritos, así como la adaptación descriptiva en audio de recursos visuales digitales como medida de apoyo a la comunicación escrita para personas ciegas y con discapacidad visual.

- d) Las Administraciones Públicas establecerán mecanismos de coordinación con todas las partes implicadas en la edición de los materiales didácticos que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- e) La distribución equilibrada del alumnado entre los centros docentes que permita su adecuada atención educativa y su inclusión social, bajo el principio de libertad de elección de centro para las familias y la distribución proporcional de los recursos.
- f) La atención personalizada del alumnado que, de ser necesario, se realizará en centros hospitalarios o en sus domicilios.
- g) La colaboración con las entidades representativas del alumnado y de personas con discapacidad para el desarrollo de programas de atención educativa y extraescolares.
- h) El impulso de la investigación y las buenas prácticas e innovaciones en el ámbito de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.
- i) El fomento de actuaciones de concienciación, en todas las etapas y niveles, y en los miembros de la comunidad educativa, que potencien el respeto y una imagen positiva de las personas con discapacidad de acuerdo con los principios de normalización e inclusión.
- j) Fomento de actuaciones y programas orientados hacia la prevención del acoso escolar, absentismo y del abandono escolar temprano de las personas con discapacidad en las diferentes etapas, niveles y ciclos educativos.
- k) La realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales del alumnado.
- l) Adoptar medidas efectivas para garantizar que el alumnado con ceguera o con deficiencias visuales graves pueda disponer de materiales educativos adaptados promoviendo acciones y facilitando medios de colaboración con las entidades de personas con discapacidad más representativas.
- m) La adecuada información y orientación a las familias a lo largo del proceso educativo de sus hijos o hijas.
- n) Formación y capacitación de todas las personas profesionales de los centros educativos.
- ñ) Asegurar la inclusión, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y accesibilidad universal para el alumnado con necesidades educativas especiales y resto de miembros de la comunidad educativa.

- o) La aprobación de protocolos de actuación coordinada de los sistemas públicos de salud, educación y servicios sociales.
- p) La supervisión por parte de la inspección educativa de la plena inclusión de este alumnado en el ámbito educativo, a través de las medidas específicas contempladas en sus planes de actuación.

En resumen, las Administraciones Públicas garantizarán que el acceso de las personas con discapacidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos se realice en las mismas condiciones que para el resto del alumnado. Concretamente, hoy en día en las etapas de enseñanza obligatoria, estos/as niños/as y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales tienen cuatro posibles modalidades de escolarización que podrán ser adoptadas según las capacidades y limitaciones de cada uno/a. Estas cuatro modalidades que se han especificado en la actual Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas son específicamente:

- **MODALIDAD A:** grupo ordinario a tiempo completo. La atención específica del alumnado NEE (con Necesidades Educativas Especiales) escolarizado en esta modalidad consistirá en la aplicación de la programación didáctica con las AAC (adaptaciones de acceso) correspondientes. Además, este alumnado podrá ser objeto de programas de refuerzo. En el caso de alumnado con NEE derivadas de discapacidad física o sensorial, podrán realizarse ACS (adaptaciones curriculares significativas) en determinadas áreas o materias no instrumentales, relacionadas con las limitaciones propias de estas discapacidades. Las medidas específicas destinadas a este tipo de alumnado serán aplicadas, en el aula ordinaria, por el profesorado que imparte los módulos, áreas o materias adaptadas, con la colaboración del personal no docente (Profesional Técnico de Integración Social), coordinados por el tutor o tutora.
- **MODALIDAD B:** grupo ordinario con apoyos en periodos variables. La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad B consistirá en la aplicación de:
 - o ACS (sólo educación básica), por parte del profesorado que imparte las áreas adaptadas en colaboración con el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
 - o PE, (2º ciclo de educación infantil y educación básica) por parte del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en colaboración con el profesorado que imparte las áreas adaptadas.

La atención educativa en esta modalidad se realizará preferentemente dentro del grupo clase por parte del equipo docente y del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, cuando la organización del centro lo permita. Se llevarán a cabo fuera del aula sólo aquellos PE (programas específicos) o aspectos relacionados con la ACS (por parte del PT/AL) que necesiten de una especialización y de un entorno de trabajo y/o recursos que permitan desarrollar los objetivos planteados en dichos programas y/o adaptaciones.

- **MODALIDAD C:** aula de educación especial en centro ordinario. La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad C consistirá en la aplicación de su ACI (adaptación curricular individualizada), en función de sus NEE, de su nivel de competencias y del análisis de los entornos de desarrollo o espacios vitales en que debe actuar. El referente para la elaboración de su ACI serán las competencias clave, criterios de evaluación y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo del centro para el ciclo con el que el alumno o alumna presente menor desfase en sus competencias curriculares. La organización del trabajo en el aula específica de educación especial dependerá, en gran medida, de las necesidades que presente el alumnado, así como de las propias características físicas del aula. No obstante, es posible establecer una serie de orientaciones generales que se podrían cumplir en esta modalidad:
 - Organización del tiempo a través de rutinas diarias.
 - Organización de los espacios por rincones o zonas de trabajo diferenciadas.
 - Organización de las actividades cuidando la diversificación de las tareas propuestas y siempre procurando que éstas se planteen dentro de la zona de desarrollo potencial del alumnado.
 - Organización de los horarios. Habrá que prestar una especial atención a los horarios de intervención de los diferentes especialistas con los que cuente el centro, integrándolos en el horario de clase y contemplando, tanto intervenciones del profesional en el aula como salidas del alumnado a otros espacios de intervención. La organización del aula específica de educación especial contará con momentos de integración del alumnado en grupos ordinarios.
- **MODALIDAD D:** centro específico de educación especial. La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad D consistirá en la aplicación de ACI (adaptaciones curriculares individualizadas), siendo el referente el Proyecto Educativo del centro específico, tomando como referencia el currículo ordinario en el máximo nivel que el alumnado pueda alcanzar en cada momento, adecuando la enseñanza a las posibilidades de cada alumno y cada alumna. Las actividades que se desarrollen en los centros específicos deberán diseñarse teniendo en cuenta un principio básico de funcionalidad de los aprendizajes y se procurará que conecten al alumnado con el entorno más inmediato.

La elección de una modalidad u otra es realizada y presentada por el Equipo de Orientación Educativa en un dictamen de escolarización una vez que se hayan concretado, en primer lugar, las necesidades educativas del alumno. Estas modalidades son flexibles y pueden variar en función del progreso del niño/a a lo largo de su proceso de enseñanza - aprendizaje. No obstante, como se indica en nuestra ley actual, las modalidades de escolarización menos inclusivas serán utilizadas siempre y cuando no sea posible que el/la niño/a sea escolarizado en ambientes menos restrictivos.

De estas cuatro modalidades existentes, para atender a la diversidad, en nuestra comunidad autónoma, en el caso de que el/la niño/a se encuentre escolarizado en un centro ordinario, este centro podrá optar por llevar a cabo una serie de medidas de atención la diversidad de carácter general y un conjunto de programas establecidos en la Orden de 30 de mayo de 2023, ya citada anteriormente, que regula actualmente aspectos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

3.2.2 Andalucía. Medidas para atender a la diversidad

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la diversidad es una característica que ha existido siempre en nuestras aulas. Tras numerosos cambios en la forma de entender la educación para la diversidad, en estos momentos se intenta impulsar la inclusión escolar como forma de entender la educación. Así, el currículo hoy, es desarrollado en aulas que se caracterizan por ser diversas y en las cuales se apuesta por la inclusión como manera de atender a la diversidad de la misma. Para ello, se utilizan diferentes estrategias para planificar el currículo atendiendo a las necesidades del alumnado y a la propia idiosincrasia de los mismos, estrategias que aparecen ligadas a los diferentes niveles de concreción curricular (Gómez Hurtado y García Prieto, 2021).

Concretamente, se pueden abordar las medidas curriculares en los diferentes niveles de concreción curricular. Palencia (2016) sintetiza en esta figura que, a continuación se presenta, los niveles de concreción curricular como medidas de atención a la diversidad.

Figura 6*Niveles de Concreción Curricular como medidas de Atención a la Diversidad**Nota.* Palencia (2016).

Como se puede observar en esta figura, el **primer nivel de concreción curricular**, determinado por la Administración educativa, hace referencia al currículo base establecido por los Decretos, Órdenes... que se desarrollan en cada comunidad autónoma. En este nivel se marcan las líneas generales a seguir, aunque siempre se posibilita que cada centro pueda concretarlo en el siguiente nivel curricular, el Proyecto Educativo, atendiendo a las características de cada uno de ellos, el contexto en el que se encuentra inmerso y las características de su alumnado.

Respecto al **segundo nivel de concreción curricular**, hay que señalar que uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta todo Proyecto Educativo es, como señalan Rodríguez y Cruz (2015), al de planificar el proyecto de manera que haga posible el máximo desarrollo de capacidades y aprendizajes de los alumnos. Siempre se deberá buscar una educación capaz de responder adecuadamente a la diversidad que presenta el alumnado.

Por otro lado, cuando se habla del **tercer nivel de concreción curricular** se hace referencia a la programación de aula. Hay que tener en cuenta que cuantas más decisiones se adopten en el Proyecto Educativo y en la programación didáctica encaminadas a ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad, menor será el número de medidas de carácter extraordinario e individual que se deberán tomar para prestar una ajustada atención a ciertos alumnos/as. Estas medidas, como se recoge en la Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación

Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, tienen como finalidad dar respuesta a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje mediante estrategias organizativas y metodológicas distintas.

Actualmente, como indica Álvarez (2018), la programación de la actividad docente pasa a estar centrada en el diseño de situaciones de aprendizaje con cuatro referentes fundamentales: competencias, saberes básicos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Tomando como referencia el currículo oficial y los distintos desarrollos curriculares se busca como finalidad contextualizar, concretar y secuenciar los distintos elementos curriculares, siempre potenciando el aprendizaje por competencias para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de lo señalado, dentro del tercer nivel de concreción curricular, existen otras estrategias que facilitan la atención a la diversidad y que suponen una organización específica del currículum dentro del aula. Estas medidas se han extraído de la ya mencionada Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, entre ellas, se pueden destacar:

Tabla 2

Medidas generales de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)

MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

a) Agrupación de áreas en ámbitos de conocimiento.

b) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes en los casos del alumnado que presente desfase en su nivel curricular.

c) Desdoblamientos de grupos en las áreas de carácter instrumental.

d) Agrupamientos flexibles para la atención del alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la inclusión del mismo en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado necesitado de apoyo.

e) Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la evolución académica del proceso de aprendizaje.

f) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado.

g) Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito entre etapas que permitan la detección temprana de las necesidades del alumnado y la adopción de las medidas educativas.

h) Actuaciones de prevención y control del absentismo que contribuyan a la prevención del abandono escolar temprano.

i) Distribución del horario lectivo del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica de conformidad con lo previsto en el artículo 7.5.

Nota. Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Por último, **en el cuarto nivel de concreción curricular**, se recogen estrategias específicas de atención a la diversidad basadas en la nueva Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativa. Estas estrategias específicas se emplean cuando el alumnado no es capaz de conseguir un buen desarrollo con la puesta en marcha de medidas más generales. En concreto, se pueden desarrollar una serie de programas de atención a la diversidad y otras medidas más específicas. Los programas permitirán reforzar los conocimientos o profundizar en ellos un poco más y, las medidas específicas, se basarán principalmente en adaptaciones del currículo. En concreto, siguiendo los principios ya establecidos de educación inclusiva y accesibilidad universal las adaptaciones y las medidas específicas que se consideran necesarias para la atención de alumnado con mayores dificultades pueden ser (según la Orden 30 de mayo de 2023 ya mencionada):

A) PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los centros docentes establecerán los siguientes programas de atención a la diversidad: **programas de refuerzo del aprendizaje y programas de profundización.**

En el contexto de la evaluación continua, cuando el progreso del alumno o la alumna no sea adecuado, se establecerán programas de refuerzo del aprendizaje. Estos programas se aplicarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidos a garantizar los aprendizajes que deba adquirir el alumnado para continuar su proceso educativo. Asimismo, los centros docentes podrán establecer programas de profundización para el alumnado especialmente motivado para el aprendizaje o para aquel que presente altas capacidades intelectuales.

Se informará periódicamente a las familias de la evolución del alumnado al que se le apliquen dichos programas.

Tabla 3

Programas de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)

PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

a.1) Programas de refuerzo del aprendizaje.

Los programas de refuerzo del aprendizaje tendrán como objetivo asegurar los aprendizajes de las áreas y seguir con aprovechamiento las enseñanzas de Educación Primaria. Estarán dirigidos al alumnado que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes:

- a) Alumnado que no haya promocionado de curso.
- b) Alumnado que, aun promocionando de curso, no supere alguna de las áreas del curso anterior.
- c) Alumnado que a juicio de la persona que ejerza la tutoría, el equipo de orientación educativa y/o el equipo docente presente dificultades en el aprendizaje que justifique su inclusión.
- d) Alumnado que presente dificultades de aprendizaje en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística que le impida seguir con aprovechamiento su proceso de aprendizaje.

a.2) Programas de profundización.

1. Los programas de profundización tendrán como objetivo ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado altamente motivado para el aprendizaje, así como para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.
2. Dichos programas consistirán en un enriquecimiento de los contenidos del currículo ordinario sin modificación de los criterios de evaluación establecidos, mediante la realización de actividades que supongan, entre otras, el desarrollo de tareas o proyectos de investigación que estimulen la creatividad y la motivación del alumnado.
3. El profesorado que lleve a cabo los programas de profundización, en coordinación con el tutor o tutora del grupo, así como con el resto del equipo docente, realizará a lo largo del curso escolar el seguimiento de la evolución del alumnado.

4. Dichos programas se desarrollarán en el horario lectivo correspondiente a las áreas objeto de enriquecimiento.

Nota: Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

B) MEDIDAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se consideran medidas específicas de atención a la diversidad todas aquellas propuestas y modificaciones en los elementos organizativos y curriculares, así como aquellas actuaciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que no haya obtenido una respuesta eficaz a través de las medidas generales de carácter ordinario. La propuesta de adopción de las medidas específicas será recogida en el informe de evaluación psicopedagógica.

Las medidas específicas de atención a la diversidad son aquellas que pueden implicar, entre otras, la modificación significativa de los elementos del currículo para su adecuación a las necesidades de los alumnos y alumnas, la intervención educativa impartida por profesorado especialista y personal complementario, o la escolarización en modalidades diferentes a la ordinaria.

Entre las medidas específicas de atención a la diversidad se encuentran:

- a) El apoyo dentro del aula por profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, personal complementario u otro personal. Excepcionalmente, se podrá realizar el apoyo fuera del aula en sesiones de intervención especializada, siempre que dicha intervención no pueda realizarse en ella y esté convenientemente justificada.
- b) Las adaptaciones de acceso de los elementos del currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- c) Las adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. La evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas.
- d) Programas específicos para el tratamiento personalizado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- e) Las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- f) La atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o de convalecencia domiciliaria.
- g) Asimismo, se consideran medidas específicas de carácter temporal aquellas que inciden en la flexibilización temporal para el desarrollo curricular.

Cada una de las medidas específicas comentadas consisten en:

Tabla 4

Medidas Específicas de Atención a la Diversidad (Orden de 30 de mayo de 2023)

1. Adaptaciones de Acceso (AAC)	- DEF: Modificaciones en elementos de acceso a la información, comunicación, elementos físicos así como personal de atención educativa complementaria. - Destinatarios: Alumnado con NEE de E.I/ E.P/ ESO - Propuestas por orientador/a de referencia del EOE en el dictamen.
2. Adaptaciones Curriculares Significativas	- DEF: Modificaciones en las programaciones didácticas que afectan a la consecución de objetivos y criterios de evaluación. Implican eliminación y/o modificación de objetivos y criterios de evaluación. - Destinatarios: Alumnado de NEE E.P, ESO que presenten un desfase superior a dos cursos. - Responsable: PT con colaboración del profesor de área y asesoramiento de orientador/a. La evaluación de las áreas será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y del profesor/a PT - Duración: 1 curso. Al finalizar el curso se toman decisiones sobre la ampliación, mantenimiento, reformulación o modificación de objetivos y criterios de evaluación. Registro: Séneca por P.T. Debe estar cumplimentada bloqueada y antes de la primera sesión de evaluación.
3. Programas Específicos (PE)	- DEF: Actuaciones para favorecer procesos implicados en el aprendizaje (atención, memoria, inteligencia, metacognición, HHSS, reeducación del lenguaje, autocontrol, autoestima, etc) - Destinatarios: alumnado con NEAE de E.P, ESO (debe constar en su informe psicopedagógico la propuesta de aplicar esta medida)

	- Responsable: P.T, AL con colaboración del equipo docente y asesoramiento de D.O - Duración: Carácter general un curso. Tiene que estar elaborado antes de que finalice la primera sesión de evaluación. Seguimiento Trimestral. - Registro:” Intervención recibida” del censo.
4. AC para alumnado con altas capacidades (ACAI)	DEF: - Adaptaciones de enriquecimiento: modificaciones de programación didáctica que supone una profundización del currículo en una o varias materias y sin modificar objetivos y contenidos, por tanto, sin modificar criterios de evaluación - Adaptaciones de Ampliación: Incluir objetivos, contenidos de niveles educativos superiores y definición de criterios de evaluación. - Responsable: El tutor/a cumplimenta todos los apartados del documento excepto la propuesta curricular. - Destinatarios: Alumnado de Altas Capacidades de E.I, E.P, ESO y Bachillerato gistro: El documento ACAI se cumplimenta en Séneca - Duración: Un curso con carácter general. Al final del mismo se toman decisiones.
5. Flexibilización	- DEF: Medida excepcional (sólo cuando se hayan agotado las medidas generales y específicas) que consiste en anticipar la escolarización o reducirla. En la ESO podrá reducirse máximo un año. En Bachillerato se podrá incorporar a un curso superior una vez. - Responsable: Dirección del centro - Registro: “Intervención recibida” Séneca y en el historial académico del alumno/a
5. Permanencia Extraordinaria	Destinatarios: Sólo alumnado con NEE

Nota: Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Esta concepción de respuesta educativa a las necesidades del alumnado, contemplando distintos niveles de concreción curricular, da muestras de un cambio en el pensamiento, viéndose éste reflejado en los pasos que **se dan** cada día **como** docentes, sin perder de vista la dirección que marca una sociedad más inclusiva, cooperativa y empática. No obstante, la actual forma de hacer las cosas no es un hecho definitivo, es un estado temporal que tendría que evolucionar hacia un modelo educativo que se erigiese en favor de la justicia social.

Por último, se considera importante reflejar que la dotación de recursos, el número de maestros/as, la ampliación de apoyos, la formación del profesorado, los planes y proyectos educativos o la coordinación entre los distintos agentes implicados son requisitos de gran importancia para la atención a la diversidad (Ainscow, 2020). La inclusión educativa solo podrá llevarse a cabo en centros con una determinada organización y cultura funcional en las cuáles se recojan planteamientos y propuestas organizativas para favorecer la diversidad de las aulas y del propio centro. La actitud que se generan en los centros educativos sobre el alumnado con NEAE es determinante para la mejora de su rendimiento e integración socioeducativa. En este caso, Echeita (2019) refleja en su estudio que se deben propiciar estas actitudes en los centros, para favorecer así creencias y representaciones positivas, clima socio afectivo entre los propios compañeros, tanto para la adquisición de los aprendizajes como para el desarrollo de las competencias más fundamentales para su posterior inclusión en su entorno social. Todo desarrollándolo desde un entorno educativo basado, esencialmente, en el principio de inclusión.



CAPÍTULO 4. ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NEAE. EL DESARROLLO PRÁCTICO EN NUESTROS CENTROS

En los capítulos anteriores de este marco bibliográfico se han señalado aspectos generales del concepto de diversidad, el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo... y como es la atención que se realiza a estos/as alumnos/as a nivel nacional y en nuestra propia comunidad autónoma. Sin embargo, llegados a este punto, es el momento de conocer cómo es el día a día en las escuelas: qué objetivos se pretenden alcanzar, qué principios metodológicos se utilizan, con qué apoyos y recursos personales cuentan estos/as alumnos/as...

Como se ha venido señalando, la educación inclusiva se entiende como un proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de manera que se promueva y asegure la defensa de la educación e igualdad de todos los/as alumnos/as (Sandoval et al., 2012). Se trata de una tarea compleja en la que continuamente las administraciones educativas, los centros, sus profesores y las familias transitan en una serie de dilemas y contradicciones éticas y técnicas que, por lo general, pocas veces se resuelven con equidad. En este punto, dentro de los centros cobran especial importancia los maestros/as especialistas en atención a la diversidad que tienden a ser los mayores encargados de la atención del alumnado con NEAE, a pesar de que de esta forma no se favorezca el modelo de inclusión. En nuestro país estos profesionales no son otros que los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL).

En concreto, este profesorado, en la mayoría de Comunidades Autónomas (CCAA) de España, realiza una intervención mixta con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta intervención se realiza en la mayoría de centros combinando sesiones fuera de las Aulas Ordinarias (individuales o en pequeño grupo) con sesiones dentro de las mismas, donde suele atenderse a todo el alumnado que

lo requiera y, más específicamente, al alumnado con NEAE (Nadal et al., 2016). En el centro en el que realizamos el estudio de caso, el apoyo se realiza de esta forma combinada (aunque siempre priorizándose el apoyo dentro de las Aulas Ordinarias).

Esta forma de atención nos vuelve a llevar a la gran cuestión: ¿Se está favoreciendo el principio de inclusión educativa? Es cierto que, este tipo de prácticas ha dado lugar, de forma paulatina, a una nueva colaboración entre el profesorado porque cuando el alumnado con necesidades específicas es atendido dentro del Aula Ordinaria, comienzan a forjarse unas relaciones de co-enseñanza entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo (Pratt et al., 2017).

Autores como Cotrina et al. (2017) sostienen que la docencia compartida es una estrategia organizativa que favorece la inclusión gracias al trabajo conjunto en el Aula Ordinaria del tutor/a con el resto de los especialistas del centro. Además, diversos estudios afirman que la co-enseñanza mejora la respuesta educativa y es esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Sin embargo, aunque desde estos supuestos, Canales et al., (2018) plantean la cultura pedagógica de colaboración como garante para avanzar hacia pedagogías inclusivas, en muchas ocasiones esta colaboración es superficial y, principalmente, el trabajo del alumnado con NEAE es tarea de los especialistas. Por esta razón, se trata de crear culturas escolares que valoren la participación de toda la comunidad educativa y, para ello es necesario que la figura de los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y las prácticas de apoyo que ellos/as realicen se cuestionen y modifiquen si los principios de inclusión no se están adoptando (Pareja de Vicente et al., 2020; UNESCO, 2017).

En estos casos, son los líderes inclusivos los más importantes a la hora de instalar y promover una cultura de la inclusión (Valdés Morales, 2018). Sin embargo, establecer un compromiso fuerte y sistemático con la inclusión por parte de los profesionales de una escuela es un desafío de alta complejidad para los centros escolares (René y Hurtado, 2019) y, por esta razón, la colaboración de todos los profesionales es uno de los factores más relevantes que intervienen en el desarrollo de estas prácticas (Hadfield & Ainscow, 2018). Es necesario, por tanto, que dicha colaboración no solo sea dentro de la escuela, sino también abierta al entorno, de tal forma que escuela y sociedad puedan trabajar juntas.

Para conseguir ahondar en las prácticas que se llevan a cabo en los centros, en los siguientes apartados se va a profundizar en tres aspectos. En concreto, en un primer subapartado se va a analizar cómo es el día a día en las escuelas; considerándose qué objetivos se trabajan, qué metodologías se emplean, con qué recursos se cuenta... para, posteriormente, profundizar en los modelos de apoyo que llevan los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica, sus funciones y, en definitiva, cómo abordan la atención a la diversidad.

4.1 El día a día en la escuela en relación a la atención a la diversidad: elementos curriculares (aspectos generales).

En este primer apartado, tras considerar a nivel normativo cómo se recoge la atención a la diversidad, se considera necesario profundizar en el trabajo diario de las escuelas. Únicamente de esta forma, se lograrán entender las experiencias y opiniones del propio alumnado con NEAE del estudio. Para conseguir realizar este análisis, siguiendo los cuatro niveles de concreción curricular especificados en el apartado 3: Administraciones Educativas, Centros, Aulas y Alumnos/as se examinarán aspectos de los documentos del centro, de las programaciones (qué saberes básicos se suelen trabajar, qué metodologías y recursos se utilizan...) y de las medidas de atención a la diversidad que se ponen en marcha con la finalidad de ir profundizando desde lo más general a lo más concreto.

Primeramente, es importante considerar que, como señalan Gómez y Oliveira (2018), en los documentos de un centro educativo, y más concretamente en **el Plan de Centro (formado por el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión)** se recogen los valores, los fines y las prioridades de actuación del propio centro. Además, en el Proyecto Educativo se incorpora la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, y se impulsan y desarrollan los objetivos y los principios metodológicos propios de un aprendizaje competencial. Entre estos apartados también se especifica cómo será la atención a la diversidad. En definitiva, los documentos de un centro son la base o punto de partida de todo lo que sucede dentro de él.

Todos los aspectos incluidos en estos documentos se concretan, posteriormente, en las **Programaciones de Aula** y, por último, en las **Medidas Específicas** diseñadas para el alumnado con NEAE. En estos dos niveles de concreción curricular (Programaciones de Aula y Medidas Específicas) se tienen en cuenta todos los elementos del currículo: objetivos, contenidos, aspectos metodológicos, recursos a utilizar..., siempre en función de los Reales Decretos vigentes en el momento. Actualmente, los elementos del currículo son los siguientes:

- **Objetivos generales y Saberes Básicos**

En primer lugar, es importante considerar que entre los objetivos generales que se pretenden alcanzar dentro de los centros educativos y, en concreto con nuestros alumnos/as con necesidades se encuentran objetivos de las etapas de Educación Infantil Educación Primaria.

Como se puede comprobar a continuación, entre los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil, se pretende que el alumnado tenga conciencia de su propio cuerpo, explore el entorno, desarrolle su autonomía, sus emociones... y comiencen a iniciarse en la lógica-matemática y en la lectoescritura. Todos estos objetivos (aunque son marcados a nivel general para todo el alumnado) se consideran adecuados para el alumnado con

NEAE ya que, principalmente, se persigue con este alumnado el desarrollo de la comunicación, de la autonomía o del razonamiento.

No obstante, se debe tener en cuenta que, en el caso de alumnos/as con necesidades, el ritmo de adquisición será más pausado. Será necesario, como indican López-Altamirano et al. (2021), tratar con las condiciones sobre las cuales, los estudiantes presentan su ritmo de aprendizaje y su desarrollo social y cultural y de ahí la relevancia y pertinencia de que los centros educativos en todos sus niveles, brinden las garantías absolutas para acoger y adaptar la enseñanza a cada uno de los estudiantes. Por esta razón, se deberán realizar las adaptaciones necesarias de tiempo, metodología... En concreto, los objetivos generales que se deberán alcanzar con este alumnado según las etapas son los siguientes:

❖ Respecto a la etapa de **Educación Infantil** (Real Decreto 95/2022, 1 de febrero)¹:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otro lado, respecto a la etapa de Educación Primaria, se considera necesario destacar que en los niveles comprendidos entre 1º y 6º de Primaria se persigue que los/as alumnos/as aprendan normas de convivencia, hábitos de trabajo, sepan resolver sus conflictos, o desarrollen destrezas relacionadas con el lenguaje, las matemáticas, el medio o la lengua extranjera. Sin embargo, en esta etapa es en la que se encuentran las mayores

¹ En el momento de realización del estudio: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

dificultades y diferencias entre el alumnado ya que el alcance de algunos objetivos resulta bastante complicado y es aquí donde cobran especial importancia algunas medidas específicas que analizaremos posteriormente en este punto. Muchos/as alumnos/as con necesidades requieren programas de refuerzo, adaptaciones del currículo... en las que se contemplen objetivos más sencillos y de cursos inferiores.

En esta etapa, lo primordial es la priorización de los aspectos que más se relacionen con la vida diaria y perseguir la verdadera inclusión del alumnado favoreciendo que, aunque tengan que conseguir objetivos a un nivel más sencillo, no se sientan diferentes al resto de compañeros/as. Para conseguirlo, se requieren programaciones muy detalladas y metodologías que pongan en marcha actividades multinivel, empleen muchos recursos...

En concreto, los objetivos de los que se vienen hablando son los siguientes:

❖ Respecto a la etapa **Educación Primaria** (Real Decreto 157/2022, 1 de marzo)²:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

² En el momento de realización del estudio: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Para responder a estos objetivos planteados será conveniente que los/as maestros/as desarrollen los saberes básicos propuestos también en los anteriores Reales Decretos de Educación Infantil y Primaria (95/2022 de 1 de febrero y 157/2022 de 1 de marzo, respectivamente) y los denominados contenidos transversales.

En este caso, al igual que ocurre con los objetivos, los saberes básicos de la etapa de Educación Infantil permiten una mayor inclusión del alumnado con NEAE ya que desarrollan un trabajo más general y relacionado con aspectos básicos de la vida diaria: la comunicación, el entorno, la autonomía... Además, como se verá posteriormente, la organización de los espacios, la cantidad de recursos con los que se cuenta en esta etapa favorecen la inclusión de todo el alumnado.

Sin embargo, en el caso de Educación Primaria, el currículo se divide en áreas y, suele ser aquí cuando comienzan a aparecer las dificultades en el alumnado con NEAE. Generalmente, estos/as alumnos/as tienen más problemática en las áreas instrumentales y son mejor incluidos en áreas como Educación Física o Educación Artística. Para

conseguir una mejor inclusión en las áreas instrumentales se utilizan medidas ordinarias de atención a la diversidad y, en algunos casos, medidas específicas.

Como señala Corredor (2016), en estas áreas instrumentales, las planificaciones curriculares deben ser adaptadas acorde a las necesidades que presenta el educando fortaleciendo el desarrollo y manejo de estrategias sobre planificación educativa que consideren el propio ritmo de aprendizaje del alumno/a. En este estudio en concreto, se ha analizado con el alumnado las áreas en las que mejor atendidos se sienten, las áreas en las que mayor dificultades encuentran, etc. En concreto, el currículo trabaja:

SABERES BÁSICOS GENERALES:

❖ Respecto a la Etapa de Educación Infantil: Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad.

❖ Respecto a la Etapa Educación Primaria, las áreas de contenidos serán:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales y contempla bloques de contenidos como la iniciación a la actividad científica, los seres vivos, el ser humano y la salud, la materia, el mundo donde vivimos...
- Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Contempla bloques de contenidos como la comunicación oral (hablar y escuchar), la comunicación escrita (leer y escribir), el conocimiento de la lengua y la Educación literaria.
- Matemáticas: trabaja contenidos relacionados con procesos, métodos y actitudes en matemáticas, números, medida, geometría y estadística y probabilidad.
- Lengua Extranjera: contempla bloques de contenidos como la comprensión de textos orales, producción de textos orales, expresión e interacción, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos.
- Educación Física: los elementos curriculares pueden estructurarse en torno a cinco situaciones diferentes: acciones motrices individuales en entornos estables, en situaciones de oposición, en situaciones de cooperación, en situaciones de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de índole artística.
- Educación Artística: queda dividida en dos bloques:
 - Educación Plástica y visual: desarrolla destrezas como: educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico.
 - Música y Danza: contempla como bloques de contenidos: Escucha, la interpretación musical y la música, el movimiento y la danza.

Además de estos objetivos y saberes básicos, con todo el alumnado de los centros también se programa el trabajo de TEMAS TRANSVERSALES para desarrollar la prevención y resolución de conflictos, la adquisición de hábitos saludables, el respeto al medio ambiente, la igualdad entre hombres y mujeres, la utilización adecuada de las nuevas tecnologías y el desarrollo de la creatividad. Además, el currículum incluirá contenidos propios de Andalucía relacionados con el medio natural, la historia y la cultura de nuestra Comunidad y el respeto a nuestros valores. Todos estos temas son aptos para trabajar con todo el alumnado. Lo único que deben tener en cuenta los/as maestros/as de los centros es que se requiere mayor atención y apoyo cuando el trabajo se realiza con alumnos/as con NEAE; atención que debe realizarse a diario y no solo para trabajar estos aspectos.

Todos estos objetivos y saberes básicos se contemplan, como ya se ha señalado, en las Programaciones de Aula y, en las medidas de atención a la diversidad. Estas medidas se encuentran desarrolladas en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, en la Orden de 30 de mayo de 2023³, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

En el siguiente esquema se vuelven a contemplar estas medidas (ya desarrolladas en puntos anteriores) que se ponen en marcha en centros ordinarios:

³ En el momento de realización del estudio: Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en Andalucía.

Figura 7

Medidas generales, programas y medidas específicas de Atención a la Diversidad

MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	PROGRAMAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEDIDAS ESPECÍFICAS Y PROGRAMAS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR
• Agrupación de áreas en ámbitos de conocimiento • Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor • Desdoblamientos de grupos • Agrupamientos flexibles • Metodologías innovadoras • ...	• Programas de Refuerzo del Aprendizaje • Programas de Profundización	• Apoyo PT o AL dentro del aula • Adaptaciones de acceso • Programas Específicos • Adaptaciones Curriculares Significativas • Adaptaciones Curriculares para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales • Flexibilización • ...

Nota: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Como se puede comprobar, los/as alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (que reciben apoyo por el/la maestro/a de Pedagogía Terapéutica), cuentan con diferentes adaptaciones y programas que permiten dar respuesta a las características de cada uno de ellos/as. En la realización de estas adaptaciones y programas (en los que se detallan objetivos, contenidos, actividades...), el punto de partida, al igual que en el resto de compañeros/as, son los objetivos y contenidos generales establecidos en los Reales Decretos mencionados y en los Decretos 100/2023 y 101/2023 de Educación Infantil y Primaria⁴ (ya comentados) en los que se recogen las enseñanzas mínimas de estas etapas.

Cuando el alumnado con NEAE que acude a centros ordinarios cuenta con Adaptación Curricular Significativa es necesario que se parta de estos contenidos y se prioricen, modifiquen, eliminen o añadan algunos de niveles inferiores (hasta dos cursos de desfase).

Además de estos objetivos y contenidos que se trabajan en las adaptaciones, los/as alumnos/as con NEAE necesitan el trabajo de algunos contenidos más específicos que se trabajan a través de Programas Específicos. Los Programas Específicos, como se señaló en su ley creadora, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa y se

⁴ En el momento de realización del estudio: Decreto 428/2008 y Decreto 97/2015 de Educación Infantil y Primaria respectivamente.

señala actualmente en la nueva ley, son el conjunto de actuaciones que se planifican con el objetivo de favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje, y según el ámbito que se desarrolle, en cada uno de ellos se trabajan los siguientes contenidos:

- Desarrollo social y emocional: habilidades de comunicación (verbal y no verbal), asertividad entre alumnos/as, expresión de las emociones, habilidades de resolución de problemas...
- Desarrollo de la autonomía personal: habilidades para la vida diaria: alimentación, aseo, vestido... y habilidades para la autonomía social.
- Desarrollo motor y psicomotor: desarrollo de la psicomotricidad gruesa (equilibrio, coordinación...) y la psicomotricidad fina.
- Desarrollo cognitivo (razonamiento lógico – matemático): lógica-matemática, numeración, operaciones básicas, resolución de problemas, geometría y unidades de medida.
- Desarrollo comunicativo y lingüístico: aprendizajes previos a la lectoescritura, velocidad lectora, entonación, comprensión lectora...

En todas las Programaciones de Aula y en las medidas señaladas también se tienen en cuenta los siguientes elementos del currículo:

- **Competencias clave**

En nuestra nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), un/a alumno/a competente es aquel que sabe utilizar todos sus conocimientos y habilidades para **resolver los problemas de su día a día**. Todos los centros educativos de nuestra comunidad persiguen el objetivo de que todos los niños y las niñas sean personas competentes y preparadas para el mundo real.

Desde que se instauró la penúltima ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), las competencias clave comenzaron a formar parte del currículo como un elemento más a desarrollar entre objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Por esta razón, todas las programaciones que se desarrollan en los centros educativos deben incluir estas competencias para desarrollarlas, a nivel formal a través de las diferentes áreas y a nivel informal a través de la organización del centro, la metodología, las actividades...etc.

Piñana (2019) señala que, las competencias clave son aprendizajes imprescindibles orientados a la aplicación de los saberes adquiridos en contextos relevantes de la vida y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr la realización personal de todo el alumnado.

Aunque estas competencias se incluyeron a partir de la penúltima ley de educación, también en nuestra nueva ley educativa, ya mencionada, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se siguen contemplando 8 competencias clave que se forman parte de los currículos de cada centro. Estas competencias son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística: dominio de destrezas para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.
- b) Competencia plurilingüe: se basa en la capacidad de utilizar diversas lenguas para comunicarse. Además de mejorar y perfeccionar la lengua materna, esta competencia anima a enriquecer la comunicación de los alumnos con el dominio de otras lenguas: lenguas oficiales, lenguas de uso extendido e incluso lenguas clásicas.
- c) Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería: la primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático y resolver cuestiones de la vida cotidiana mientras que la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos científicos y el progreso.
- d) Competencia digital: implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender: es una de las principales competencias, ya que busca que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa.
- f) Competencia ciudadana: hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa y democrática en la vida social y cívica.
- g) Competencia emprendedora: implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
- h) Competencia en conciencia y expresiones culturales: hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas o la literatura.

Como se ha especificado, todas estas competencias clave se tienen en cuenta a la hora de elaborar las programaciones de aula y de atender a la diversidad en los centros educativos. Estas competencias están contempladas en cada una de las programaciones generales de aula, en cada una de las adaptaciones curriculares y en los programas específicos que se elaboran para el alumnado con NEAE. Únicamente, de esta forma, los alumnos y alumnas serán personas capacitadas en su futuro social y laboral.

- **Metodología**

Como apunta Latorre (2016), en la mayoría de centros educativos, con el alumnado se implantan diferentes tipos de metodologías, que persiguen un aprendizaje que sea significativo y funcional. En Andalucía, las recomendaciones de metodología didáctica que se siguen, son las establecidas en el Decreto 181/2020, de 10 de noviembre (ya comentado previamente que en la realización del estudio: Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía).

Como se señala en este decreto, las programaciones didácticas de las distintas áreas de Educación Primaria incluyen actividades que estimulan la motivación por la integración y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, permiten que el alumnado desarrolle destrezas básicas, potenciando aspectos clave como el debate y la oratoria, mejorando habilidades de cálculo y resolución de problemas, fortaleciendo habilidades y destrezas de razonamiento matemático, y desarrollando hábitos de vida saludable.

Además, la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave y, por esta razón, las programaciones didácticas de todas las áreas incluyen actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo de dicha competencia.

Todos estos aspectos señalados son establecidos para la enseñanza de todos los alumnos/as del centro, tengan o no necesidades educativas. La finalidad siempre es desarrollar destrezas con todo el alumnado, aunque a un ritmo diferente.

Por otro lado, en nuestra comunidad, como se indica en el anterior Decreto y en la actual Orden de 30 de mayo de 2023⁵, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, también se fomenta el trabajo en equipo del profesorado con objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente de cada grupo. Entre estos maestros/as y entre los alumnos/as, también se fomentará el uso de herramientas de inteligencia emocional para el acercamiento del alumnado a las estrategias de gestión de emociones, desarrollando principios de empatía y resolución de conflictos que le permitan convivir en la sociedad plural en la que vivimos.

En este mismo decreto, se indica que para atender a la diversidad se potenciará el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que tratará de garantizar una efectiva educación

⁵ En el momento de realización del estudio: Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en Andalucía.

inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dedica especial atención a uno de los principales obstáculos con los que se encuentra el fomento del aprendizaje en los entornos de enseñanza; los currículos inflexibles con un enfoque de enseñanza tradicional de “talla única para todos” (CAST, 2011). Además, como señalan Valencia y Hernández (2017), propone tres principios para el análisis y la planificación de la enseñanza: principio de Implicación (el porqué del aprendizaje), principio de Representación (el qué del aprendizaje) y principio de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje).

En la mayoría de centros, concretamente, la metodología didáctica de las Aulas Ordinarias y del Aula de Apoyo a la Integración potencian actividades vivenciales, con referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado para que los aprendizajes sean funcionales para su autonomía e integración en sociedad. En la medida de lo posible, son las motivaciones e intereses del alumno/a las que se utilizan como hilo conductor para mediar las intervenciones, utilizando una metodología lúdica, sobre todo en el aula de apoyo a la integración se emplea el modelado, por ser considerada la imitación la técnica idónea para desarrollar habilidades nuevas en el niño/a (Sarmiento, 2007).

Por último, como indican Crujeiras y Jiménez (2018), se considera necesario destacar que, sobre todo en las aulas de Apoyo a la Integración se llevan a cabo metodologías de arrastre, en la que los objetivos se van a trabajar progresivamente, de manera que hasta que el/la alumno/a no los consiga interiorizar por completo no se dejará de insistir en ellos, además de continuar manteniendo lo aprendido con los aprendizajes significativos y constructivos. Este arrastre irá acompañado de estrategias de andamiaje (no se perseguirá un objetivo superior hasta que no se consiga el primer objetivo) incrementándose progresivamente la dificultad.

En definitiva, se personalizará la enseñanza dentro del principio de normalización y se motivará al alumno/a para alcanzar los aprendizajes.

- Organización de las aulas y recursos

Para poder poner en práctica todo lo que se ha venido comentando, es importante también analizar cómo suele ser la organización de los centros educativos y, sobre todo, cómo se tienden a distribuir las Aulas Ordinarias y el aula de Apoyo la Integración.

En los centros, como señala Morente (2018), la organización espacial y temporal, debe ser responsabilidad del Equipo Docente, siempre que se fomente el desarrollo integral de los/as más pequeños/as. Cada centro debe establecer una serie de criterios generales en cuanto al espacio y el tiempo; criterios relacionados con el uso de los espacios, la distribución de las zonas comunes y las aulas, el horario lectivo del centro, las salidas y actividades que se realizan, etc.

A su vez, Teba et al. (2020) indican que, las investigaciones sobre neuropsicología también aportan resultados sobre la estimulación que produce el espacio y el uso de los recursos adecuados en la actividad cerebral. Desde una perspectiva educativa, en los diseños realizados por pedagogos, urbanistas y arquitectos, las características básicas que deberían tener las estructuras de los centros son la de facilitar los cambios, las adaptaciones, la flexibilidad en su utilización y la facilidad para cambiarlos e inter-cambiarlos.

Autores como Gairín y Castro (2021) han considerado que las características de los espacios, correspondientes a las diversas dependencias de los centros docentes, deberían ser:

- *Adaptables* en cuanto a su estructura básica.
- *Flexibles* para que los espacios puedan cumplir funciones diferentes.
- *Variados*, dado que los locales de distintas dimensiones permiten más posibilidades de agrupamiento.
- *Polivalentes*, porque deben acomodarse a una variedad de funciones.
- *Comunicables* para que favorezcan los desplazamientos tan directos y fáciles como sea posible.

Como se puede comprobar, todas estas características permiten flexibilizar los espacios para poder adaptarlos a las necesidades de la comunidad educativa y, por esta razón, en la mayoría de centros educativos, las aulas de Educación Infantil y del 1º ciclo de Educación Primaria se encuentran en la planta baja junto con otros espacios del centro como: biblioteca, salón de usos múltiples, gimnasio...

Por otro lado, generalmente, las Aula de Apoyo la Integración se encuentran organizadas en diferentes rincones. El fin de esta organización, como señala Giraldo (2022), es facilitar a los/as alumnos/as la comprensión de las actividades realizadas dentro de cada espacio, conseguir una buena movilidad en el aula y poder trabajar de forma diferenciada.

Los rincones en los que se suelen dividir estas aulas suelen ser: rincón de trabajo de las áreas instrumentales, rincón de juego, rincón de biblioteca, rincón de informática, rincón de trabajo individual...

En cada uno de estos rincones, las aulas cuentan con diversos materiales para el desarrollo de las actividades que se van a realizar con los/as alumnos/as dentro de ellos. Además, las Aulas de Apoyo a la Integración también suelen ser utilizadas para el asesoramiento y la orientación del profesorado del centro, funcionando como aula de recursos, de reunión, de coordinación...

Sin embargo, Pedreira y González Fontao (2010) realizaron un estudio en el que señalaron que los profesionales determinan la existencia de un mayor número de materiales de apoyo al alumnado que de apoyo al profesorado. Además, estas dos autoras concluyen en su estudio que, dentro de las aulas de Apoyo a la Integración alrededor de un 45% del material se corresponde con recursos para el alumnado con NEE, un 40% para el alumnado de integración tardía y, por último, un 22% para el alumnado con altas capacidades.

No obstante, estas autoras indican que, si tenemos en cuenta los rincones anteriormente descritos, se concluye que los recursos que se encuentran dentro de ellos son principalmente:

Tabla 5

Materiales del centro para el alumnado y el profesorado

MATERIALES PARA EL ALUMNADO	MATERIALES PARA EL PROFESORADO
FUNGIBLES: lápices, gomas, pegamentos...	Manuales, Revistas de Educación Especial, Libros de editoriales...
MANIPULATIVOS: material Montessori, juegos de mesa, recursos del entorno...	
AUDIOVISUALES: vídeos, juegos interactivos, APP...	
DE LENGUAJE: libros de lectura, fotografías, espejos...	
DE PSICOMOTRICIDAD: pelotas, alfombras, plastilina, puzles...	
ESPECÍFICOS o relacionados con la discapacidad o el trastorno.	

Todos estos recursos, juntos con los recursos humanos con los que cuentan los centros permiten poner en práctica toda la metodología especificada, y conseguir los objetivos propuestos para el alumnado de nuestro centro.

- **Evaluación**

La evaluación de los aprendizajes es entendida como “un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora” (Ahumada, 2001, p. 22). Sin embargo, la evaluación debe considerar las necesidades de todo el alumnado, y por esta razón, las bases científicas sobre la educación inclusiva incentivan una nueva visión sobre el/la estudiante, el currículo, los tipos o estilos de enseñanza, y los procesos evaluativos de los/as alumnos/as.

En este caso, los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica deben evaluar distintos aspectos y criterios dentro de los centros. Al igual que estos docentes tienen funciones relacionadas con el centro (en general), el profesorado, los propios alumnos/as y las familias; la evaluación que realizan debe centrarse en estos cuatro ámbitos. En concreto, como señalan los autores anteriormente señalados, deberán evaluar algunos aspectos como:

- A nivel de centro:
 - Desarrollo de una actitud de colaboración y coordinación entre todos los profesionales del centro.
 - Dotación al centro de recursos variados para atender las necesidades de todos/as los/as alumnos/as y, en especial de aquellos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
- A nivel de profesorado:
 - La formación del profesorado se ha realizado de manera adecuada para que sean conscientes de cómo atender a la diversidad, cómo relacionarse con las familias, como trabajar las competencias básicas...
 - Se ha favorecido la coordinación entre los profesionales internos y externos del centro.
- A nivel de alumnado:
 - Fomento de las relaciones interpersonales entre todos/as los/as alumnos/as.

- Puesta en marcha medidas o programas que den respuesta a las necesidades de los/as alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
 - Las tareas dentro del aula ordinaria de cada alumno y del aula de PT han dado respuesta a los objetivos propuestos en sus PRef (apoyándolos), ACS, o PE.
- A nivel de familia:
- Las familias de alumnos/as con NEAE han participado en la vida del centro, a través de Asociaciones de Padres y Madres o Consejos Escolares.
 - Las familias de alumnos/as con NEAE han sido formadas en aspectos relacionados con la atención de sus hijos e hijas (habilidades sociales, medidas y programas para realizar en casa...).

Como señala Maldonado (2018), la evaluación representa uno de los ámbitos de mayor interés en el campo de la investigación educativa y constituye un tema de discusión habitual entre los distintos agentes del sistema escolar. En esta misma línea, estudios situados desde el marco del pensamiento del profesorado han revelado que la tarea de evaluar, lejos de ser un asunto de fácil comprensión para el docente, es un objeto polisémico, que se encuentra asociado a diversos fines.

Autores como Ahumada (2005), indican que todos los criterios son siempre evaluados por los Equipos Docentes y el Equipo de Orientación y Apoyo de cada centro con carácter formativo (inicial, procesual y final). En concreto, la evaluación inicial se relaciona con la evaluación diagnóstica, que busca conocer el aspecto personal y académico de cada alumno/a. Por otro lado, la evaluación procesual, identifica fortalezas de los/as alumnos/as y muestra errores o falencias del quehacer pedagógico e implica reflexión docente, para realizar modificaciones didácticas. Por último, la evaluación final se realiza en función de propósitos establecidos, para acreditar aprendizajes alcanzados. La evaluación realizada en estos tres momentos busca valorar el logro de los objetivos, comprobar el desarrollo de las capacidades que los/as alumnos/as trabajaron y posibilita la reflexión.

No obstante, uno de los aspectos más importantes es considerar qué instrumentos de evaluación deben ser utilizados en las aulas y cuáles son más adecuados para el alumnado con NEAE. Según (Domínguez Alonso et al., 2016), la aplicación de instrumentos de evaluación sobre la atención a la diversidad es fundamental y debe ser incluido en la programación de las escuelas. Concretamente, con todos los/as alumnos/as en general y, con el alumnado con NEAE en particular, se utilizan instrumentos como:

- Observaciones.
- Pruebas escritas adaptadas.

- Portfolios.
- Pruebas orales.
- Trabajos en grupo.

- **Coordinación con otros agentes**

La actual normativa sobre educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (**LOMLOE**), recoge entre sus artículos la importancia de las administraciones educativas en cuanto a la gestión de los órganos de coordinación docente que deben fomentar el trabajo conjunto de los diversos maestros/as y profesores/as que dan clase en la misma aula, destacando además los departamentos de coordinación didáctica en los centros que imparten secundaria.

La coordinación, como señalan autores como Pérez-Pueyo et al. (2023) es un elemento esencial para ejecutar la planificación docente y adquirir el conocimiento competencial, ya que permite conseguir la adecuada coherencia entre las diferentes materias y la continuidad de los contenidos de los diferentes módulos, tanto de forma interna, en relación con las diferentes asignaturas que lo configuran, como en sentido transversal, tratando de relacionar entre sí los contenidos de las diferentes materias y evitando así contradicciones, solapamientos o ausencias significativas.

De hecho, como indican Escudero y Luis (2006), aunque la calidad del aprendizaje del alumno/a depende en buena medida de cómo estudia y cómo trabaja (no solamente de qué estudia), es muy importante la habilidad docente del profesor/a y su capacidad para integrar su asignatura de un modo coherente en el plan de estudios. En este sentido, la coordinación, tanto vertical como horizontal, es fundamental.

- La coordinación vertical, entre todos los profesores de una misma titulación, proporciona a los profesores una visión de la totalidad, permitiéndoles conocer la contribución de cada asignatura al conjunto del plan de estudios y favoreciendo actitudes de responsabilidad compartida con los resultados obtenidos.
- La coordinación horizontal, entre el profesorado de un mismo curso o grupo de alumnos, favorece la mejor atención individualizada del alumno, además de ser muy importante para el éxito del plan de estudios.

Por esta razón, dentro de los centros se realizan, principalmente, tres tipos de coordinaciones:

- Coordinación interna:

Autores como Arroyo, Pinedo e Iglesia (2020) indican que, para una acción coordinada hace falta interés e implicación responsable por parte de todos, trabajando en equipo desde una visión multiprofesional y con un alto nivel de implicación y colaboración. Sólo así se optimizarán al máximo las posibilidades de desarrollo del alumno/a. En los centros, la coordinación con el/la maestro/a de Pedagogía Terapéutica debe ser constante y fluida, y tiende a llevarse a cabo con el/la orientadora, el/la maestro/a de Audición y Lenguaje y con los/as tutores/as y especialistas de las aulas donde los niños con NEAE se encuentran integrados.

Regularmente, dentro de los centros educativos se convocan reuniones con el equipo educativo y otros especialistas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as alumnos/as con NEAE para tratar aspectos relacionados con:

- La revisión de los documentos de atención a la diversidad del centro.
- La revisión y elaboración de las Adaptaciones Curriculares.
- La elaboración de los Programas Específicos.
- El apoyo en la elaboración de los Programas de Refuerzo.

- Coordinación con Recursos Externos

Los profesionales de los centros educativos deben escoger distintos momentos, a lo largo del curso, para llevar a cabo una coordinación con los centros de atención temprana, las asociaciones a las que los/as alumnos/as con NEAE acuden, sus maestros/as particulares... Estas entidades o estos recursos son una fuente valiosa de información y documentación que están al servicio del desarrollo integral de los/as niños/as al igual que los docentes de las escuelas. Únicamente, de esta forma, se facilitará la implementación de programas interdisciplinares y se aumentará la eficacia de las intervenciones.

- Coordinación con las familias del alumnado con NEAE

Como señalan García y Paíno (2017), la actuación conjunta y la colaboración por parte de los padres y las madres es de vital importancia para optimizar la intervención con sus hijos/as. Es por eso tan importante la convocatoria de reuniones con las familias: para el transvase de información de manera bidireccional. Únicamente de esta forma se producirá un entendimiento mutuo entre ambos contextos, a veces poco avenidos (Cano y Casado, 2015). Por esta razón, además del compromiso de establecer o restablecer una serie de vínculos de colaboración entre ambas instituciones, es indispensable asumir una serie de tareas, desarrollando roles, participando activamente e implicándose responsablemente a través de una propuesta educativa integrada en el hacer de cada día.

Una vez comentado, a nivel general, cómo es el día a día en las escuelas en relación con la atención a la diversidad: qué objetivos se pretenden alcanzar, a través de qué saberes básicos, qué principios metodológicos se utilizan... se considera necesario profundizar, más específicamente, en el trabajo que se realiza con el alumnado con NEAE: qué modelo de apoyo puede ponerse en marcha en el centro, qué funciones desempeñan los maestros/as de Pedagogía Terapéutica...

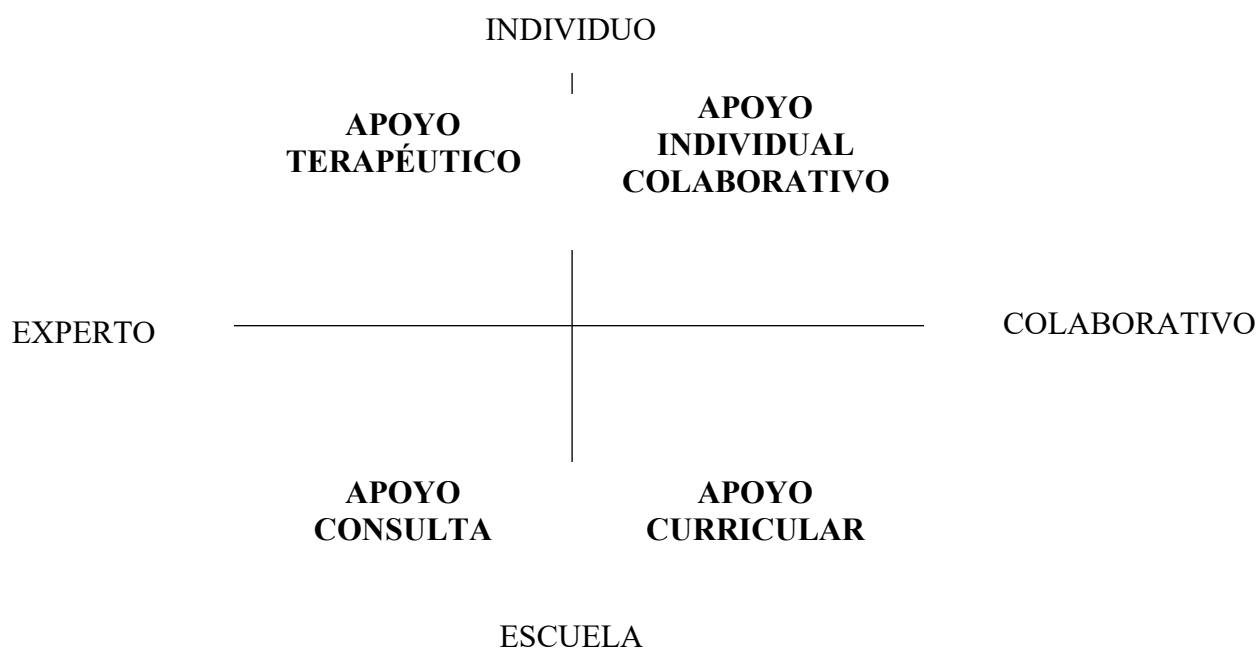
4.2 Desarrollo práctico de los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica

El apoyo que realizan los maestros de pedagogía terapéutica podemos definirlo como una ayuda que reciben los alumnos y alumnas con NEAE de los centros y que conlleva a una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje. “Es el conjunto de acciones requeridas para restablecer las capacidades de aprendizaje cuando estas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones o déficits en el desarrollo del alumno/a, por dificultades graves de aprendizaje o por reiteradas experiencias de fracaso de éste” (Puigdemívol, 1998, 185).

En nuestra Comunidad Autónoma, estos especialistas realizan sus funciones de apoyo en cuatro modalidades de escolarización (Aula Ordinaria, Aula de Apoyo a la Integración, Aula Específica y Centro Específico de Educación Especial) y, en estos espacios, se despliegan cuatro modelos de apoyo en los que el especialista tiene un rol diferente (Biedma y Moya, 2015; Salas, 2016). Estos cuatro modelos, fueron explicados hace algunos años por Parrilla (1996):

Figura 8

Modelos de apoyo en los centros



Nota. Parrilla (1996).

Estos modelos de apoyo contribuyen a establecer el perfil de la atención a la diversidad en un centro, el estadio en que se encuentra y los obstáculos que ese centro presenta en su desarrollo. Sin embargo, como indica Lozano (2007), estas funciones deberían ser rediseñadas cada curso escolar en función de las necesidades, así como de los objetivos propuestos y planteados.

En este sentido, como señalan García Prieto et al. (2021), sería importante desarrollar un concepto de apoyo en el que el profesional de atención a la diversidad sea un agente más en pro de la inclusión escolar. Esta perspectiva no estaría centrada en el alumnado con déficit, sino que más bien generaría una perspectiva más amplia sosteniendo que el apoyo puede ser llevado a cabo por cualquier profesional y hacia todo el alumnado (Corujo, Gallego y Jiménez, 2018).

Este nuevo enfoque está relacionado con una nueva manera de entender el apoyo, y se centra en un enfoque más colaborativo o comunitario (Echeita et al., 2019). En este nuevo planteamiento se utilizan estrategias y metodologías activas (Azorín y Arnaiz, 2015), recursos adaptados al diseño universal de aprendizaje, una organización espacio-temporal del aula que promueva la inclusión, un buen proceso de formación de todo el profesorado en pro de la inclusión y la atención a la diversidad y una buena colaboración familiar.

Actualmente, algunas de las metodologías que están promoviendo este enfoque más colaborativo son: la tutoría entre iguales (Durán y Martínez, 2004), las redes de colaboración (Azorín y Muijs, 2018), las aulas invertidas (Altemueller y Lindquist, 2017), la ludificación (Jiménez et al., 2019), el aprendizaje basado en problemas (Filippatou y Kaldi, 2010) o el aprendizaje-servicio (Gómez-Hurtado et al., 2019).

Todos estos aspectos, favorecen la inclusión de todo el alumnado y una enseñanza basada en la igualdad, la equidad, la colaboración... (Valdés, 2018). Sin embargo, una de las problemáticas actuales de los centros educativos es que, el mismo modelo de apoyo y la misma metodología puede cambiar según la visión del equipo directivo del centro, del maestro/a de pedagogía terapéutica de ese curso, del niño/a que se vaya a atender en concreto... Por esta razón, es aquí donde cobraría especial importancia “escuchar” a los propios alumnos/as con NEAE y adaptar la intervención del alumnado a sus propias necesidades siempre avanzando hacia un modelo que se encuentre a favor de una inclusión real con las metodologías señaladas, espacios y recursos adecuados... y donde las funciones del maestro/a de apoyo y de todos los profesionales sean las de propiciar ese clima de igualdad y trabajo colaborativo.

4.3 Funciones del maestro/a de apoyo

Como se ha venido detallando, en los centros educativos se considera al maestro/a de apoyo como un profesional ocupado del refuerzo a tiempo parcial, sin grupo propio y que atiende a alumnos/as que continúan de forma ordinaria en el grupo y aula a los que

pertenece (Fierro 1992). Entre las denominaciones más comunes se encuentran la de maestro/a integrador/a, maestro/a de apoyo o maestro/a de integración escolar.

No obstante, sobre este profesorado de apoyo encontramos múltiples apreciaciones y consideraciones y, aunque existe una legislación que determina sus funciones, en la práctica son muy variadas. De esta forma, en algunas ocasiones estas funciones aparecen de manera extremadamente específicas, mientras en otros casos son demasiado generales dejando a manos de la escuela las tareas que realizará este profesional.

En este caso, es importante destacar que dichas funciones se han ido redefiniendo en relación con el nuevo concepto que, a día de hoy, se tiene sobre la educación especial; una educación más inclusiva para todos/as y más compartida (Ricoy, 2018). Autores como Durán y Giné (2017) sostienen que el papel del profesor de apoyo va a depender de cómo sea la estructura escolar en el que se vea inmerso; cuanto más flexible sea la escuela, más flexible puede ser su trabajo y destaca las siguientes funciones:

- Realizar las adaptaciones curriculares colaborando con el profesor-tutor.
- Elaborar programas para atender al alumnado y realizar aspectos concretos en ellos.
- Orientar a los tutores para tratar al alumnado y prevenir dificultades.
- Elaborar material didáctico y colaborar con el tutor para orientar a las familias.

Sin embargo, como se puede observar en las escuelas y señala (Sandoval et al, 2019), el rol de este profesorado no está claro y esto constituye una barrera que dificulta la colaboración, a lo que se suma una falta de apoyo por parte de los tutores, ya que el profesor de apoyo ya no es el profesor particular de los alumnos con NEAE que sólo trata la problemática de estos alumnos, sino que es un apoyo al conjunto de la escuela, tratando a todos los alumnos igualmente, sin excepciones (Biedma y Moya, 2015). Dentro de los apoyos pueden considerarse todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2011). En este caso, hay evidencias significativas de que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para crear una escuela inclusiva. (León, Crisol y Arrebola, 2018).

Concretamente, según la actual normativa de nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía (la Orden de 20 de agosto de 2010), el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales tiene una serie de funciones muy claras:

- a) La atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras

necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

b) La realización, en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas.

c) La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.

d) La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales al que imparte docencia.

e) La coordinación con los profesionales de la orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales.

Como se puede observar, entre todas estas funciones, encontramos algunas a nivel de centro, a nivel de aula, dirigidas al alumnado y a las familias y, por esta razón, el rol de este lo obliga a estar en permanente diálogo y contacto con todos los miembros de la comunidad educativa: el niño/a, otros/as profesionales, familiares...(Martínez, 2018).

En concreto, este autor también señala que algunas de las tareas de este profesional son:

- Diseñar, planificar, organizar y ejecutar junto al director y equipo pedagógico, las estrategias de atención a la diversidad (López Guzmán, 2015).
- Informar y asesorar sobre las características del alumno/a.
- Modificar el currículo teniendo en cuenta al niño/a con necesidades educativas especiales sin descartar las necesidades del grupo (Pereyra, 2014).
- Ser guía y orientador tanto del estudiante como del docente (Pereyra, 2014).
- Elaborar un diagnóstico de necesidades de capacitación docente del centro educativo (López Guzmán, 2015).
- Favorecer la socialización del alumnado con necesidades con el resto de compañeros/as (Bollorino y López Gay, 2015).
- Identificar y gestionar la necesidad de recursos actualizados que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos/as alumnos/as.

- Diseñar e implementar estrategias de trabajo conjunto con padres, madres y responsables de familia para favorecer procesos de inclusión y apoyo en los procesos de aprendizaje (López Guzmán, 2015);

En resumen, los profesionales de apoyo al alumnado con NEAE son recursos humanos del centro que atienden, ayudan, asesoran...en la atención a la diversidad (Sevilla Jiménez, 2009). Sin embargo, para conocer mejor cómo se desarrollan estas funciones es importante dar respuesta a cuatro interrogantes: dónde realiza el apoyo, cuándo lo realiza, cómo y para qué.

4.3.1 ¿Dónde realiza el apoyo?

El apoyo de dicho profesional puede ser realizado dentro o fuera del aula (Moya Maya, 2002).

La mayoría de los autores que tratan este tema (Blanchard y Muzás, 2018) y ven conveniente optar por el apoyo dentro del Aula Ordinaria, junto con el resto de compañeros y el/la tutor/a. Sin embargo, consideran que, para que el apoyo en el aula sea efectivo se requiere trabajo cooperativo, indagación, actividades amplias, variadas, que permitan distintos ritmos y niveles de realización; carecería de sentido la presencia del profesor de apoyo con una metodología tradicional de exposición por parte del profesor/a y realización individualizada de actividades por parte de los alumnos. Si no se hace así, se entra en una dinámica imposible de parar, siempre necesitarán apoyo, siempre estarán por detrás, es como un “estigma” que lo acompaña y que lo señala (Wehmeyer, 2015).

Este apoyo por lo tanto exige una renuncia a la esfera privada del mundo del aula, que es refugio para el/la profesor/a y donde puede actuar al amparo de la crítica y de la observación externa... Muchos profesores/as creen que se pone en entredicho su capacidad profesional y no quieren testigos, pues sería reconocer implícitamente ante un compañero que no tiene habilidad para hacer avanzar a sus alumnos (Fortes Ramírez, 1994).

Por esta razón, si queremos y apostamos por una escuela inclusiva, son indispensables cambios y transformaciones tanto curriculares como organizativos. Como señalan Muntaner et al. (2016), si planteamos apoyos coherentes con una escuela inclusiva, tienen que presentarse tres premisas fundamentales:

- a) Realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común.
- b) Participar activamente en la cultura de la escuela.
- c) Presentarse no como especialistas con respuestas para todo y todos, sino desde la colaboración y actuación compartida.

Sin embargo, lamentablemente, han pasado muchos años y sigue imperando una visión restrictiva y focalizada de lo que se considera apoyo (Sandoval, et al., 2018), incluso el marco legal sigue perpetuando sus funciones terapéuticas y de “recuperación” (Biedma y Moya, 2015; Sandoval et al., 2019). En muchos centros, la opción de apoyo de extraer al niño de su propia aula ordinaria parece la opción única y correcta, y es cierto que, a juicio de Moya Maya (2012):

“Cuando nos encontramos determinados problemas, es la solución más utilizada, pero no siempre la más reflexionada, ya que deberíamos de ser conscientes de los efectos y repercusiones negativas de esta medida en muchas ocasiones casi automática, de los efectos segregadores, de las etiquetas que conlleva, de las expectativas que genera o no, en definitiva, se trata de calibrar de forma reflexiva lo que este alumno o alumna podría ganar pero de lo que seguro perdería” (p.75).

En este caso, es importante resaltar que en el centro educativo en el que se realiza esta investigación, el apoyo hace algunos años, era principalmente realizado en el aula de apoyo de forma segregada de los grupos ordinarios y con un material paralelo.

No obstante, la opción de un apoyo dentro de las aulas ordinarias y compartido entre ambos docentes (tutor/a y especialista) se considera la opción más adecuada. Partiendo de estas premisas, entendemos el Apoyo Compartido como una manera de atender la realidad educativa de un aula dando a cada alumno/a la atención que necesita. Desde el tutor/a, ofrece la posibilidad de compartir la labor educativa con un compañero/a que complemente el trabajo como tutor/a o especialista y que ayude, asesore y acompañe en el proceso aprendizaje del aula. En esta línea, el profesorado especialista no se contempla como un agente pasivo centrado en el alumno/a que tenga necesidades, sino que su apoyo va destinado a TODOS y TODAS, a toda el aula, en cada uno de los alumnos/as dándoles lo que necesitan en cada momento.

Cuando nos referimos a apoyo compartido, apoyo al aula, no se describe una sola realidad, sino multitud de posibilidades. Cotrina et al. (2017) a partir de trabajos de diversos autores, han descrito algunas que pueden describir el desarrollo de este planteamiento de apoyo:

Tabla 6

Tipos de apoyo compartido

TIPOS DE APOYO COMPARTIDO	
Co-enseñanza de observación	Uno enseña, otro registra lo que hace
Co-enseñanza de apoyo	Uno enseña, otro apoya al estudiante que lo requiera.
En grupos simultáneos	Clase dividida en dos y cada profesor/a se dedica a un grupo.

De rotación entre grupos	Existen diversos equipos de trabajo y el profesorado va acudiendo a los diversos equipos.
Co-enseñanza Complementaria	Un profesor desarrolla la sesión y el otro le apoya con comentarios, ejemplos, etc..
En estaciones	División de la clase en dos grupos, cada profesor muestra el mismo tema a un grupo y luego a otro.
Co-enseñanza alternativa	Un profesor es responsable de un grupo más amplio y el otro de otro grupo más pequeño.
En equipo	La sesión supone un diálogo a dos voces.

Nota. Cotrina, García y Caparrós (2017).

Diversos estudios afirman que la co-enseñanza mejora la respuesta educativa y es esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (Gisbert et al., 2019; Scruggs & Mastropieri, 2017). Esta forma de trabajo entre profesores reduce el estigma del alumnado con discapacidad y proporciona apoyo profesional al profesorado que lo realiza (Alcalà-Arxé et al., 2020).

4.3.2 ¿Cuándo realiza el apoyo?

Distinguimos cuatro tipos de apoyo según cuándo se realice: apoyo previo, apoyo simultáneo, apoyo posterior y apoyo paralelo (Biedma y Moya Maya, 2015). El apoyo previo, se realiza antes de llevarse a cabo el aprendizaje en el aula ordinaria. Es necesario que el/la tutor/a informe al profesor/a de apoyo sobre lo que se va a trabajar en el aula ordinaria o que este profesorado participe al planificar y programar el tema (Balbás Ortega, 1997). Por esta razón, es fundamental la relación entre ambos profesionales, ya que deben informarse y coordinarse de forma anticipada como esfuerzo añadido. En este tipo de apoyo, los propios profesores/as de apoyo han manifestado en diferentes estudios la necesidad de esta colaboración con el resto de profesores/as para desempeñar correctamente su trabajo (Castro et al., 2016; Florian y Beaton, 2018).

Por otro lado, el apoyo simultáneo, se realizaría al mismo tiempo que las clases ordinarias. Los dos profesionales implicados deben coordinarse e informarse sobre lo que se va a trabajar en el aula ordinaria. Al realizar este apoyo en dicha aula, la función del profesor/a de apoyo es atender los problemas que surjan durante el desarrollo del tema que se esté trabajando en el aula exigiendo preparar y conocer dicho tema (Balbás Ortega, 1997).

En cambio, el apoyo posterior, se realiza después del desarrollo de las clases ordinarias y consiste en completar aquello que haya fallado en el alumnado. Es un apoyo correctivo y el profesor de apoyo debe conocer lo que ha ocurrido en el aula, que se ha trabajado, etc.; por lo que es necesario un contacto entre ambos profesionales.

Por último, el apoyo paralelo, en el que no existe contacto y hay un desconocimiento por parte de ambos implicados (profesor tutor y profesor de apoyo a las NEAE).

No obstante, es importante conociendo estos cuatro tipos de apoyo que, actualmente, no se trata de dónde apoyar sino de hacerlo desde una perspectiva inclusiva y comunitaria a través de compromisos y alianzas entre instituciones, profesorado, familias y alumnado (Gallego Vega, 2011).

En la mayoría de centros y en concreto en el que se realiza esta investigación, el apoyo tiende a realizarse en distintos momentos según las necesidades del centro: de forma previa, simultánea o posterior. Para que se realice de esta forma es necesario contar con una buena coordinación e implicación por parte de todos/as.

4.3.3 ¿Cómo realiza el apoyo?

Entre las funciones principales del profesorado de apoyo se encuentra la atención individualizada o en pequeños grupos al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Sanahuja et al., 2018).

Sandoval et al. (2019) también señalan que, entre las competencias principales de estos profesionales debe primar la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, que se aleja, por lo tanto, de la perspectiva terapéutica que les viene caracterizando. La intervención educativa de profesionales específicos como es el caso de los maestros/as de pedagogía terapéutica deberá ser coordinada con la programación ordinaria del profesor de aula. Sin embargo, existen varias formas de agrupamientos que van desde el grupo grande, al grupo pequeño o a la atención de forma individual y todos estos agrupamientos tienen ciertas ventajas e inconvenientes.

Aunque es una buena opción trabajar en gran grupo, es posible que en ocasiones se tenga que trabajar de forma individual con determinados alumnos/as por la ausencia de compañeros/as con quienes puedan compatibilizar sus programas de trabajo o por sus necesidades. Además, algunos niños/as sufren bloqueos, problemas de ansiedad, problemas de conducta... que no permiten el trabajo en gran o pequeño grupo. No obstante, es importante tener en cuenta que el trabajo en situación de grupo favorece la transferencia de los logros conseguidos en las sesiones de reeducación a las situaciones de grupo-clase y el trabajo individual con el alumno o la alumna tiende a provocar relaciones de dependencia con respecto al adulto que atiende sus necesidades.

En resumen, cuando el trabajo de apoyo se lleva a cabo en grupo, favorece que el alumno se sienta en condiciones de transferir sus progresos al aula ordinaria (Puigdemívol, 1998).

4.3.4 ¿Qué apoya?

Autores como Pereyra (2014) proponen que las acciones de apoyo educativo apuntan a conceptualizar al docente de apoyo como un profesional que ejerce un papel, determinante en la inclusión y que trasciende más allá del refuerzo educativo individual a un/a alumno/a o grupo de alumnos/as. La educación inclusiva conlleva un proceso de identificación y eliminación de barreras para la presencia, participación y consecución de logros de todos los estudiantes, poniendo especial atención en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Muntaner et al., 2016).

No obstante, los aspectos que hay que reforzar dependen de la situación en la que nos encontremos, de las NEAE del alumnado y del contexto. Existe una necesidad de relación entre el/la tutor/a y el/la profesor/a de apoyo, ya que el contenido que se va a reforzar debe de ser revisado y aprobado por ambos. En este caso, de acuerdo con Noguera y Hernández (2019), es importante la labor del maestro especialista en atención a la diversidad como colaborador de los tutores y el profesorado en los diferentes escenarios de apoyo.

Dicho profesional necesita una actitud proinclusión para el desarrollo de una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado (Collado-Sanchis et al., 2020) y ya desde hace muchos años, algunos autores como García Vidal (1996) señalaron que existen unas prioridades a la hora de apoyar al alumnado relacionadas con la autonomía personal, la comunicación, las técnicas instrumentales (lenguaje oral, escritura...), los hábitos de trabajo y los conocimientos de área.

Todos estos aspectos se ponen en marcha en los centros educativos, a través de Programas Específicos que se recogen en la aplicación Séneca y en los que se detallan cada uno de los objetivos que se pretenden alcanzar, qué contenidos se van a trabajar y con qué actividades y tareas. Además, se temporaliza su ejecución y se proponen criterios de evaluación.

Para todo ello, este profesional debe tener en cuenta el centro en su conjunto y al alumnado de forma global, sus necesidades educativas y sus potencialidades, ya que estos dilemas no tienen respuestas únicas ni definitivas porque dependen de diferentes variables personales y contextuales. Esto coincide con lo que señala Meléndez (2016), quien refiere que “el educador especial en su función como docente de apoyo... más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad.

Cada contexto, define sus propias actuaciones de apoyo, y aunque es difícil conseguirlo, lo idóneo sería que existiese: un apoyo a la comunidad (considerando otros ámbitos educativos), un apoyo a los/as profesores/as (considerado como el más importante), un apoyo interescuelas (hacia las escuelas y profesionales de una misma zona), un apoyo al aula (al grupo en conjunto y no a alumnos concretos, es decir, adaptar el aula a la diversidad), apoyo al alumnado (al alumnado en concreto pero nunca de forma aislada al resto del grupo) y por último, apoyo a la familia (familia como factor clave, realizado este apoyo de modo grupal, no individual) (Moya Maya, 2005).

Llegados a este punto, y una vez conocidos los distintos modelos de apoyo y cómo se desarrollan en los centros, se considera conveniente conocer cómo son las relaciones del alumnado con NEAE dentro de los centros educativos.

4.4 Las relaciones del alumnado con NEAE

En las sociedades, por un motivo u otro catalogamos algo como “diferente” cuando no entra dentro de nuestras concepciones sobre aquello que representa lo habitual o lo “válido”. Dichas concepciones se han construido a partir de las experiencias vividas, y han conllevado a que las personas construyamos unos parámetros de “normalidad” y “anormalidad” que se utilizan bajo distintos criterios, entre ellos: biomédico, estadístico, funcional y sociocultural (Romero Barea, 2009; Rubio y Soria, 2003).

Al evaluar a las personas a través de estos parámetros, se desarrollan acciones de discriminación, marginación o “curativas” para evitar que alguien determinado deje de ser “diferente”. Durante muchos años, se ha considerado la “diferencia” como un problema debido a que estas reacciones han estado alimentadas por la ignorancia, el mito, la superstición y sobre todo por el miedo a lo desconocido; por ejemplo, en España han aumentado los casos de “acoso escolar”; donde determinados compañeros/as, por diversas razones entre las cuales se encuentran la diferencia, han desarrollado agresiones continuadas de carácter variado en las que hay un desequilibrio de poder entre víctima y agresor.

Estos casos de discriminación suelen ser más abundantes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y no solamente afectan al alumnado sino al profesorado, a sus familias...(Sullivan, 2024). En definitiva, el hecho de considerar la diversidad como un problema o entrar en conflicto con ella (ej: creencias culturales), puede provocar dichos conflictos de discriminación (Cobeñas, 2020).

No obstante, actualmente, la visión de una escuela inclusiva donde todos los/as niños/as se sientan partícipes de su vida y de los centros escolares, así como queridos/as, está cada vez más presente y es la propia sociedad la que exige que se acepte y se ofrezcan las mismas oportunidades a las personas con alguna necesidad. Por ejemplo, en el centro en el que se realiza este estudio, existe un gran porcentaje de diversidad cultural lo que provoca que las diferencias se consideren como algo enriquecedor y beneficioso. Sin embargo, este aspecto no evita que existan ciertos conflictos entre el alumnado o que se

creen pequeños grupos entre determinados alumnos/as y no se permita el juego de otros niños/as.

Por esta razón, dentro de este mismo análisis cabría preguntarse: ¿Qué se siente al ser incluido o excluido? Falvey y otros (1995) han preguntado a miles de niños, adolescentes y de adultos que identifiquen un suceso de sus vidas en el que se hayan sentido incluidos y otro en el que se hayan sentido excluidos, además de identificar cómo se sentían durante estas experiencias, y después. Entre los sentimientos manifestados por estas personas cuando se sentían incluidos cabe reseñar los de orgulloso, seguro, reconocimiento, aceptación, felicidad ... Mientras que sentirse excluido evocaba sentimientos tales como herido, diferente, solo, aislado, frustrado, inferior, avergonzado...

Estos resultados deben servir para resaltar aquellas estrategias que aseguren que las escuelas acojan y eduquen a todos los estudiantes, no sólo a unos pocos seleccionados que encajan dentro de la noción preconcebida de “educables”. Las emociones indicadas por los participantes en el estudio de Falvey, muestran claramente que nadie quiere sentirse excluido.

Por esta razón, como docentes debemos garantizar que los/as alumnos/as sin necesidades, tengan una actitud positiva hacia sus compañeros pues las actitudes que se adoptan, tienen un efecto en su proceso de socialización (Feria 2021). Además es imprescindible eliminar los prejuicios que se tienen de las personas con NEAE, pero sobre todo en niños con discapacidades psíquicas. Diversos estudios han demostrado que, en general las discapacidades psíquicas son menos toleradas que las físicas (Razquín, 2020).

Muchos estudios han reportado que la visión que tiene el grupo de iguales hacia la discapacidad suele ser más positiva cuando éstos han tenido experiencias de convivencia directa con personas con discapacidad (Belmonte et al., 2023). En este sentido, la inclusión educativa ofrece la oportunidad de cambiar este tipo de creencias y visiones negativas, siempre y cuando los docentes organicen y manejen adecuadamente las situaciones de enseñanza aprendizaje para permitir y fomentar que los/as alumnos/as sin discapacidad ayuden, jueguen y se relacionen con sus compañeros con NEAE.

Así que conseguir que los/as alumnos/as con NEAE se sientan integrados dentro de su grupo de iguales, logrará que tengan un autoconcepto positivo y una autoestima elevada, sentirse bien consigo mismo en la vida, ser capaces de afrontar y resolver problemas con seguridad, asumir retos y estar mucho más motivados en la escuela y como consecuencia obtener logros académicos muy positivos. Si una persona es capaz de aceptarse a sí misma, crecerá hacia una mayor madurez emocional y no necesitará tanto los mecanismos de defensa. Esta autoimagen se desarrolla a partir de la experiencia social y es la interacción social la que hace que el individuo se vaya acostumbrando, rechazando aquellas imágenes de sí mismo que le producen dudas sobre su propia competencia y valía.

Una vez aclarados todos estos aspectos relacionados con el día a día de las escuelas y, más concretamente, del centro en el que se realiza esta investigación, es el momento de profundizar sobre una necesidad que se ha venido comentando en todos estos capítulos del marco teórico: conocer a qué hace referencia el concepto de “voces del alumnado”. En el siguiente capítulo se ahondará en la finalidad de participación de los/as niños/as en las escuelas, en la forma en la que estos/as participan, sus dificultades...



CAPÍTULO 5. LAS VOCES DEL ALUMNADO CON NEAE

En los primeros capítulos de este marco teórico, se ha podido comprobar que la denominada educación inclusiva ha pasado de ser un discurso minoritario y periférico a ser un tema de debate en la retórica de las políticas oficiales, de la legislación educativa y también de no pocos investigadores que se venían declarando reacios o, incluso, abiertamente contrarios a la inclusión como modelo educativo.

Por esta razón, como señala Parrilla (2010), la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces o necesidades de aquellos/as cuyas vidas están siendo estudiadas. La investigación inclusiva supone cambios importantes no sólo en la forma en la que concebimos la investigación y sus objetivos de estudio sino también en los procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y en las relaciones que se establecen entre los participantes del estudio.

Para mejorar estos procesos, diversas investigaciones se han orientado a escuchar las voces del alumnado con alguna necesidad (Goodall y MacKenzie, 2018; Zeegers y Elliott, 2019). La educación inclusiva implica la participación activa del estudiante y “escuchar las diferentes voces de sus actores escolares, siendo un lugar donde se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa” (Valdés et al., 2020, p.13), para dar respuesta no solo al alumnado con necesidades, sino a todo el alumnado.

Hoy, por lo tanto, todo el mundo reconoce teóricamente que la teoría inclusiva debe extenderse a todos aquellos colectivos o personas individuales para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Echeita et al., 2019) y, por extensión, la inclusión es un empeño por alcanzar programas e instituciones caracterizados por la hospitalidad y la bienvenida. A pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más “inclusiva”, que abraza los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos.

Por este motivo, también Susinos (2012) recoge que la inclusión educativa debería poner en un lugar principal la necesidad de dar voz y conocer los intereses, opiniones, sensaciones... de todas las voces silenciadas, entre las que encontramos a los propios alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Es clave que el desarrollo de una educación inclusiva real en las instituciones escolares esté ligado a escuchar a los estudiantes, sumergirse en “su realidad” y entender desde su perspectiva cómo debe ser una escuela inclusiva y qué aspectos deben considerarse para que el alumnado con NEAE tenga realmente presencia, participación y éxito (Messiou et al., 2022).

Todo esto se relaciona con otros autores y estudios que también afirman que la participación de los estudiantes es el corazón de un modelo de escuela inclusiva (Escobedo et al., 2012; Messiou et al., 2022). Nos situamos ante la necesidad de transformar la cultura de la escuela en su conjunto: sus relaciones, prácticas, currículo... dando respuesta a los diversos intereses, necesidades, conocimientos, valores, lenguajes, capacidades y contextos sociales de la escuela (Thomson y Hall, 2015).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que escuchar las voces de nuestros alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo no es simplemente ofrecer una oportunidad para que éstos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos ya que en muchas escuelas no hay apenas oportunidades para que los/as alumnos/as puedan hacerse oír (y más aún cuando se trata de alumnos/as con necesidades), y si existen, sus experiencias apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores/as y profesionales.

Es fundamental, por lo tanto, que las políticas y prácticas educativas se orienten a crear un entorno escolar heterogéneo donde todos los niños y niñas puedan estar, participar y progresar plenamente (Ainscow, 2020). Serán los niños y las niñas las únicas personas capaces de ofrecer un punto de vista totalmente ajustado a sus realidades. De ahí que lo principal sea aclarar el objetivo con el que el alumnado debe participar en la vida del centro; aspecto que consideramos a continuación.

5.1 ¿Con qué finalidad participan los/as alumnos/as con NEAE en las escuelas?

Como se ha especificado, escuchar las voces de nuestros/as alumnos/as no es brindar la oportunidad de que estos puedan expresar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden desempeñar a la hora de contribuir a los cambios educativos. En este sentido, podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen en buena medida del protagonismo que concedamos a los niños y las niñas.

En un sentido amplio, se considera necesario señalar, que existen dos ámbitos u objetos preferentes para que los alumnos y alumnas sin y con necesidades expresen sus experiencias y opiniones: la vía curricular y la vía organizativa.

La primera de ellas, como señalan Susinos y Ceballos (2012), tiene que ver con las metodologías y los contenidos que se trabajan en una escuela y que se ajustan a los valores propios de una cultura democrática de un centro. Este tipo de iniciativas exige el empleo de procesos deliberativos en la vida ordinaria del aula (reflexión, crítica, argumentación, debate público, etc.) y una reconstrucción del currículo por parte del centro que permita que los alumnos y alumnas tomen decisiones sobre su propio aprendizaje. En el segundo caso, las experiencias que dan voz a los niños y las niñas se relacionan con las estructuras, los espacios y cualquier ámbito de la gestión de la vida del centro.

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas no hay apenas oportunidades para que los/as alumnos/as puedan hacerse oír, y si existen, sus opiniones apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores/as y personal de los colegios.

Concretamente, para avanzar en participación se requiere articular el conocimiento del alumnado sobre el funcionamiento de las escuelas y los aspectos que les afectan: currículo, enseñanza, espacios escolares, rutinas, modos de relación, atención a la diversidad entre otros (Jiménez y Valdés, 2022). Según estos dos autores, hay dos variables importantes que se deben considerar: que el propio alumnado se organice y gestione para participar, y que las escuelas con mayor cultura inclusiva valoren y promuevan más la participación estudiantil y el ejercicio democrático. En el caso del alumnado con NEAE, sería necesario que se consultasen todos los aspectos de la escuela, adaptando los métodos de recogida de la información ya que la voz del alumnado con NEAE no solo nos ofrece su perspectiva sobre los elementos que pueden influir en la inclusión de todo el alumnado, sino que también se convierte en una forma de promover el cambio y la mejora en las escuelas (Bland y Atweh, 2007; Gunter y Thomson, 2007; Sainz-Linares et al., 2019; Susinos et al., 2019).

Es el propio alumnado quien demanda tener más voz, participación y elección en su aprendizaje, de manera que el profesorado pueda atender las características individuales de cada uno teniendo en cuenta sus perspectivas (Scarparolo y Mackinnon, 2024).

En síntesis, cuando nos referimos al alumnado, lo consideramos sujetos con derecho a participar activamente en la vida social. Sin embargo, la evidencia muestra que los espacios escolares son gestionados principalmente por el mundo adulto (Pavez y Sepúlveda, 2019). Para que la participación estudiantil sea efectiva, es necesario repensar las escuelas desde sus prácticas (ya que existen pocos estudios que contemplen la participación del alumnado con NEAE) y que, verdaderamente, se incorporen a la vida diaria del centro (Apple, 2005; Fielding, 2001; Susinos, 2009) sin quedar, únicamente, expuestas en cualquier investigación o publicación importante. En nuestro país, por ejemplo, la participación de los estudiantes se relaciona, principalmente, con la participación de los alumnos y alumnas en consejos escolares y con la creación de representantes estudiantiles de aula o centro (delegados/as).

De esta forma, se considera que el alumnado de la escuela primaria no solo puede participar en estos procesos, sino que debe hacerlo porque este hecho permite ofrecer una perspectiva diferente que ilumine los esfuerzos colaborativos para tener escuelas más inclusivas (Messiou et al., 2024).

Por esta razón, llegados a este punto y una vez analizada la finalidad de participación de alumnado, en general, y del alumnado con NEAE en particular (aunque de estos alumnos/as exista poca bibliografía en concreto y sea por este hecho por el que se realice este trabajo de investigación), se considera necesario conocer cómo se conocen estas voces, con qué métodos, de qué forma...

5.2 ¿Cómo se conocen las voces del alumnado con NEAE? Niveles de participación

Algunos autores como Susinos y Ceballos (2012) señalan en sus estudios que, a pesar de que en los últimos años se ha popularizado bastante la expresión “voz del alumnado” para hacer referencia a iniciativas variadas que las escuelas emprenden con la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de la vida escolar, esta no se ha acompañado de un consenso básico sobre su semántica profunda, por lo que, en este momento, es necesario abrir una discusión al respecto sobre cómo escuchar a estos niños y niñas.

Generalmente, y como ya se ha señalado, los/as alumnos/as en general, y el alumnado con NEAE en particular, participan de forma aislada para opinar sobre asuntos previamente fijados y acotados por los adultos; así pues, su finalidad es estrictamente consultiva. No obstante, en el extremo opuesto de este continuo, existen otras experiencias que se definen por haber adoptado la voz del alumnado como seña de identidad del centro, en la gestión tanto de lo organizativo como de lo curricular; en ellas, la voz del alumnado, su participación y su nivel de autonomía es cada vez mayor.

Varios autores, a lo largo de los años y como podemos observar en el siguiente cuadro, han ido proponiendo diferentes estadios o niveles para ordenar este asunto. No obstante, estos autores no hacen distinción entre el tipo de alumnado al que se le pregunta sobre sus opiniones e intereses.

Tabla 7

Niveles de protagonismo de los estudiantes en la vida escolar.

Menor protagonismo ----- Mayor protagonismo					
Hart (1992)	Los alumnos son asignados a los proyectos e informados.	Los alumnos son consultados.	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos.	Los alumnos inician y dirigen las propuestas.	Los alumnos toman las decisiones y las comparten con los adultos.
		Los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista.		Los alumnos participan en la toma de decisiones..	Los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.
Shier (2000)	Los alumnos son escuchados.		La opinión de los alumnos se tiene en cuenta.		
Brown (2001)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos como participantes activos.	Los alumnos como participantes activos y coinvestigadores.		Los alumnos como investigadores.
		Los alumnos son consultados y considerados agentes activos.	Los alumnos como coinvestigadores.		Los alumnos como investigadores.
Fielding (2001) y Fielding y McGregor (2005)	Los alumnos como fuente de datos.				
Mitra (2007)	Los adultos escuchan a los alumnos.	Hay colaboración entre los adultos y los alumnos.		Los alumnos lideran los procesos de cambio.	
Martínez Rodríguez (2010)	Los alumnos como fuentes de datos	Los alumnos como colaboradores de los adultos e invitador a proporcionar retroalimentación acerca del currículo o del estilo de las clases.		Los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema escolar.	
	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como creadores de saber.	Los alumnos como conjuntos con los adultos.
Fielding (2011)					Democracia participativa.
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación.	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como coinvestigadores.		Aprendizaje intergeneracional.

Nota. Susinos y Ceballos (2012).

Como se puede observar en esta figura, Hart (1992) describe cinco estadios o escalones de participación del alumnado. Por su parte, Shier (2000), para establecer una clasificación, combina los criterios de poder y de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de mejora.

Por otro lado, (Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005) atendiendo a lo que se considera el máximo nivel de participación, proponen el concepto de “alumnos/as investigadores/as” que se caracteriza por constituir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los/as niños/as, que se encargan de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y finalmente dar a conocer los resultados.

Más tarde, Fielding (2011) aumentó y reorganizó las categorías anteriores y propuso seis niveles de complejidad que culminan en un nivel en el que los adultos y los/as estudiantes asumen un compromiso y una responsabilidad compartidos para la gestión del bien común.

Como se puede comprobar, en la medida en que el interés por conocer el punto de vista de los/as alumnos y alumnas sobre un aspecto determinado conlleva una participación más intensa de estos y se propicia un mayor debate y autonomía en la gestión del asunto en cuestión, se puede ir avanzando hacia modelos más comprometidos con una participación real que garanticen que la opinión de los/as alumnos/as se tiene en cuenta y es valiosa y que, por lo tanto, su papel en la gestión del cambio es de mayor relevancia.

Podemos resumir, por lo tanto, que en estos últimos años, diferentes autores (Hart, 1992; Terrén y Sales, 2016; Trilla y Novella, 2001...) han coincidido en establecer seis grados de participación del alumnado en las escuelas (grados que se ordenan de menor a mayor implicación) y que contemplan a todo tipo de alumnado:

1. *Ausencia de consulta a los alumnos/as.*
2. *Alumnado como consulta.* El alumnado es consultado, pero no llega a intervenir en los procesos de toma de decisiones. Las actividades que se sitúan en este plano de participación del alumnado comparten una característica: el alumno/a se considera como agente pasivo. El rol que se le atribuye es el de mera fuente de información, sin que apenas tenga conocimiento del mismo.
3. *Alumnado como participante activo.* El profesorado emprende la indagación e interpreta los datos que aporta el alumnado y este puede intervenir en la toma de decisiones. En este caso, el profesorado muestra cierto interés por recoger lo que el alumnado tiene que decir sobre su particular experiencia en las aulas. Se produce un avance en la recogida y el manejo de los datos.

4. *Alumnado como investigador.* El alumnado está implicado en la indagación sobre las iniciativas a desarrollar en el centro. Se discutirá con él los resultados y desempeñará un papel activo en la toma de decisiones.
5. *Alumnado como pleno participante activo y co-investigador.* La iniciativa de la indagación parte conjuntamente del alumnado y del profesorado; desempeña un papel activo en la toma de decisiones; planifica acciones que se adoptarán e incluso evaluará su impacto. Se avanza hacia relaciones más igualitarias y se construyen espacios, para discutir e indagar, que son potencialmente mucho más abiertos y creativos.
6. *Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida.* Existe un compromiso y responsabilidad compartidos por los miembros del centro, con la finalidad de trabajar por el bien común.

No obstante, teniendo en cuenta estos seis niveles de participación, uno de los aspectos más importantes es considerar en qué condiciones se debe desarrollar esta participación y cuáles son los beneficios que aporta esta participación. Ambos aspectos se concretan en el siguiente apartado.

5.3 Condiciones para una participación efectiva del alumnado y beneficios de escuchar a los/as alumnos/as

Para que la participación infantil sea de calidad se requieren una serie de condiciones que faciliten el éxito de la misma y consigan algún impacto real en el aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades de desarrollar un enfoque democrático.

En primer lugar, entre las principales condiciones, se destaca la necesidad de contar con un marco legislativo y organizativo que proporcione una serie de reglas, normas y estructuras que se hagan cargo de regular las oportunidades de participación.

En segundo lugar, se debe contar con elementos pedagógicos que contemplen esta necesidad, es decir un proyecto de centro que otorgue un lugar importante a los/as alumnos/as, estrategias de aprendizaje que permitan “escuchar” a los/as niños/as (sobre todo a aquellos/as que tienen una necesidad), contenidos y actividades que propicien el diálogo y la comunicación... Como señala Tonucci (1998), la escuela podría perfectamente asumir la filosofía que viene dada con su proyecto “La ciudad de los niños” desarrollando formas de enseñanza de educación cívica y promoviendo experiencias de participación que sean reales.

Por último, autores como Terrén y Sales (2016), señalan la necesidad de que la voz del alumnado se escuche con igualdad de condiciones con respecto a la de los adultos. Para que suceda de esta forma se requiere una especial atención a las diferencias de poder, y que ningún alumno/a sea silenciado (Ceballos, 2015). Únicamente de este modo se reconocen sus capacidades y la relevancia de sus palabras.

Con estos tres aspectos principales, la participación del alumnado será efectiva y aportará beneficios a los/as propios alumnos/as y a la propia escuela; beneficios que se resumen en:

- La participación activa y genuina de los estudiantes en la escuela permite la adquisición de valores democráticos en cada individuo (Pérez y Ochoa, 2017).
- Una participación limitada del estudiantado en sus procesos de aprendizajes no le ayuda en el progreso de sus habilidades (Zurita, 2019).
- La participación hace que la motivación de los/as niños/as aumente, y esta a su vez juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de los niños, debido a que influye en su interés, participación y desarrollo integral (Tivan y Zambrano, 2024).

La preparación de los/as niños/as para la participación es una tarea primordialmente educativa y son, en la mayoría de ocasiones, los/as docentes los que les facilitan la adquisición de las capacidades necesarias para participar. No obstante, a la hora de recoger información del alumnado y conocer sus experiencias y perspectivas, los/as docentes pueden encontrarse con algunas dificultades que imposibilitan esta participación y no aportan todos los beneficios detallados. Todas estas dificultades se analizan en el siguiente punto.

5.4 Dificultades para escuchar a los/as alumnos/as con NEAE

Como señala Sandoval (2020), escuchar y tener en cuenta las visiones y experiencias de los alumnos y alumnas en los procesos de investigación conlleva ciertos obstáculos e interferencias. Esta autora, señala tres principales dificultades que se podrían sintetizar en: metodológicas, éticas y de poder.

La primera cuestión hace referencia a la forma en que se recogen las contribuciones del alumnado. Tradicionalmente éste ha sido uno de los principales problemas metodológicos (Cook-Sather y Healey, 2018), ya que a veces las formas más ordinarias que tienen los investigadores de recoger información (cuestionarios, entrevistas, etc.) no resultan válidas, ya sea porque la capacidad verbal o escrita de algunos alumnos/as, en especial la de los/as alumnos/as con NEAE, no resulta lo suficientemente adecuada o porque la pérdida de anonimato hace que las respuestas queden sesgadas. En este sentido no podemos obviar el elevado porcentaje de cuestionarios en las investigaciones que quedan invalidados porque están incorrectamente cumplimentados o porque la información no está contextualizada.

Por estas razones, en ocasiones, la recogida de los datos se lleva a cabo a través de otros recursos metodológicos más visuales: fotografías o dibujos, que en el caso de alumnos y alumnas con NEAE, facilitan conocer sus opiniones y experiencias. Estos métodos permiten siempre la participación de colectivos que, en ocasiones, tienen

dificultades para relatar verbalmente sus experiencias. Sin embargo, como señala Ceballos y Saiz (2019), ninguno de estos métodos constituye un fin en sí mismo, sino que son medios que nos permiten acceder a las experiencias de vida de una persona.

En este mismo sentido, algunos investigadores/as emplean la fotografía participativa, que provoca la participación del alumnado a través de fotografías que pueden ser tomadas por el/la investigador/a o por los participantes. La fotografía participativa constituye una poderosa herramienta que permite a los investigadores implicar a las personas que a menudo no tienen la capacidad de leer o escribir o, de relatar sus experiencias, como para la población con discapacidad, ya que a través de las imágenes pueden compartir importantes aspectos de sus vidas (Miles y Kaplan, 2005).

Por lo que se concluye de lo anterior, los/as investigadores/as deban alejarse de los límites de la metodología convencional y emprender nuevos métodos o procedimientos de recogida de la información que permitan superar las limitaciones de algunos colectivos especialmente vulnerables, como ocurre en nuestro caso.

Por otro lado, se considera necesario destacar que, en relación con las cuestiones éticas, otras de las dificultades con las que se encuentran los investigadores se relaciona con la protección de la identidad de los menores en el transcurso de las investigaciones ha sido uno de los asuntos que con más delicadeza han sido tratados por los códigos éticos internacionales. En muchos centros, el hecho de entrevistar a un alumno o alumna puede llegar a ser una tarea muy compleja por la cantidad de permisos que es necesario cumplimentar.

Por último, como señalan Sandoval et al. (2022), otro de los aspectos que también parece entorpecer la plena participación de los/as alumnos/as hace referencia a cuestiones de poder y control. Emprender estudios de mejora escolar donde se recojan y se tengan en cuenta las visiones de los estudiantes reside en parte en que los docentes consideren a los alumnos y alumnas capaces de ofrecer visiones enriquecedoras y que los consideren co-creadores del currículo. Es ya muy conocida la famosa sentencia de Foucault (1980) “el poder es conocimiento y, el conocimiento crea verdad y por lo tanto, poder” (p.43). Escuchar a los/as alumnos/as requiere necesariamente cambios importantes por parte de los/as profesores/as e investigadores en las relaciones que se establecen y en sus modos de participación, sobre todo cuando nos referimos a alumnos y alumnas con necesidades.

Según Thomson (2008) el paso previo para brindar la participación sería reconocer la capacidad de los/as alumnos/as para opinar y sus derechos para hacerlo. No obstante, Lundy (2007) señala que uno de los motivos más comunes por el que los adultos no reconocen las visiones de los/as alumnos/as es el miedo a que estas opiniones cause desestabilización en la escuela.

Algunos autores como Moliní y Sánchez-González (2019) señalan que escuchar a los/as alumnos/as exige reflexionar sobre algunas cuestiones como: ¿qué voces se oyen más claramente en la escuela?, ¿a quién se les permite hablar y sobre qué aspectos? Se ha

comprobado que en la mayoría de las investigaciones son los profesores y profesoras los que escogen a los estudiantes o representantes de las clases que en ocasiones presentan mejores niveles de resultados académicos, excluyendo a los alumnos y alumnas más vulnerables (Kaplan, 2008).

Como se ha podido ir comprobando en todos estos puntos, la participación infantil en la escuela es una tarea compleja. Por esta razón, entendemos que “dar voz a los/as alumnos/as” es una tarea que siempre se puede ir moldeando y mejorando. Con lo cual, es tarea de toda la comunidad educativa seguir investigando, aplicando nuevas formas de participación, mejorando lo que ya se conoce y encaminándose de forma decidida hacia una auténtica participación democrática de los/as estudiantes en las escuelas.



BLOQUE III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que se han fundamentado los aspectos teóricos de esta investigación mediante una intensa revisión bibliográfica basada en los principales autores/as y fuentes que han dedicado sus estudios a conocer el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, cómo se clasifican, qué métodos de apoyo se utilizan en los centros educativos..., es el momento de hacer mención a las bases teóricas que marcan el marco metodológico.

En este capítulo, concretamente en este apartado, se hablará de la metodología que se ha considerado más pertinente en este tipo de estudio, una metodología de corte cualitativo, que permite alcanzar los objetivos que se han propuesto desde este trabajo de investigación. Posteriormente, se concretarán más datos de la metodología cualitativa etnográfica y de los estudios de casos, ya que estos serán los motores de este modelo metodológico.

6.1 Naturaleza de la investigación: las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

En el estudio de las necesidades humanas, se pretende explorar y comprender los fenómenos que acontecen a una persona o grupo de personas, siendo en nuestro caso los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de un centro de la provincia de Huelva.

Por esta razón, teniendo en cuenta que el análisis y la comprensión de lo experimentado a través de un fenómeno en particular, se encuentra dentro del *paradigma interpretativo, fenomenológico, naturalista o humano*, como así bien explica el profesor Sáez López (2017), la metodología de nuestro estudio va a ser de naturaleza cualitativa.

No obstante, antes de continuar analizando la que será la metodología de este estudio, se considera necesario presentar de nuevo los objetivos en torno a los que girará la investigación para que estén presentes a la hora de comprender a la misma. Concretamente, se proponen un objetivo general y varios específicos.

Objetivo general

Conocer y describir las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en los Centros de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar qué piensa el alumnado sobre la organización espacio temporal del apoyo recibido.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de sus Aulas Ordinarias: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de las Aulas de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Conocer y describir qué piensa el alumnado con NEAE sobre la evaluación que se les realiza.
- Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que mantienen.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, las relaciones que mantienen con sus profesores/as y compañeros/as.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.

Recordados los objetivos de nuestra investigación, pasamos a analizar algunos aspectos metodológicos.

6.2 Aproximación a la metodología del estudio: la metodología cualitativa

La investigación, teniendo en cuenta la definición de Hernández et al. (2010), es entendida por un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Generalmente, se trata de un proceso creativo de carácter científico que busca dar solución a problemas observados, dando lugar a nuevos

conocimientos. Toda investigación científica se debe basar en una metodología, y en este caso, cuando se habla de ésta, se hace referencia a la manera de realizar la investigación. Azuero (2018), por su parte, indica que la formulación del marco metodológico en una investigación, es descubrir los supuestos del estudio para reconstruir datos, a partir de conceptos teóricos habitualmente operacionalizados.

Sin embargo, los proyectos de investigación giran en torno a un paradigma que determinará la metodología utilizada, en un sentido más amplio, comprende supuestos, modelos, criterios, etc..., que permiten a una disciplina contar con ciertos principios organizativos para la realización del trabajo científico.

Según Cadena et al. (2017), en la elección del método de investigación, la posición paradigmática en que se encuentre carece de importancia, siendo lo realmente relevante que se adapte a las necesidades de la investigación. Los dos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) ofrecen una visión del mundo diferente pero complementaria, por esta razón el uso de uno de ellos o de los dos, será necesario para tener una percepción más clara de la realidad (Sánchez, 2015). Como argumentan los profesores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), para la elección de la naturaleza adecuada de la investigación, el investigador debe ser metodológicamente plural y guiarse por el contexto, la situación, el problema de investigación, los recursos de los que dispone, la población y sus objetivos de estudio.

En nuestro caso, en el ámbito educativo, el investigador se desenvuelve en un entorno social debido a la inquietud por el contexto, así como por mantener una puerta abierta a lo que se puede observar, recoger y analizar, con la finalidad de no dejar escapar aspectos relevantes en el campo de estudio. No obstante, es cierto que existen diferentes caminos para conocer la realidad social que nos rodea. Fundamentalmente, en las ciencias sociales, la realidad se puede abordar desde los dos paradigmas señalados: el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo o, por su parte, el paradigma mixto que aúna los dos anteriores.

Cada uno de ellos, se presenta con una fundamentación epistemológica propia, una perspectiva metodológica, y unas técnicas e instrumentos acordes con el estudio de investigación al contexto que nos rodea y, los interrogantes que los propios investigadores se plantean con el objetivo de dar respuesta y transformar esa realidad. En investigación es imprescindible el uso de un método claro, bien planificado y accesible en su ejecución mediante el cual el investigador pueda acercarse al objeto de estudio.(Camprubí y Castellanos, 2019).

En nuestro caso, nuestro estudio se encuentra dentro de la naturaleza cualitativa, también denominada interpretativa, naturalista, fenomenológica o humanista porque abarca un conjunto de corrientes humanísticas e interpretativas cuyo objetivo se centra en estudiar los significados de las acciones que hace el ser humano y del contexto en el que se desenvuelve. Como señala Vera (2015) la investigación cualitativa es aquella donde

se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema.

Existen ciertas características que identifican la investigación cualitativa. Por una parte, los investigadores centran su interés en acceder a las experiencias y los datos en su entorno natural de manera que pueda existir un espacio para que se expresen las peculiaridades de las mismas. Flick (2011), por su parte, plantea una serie de características relevantes que permiten comprender mejor qué es la investigación cualitativa:

- ❖ En la metodología cualitativa los factores deben considerarse de manera global. Estos no pueden reducirse ni dividirse.
- ❖ El investigador se desenvuelve en un espacio natural debido a su alta preocupación por el contexto, con el fin de evitar la pérdida de algo importante. El resultado es una flexibilidad en el diseño e incluso la posibilidad de un diseño en evolución a medida que avanza la investigación.
- ❖ Es la percepción de los que están siendo estudiados lo importante en la investigación, y, en la medida posible, estas percepciones deben ser recogidas con el fin de obtener una precisa "medida" de la realidad. El significado es percibido o experimentado por los que están siendo estudiados, y no impuesto por el investigador.
- ❖ Se deben evitar las hipótesis y conclusiones a priori, en favor de unas buenas conclusiones. Los supuestos y las conclusiones son subjetivos, cambiarán a medida que avanza la investigación.
- ❖ Los fenómenos se perciben de forma flexible en la predicción. Este es, además de flexible, adecuado al proceso.

Es importante en la investigación cualitativa que tengamos en cuenta la elección correcta de métodos y teorías apropiadas como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

La metodología cualitativa, en palabras de Taylor y Bogdan (2002) va más allá de los datos descriptivos y, por esta razón, estos autores describen un decálogo de características que definen a la metodología cualitativa, siendo las bases que guían y justifican su elección en nuestro estudio:

1. ***La investigación cualitativa es inductiva.*** Los investigadores construyen conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los propios datos, siendo la investigación que se sigue flexible.
2. ***En la metodología cualitativa ve al escenario y a las personas dentro de una perspectiva holística.*** Las personas, escenarios o grupos, no son reducidos a variables, sino considerados un todo. Personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran (en este caso; alumnos/as con Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo de un centro educativo de la provincia de Huelva).

3. ***Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.*** Los investigadores interactúan con las personas de forma natural y no intrusiva, intentando reducir al mínimo los efectos sobre las personas que estudian.
4. ***Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del contexto que pertenecen.*** Aquí, los autores hacen referencia a la perspectiva fenomenológica, siendo ésta esencial para comprender la realidad tal como otros la experimentan.
5. ***El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*** Nada debe darse por sobreentendido, todo es un tema de investigación.
6. ***Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.*** No se busca la verdad, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. ***Los métodos cualitativos son humanistas.*** Estudiar a las personas cualitativamente, es llegar a conocer su parte personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas.
8. ***Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su estudio.*** Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que las personas realmente dicen y hacen.
9. ***Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.***
10. ***La investigación cualitativa es arte.*** Se siguen orientaciones, siendo los investigadores cualitativos flexibles en cuanto al modo que intentan conducir su estudio. Los métodos sirven al investigador, no siendo el investigador esclavo de un método o técnica.

La investigación que sigue una metodología cualitativa, por tanto, no se rige por reglas preconcebidas, sino que es el propio investigador, siguiendo las características comentadas, el que guía su estudio, sin ser necesaria la estandarización en un método concreto y definido. Sin embargo, sí que podemos decir que nuestro estudio se encuentra orientado hacia una visión fenomenológica, pretendiendo conocer y comprender la realidad en la que se encuentran inmersos nuestros alumnos y alumnas con NEAE y por esta razón, dentro de la metodología cualitativa se emplea **la etnografía**, más concretamente **el método biográfico narrativo**.

6.2.1 Metodología cualitativa de tipo etnográfico: el método biográfico narrativo

Según Cotán (2020) el método etnográfico y, concretamente, el biográfico narrativo, desde un punto de vista educativo permite analizar e interpretar la realidad social a través de las relaciones humanas y su contexto atribuyéndole significados. De esta forma, se incorporan descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas... y, se tiene muy en cuenta, lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe.

Este método permite conocer de cerca la realidad existente en una unidad social, en este caso un centro educativo de Educación Infantil y Primaria situado en la provincia de Huelva capital en el que reciben enseñanza un amplio número de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En él se ha llevado a cabo un estudio de caso, como se concretará en apartados posteriores. Mediante la etnografía se ha realizado una descripción analítica de carácter interpretativo de las experiencias, vivencias, opiniones... del alumnado con NEAE de este centro educativo para, posteriormente poder analizar de esta forma sus voces en relación con el apoyo recibido. En esta investigación, la etnografía es llevada a cabo cumpliendo los criterios que este método requiere. Concretamente se ha participado en la realidad del centro durante dos cursos escolares.

Con el objetivo de poner en marcha una adecuada investigación etnográfica, se han tenido en cuenta los requisitos que desde hace muchísimos años Spindler y Spindler (1992) expusieron:

- ❖ *El requerimiento de la observación directa.* En esta investigación se ha estado en el campo de la investigación durante **dos cursos escolares (curso 2019-2020 y curso 2020-2021)**, realizando tanto observación participante como no participante y recogiendo dichas observaciones en registro observacionales.
- ❖ *El etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente.* El acceso al campo no se ha visto limitado. Se han recogido los datos durante dos cursos completos en horario lectivo. Los datos se han recogido en los cursos 2019-2020 y 2020-2021 de forma ininterrumpida de lunes a viernes de 9:00 a 14:00.
- ❖ *La necesidad de registrar un gran volumen de datos.* Los datos recogidos mediante las entrevistas hechas a diferentes agentes de la comunidad educativa, la revisión de documentos y los registros de observaciones son numerosos, como podremos ver más adelante.
- ❖ *Carácter evolutivo del estudio.* Nos adentramos en el campo de estudio, es decir en el centro donde se ha llevado a cabo nuestro estudio, con la mentalidad totalmente abierta y dispuestos a atender a la mayor cantidad de relaciones.
- ❖ *Utilización de diferentes instrumentos.* Los instrumentos en los que se basa nuestra investigación han sido la entrevista, entrevistas fotográficas, la revisión de

documentos y la observación pudiendo así, a la hora de analizar los datos, triangular los resultados obtenidos.

- ❖ *Objeto de estudio claro.* Se ha averiguado cual es el pensamiento de las personas con NEAE de esta escuela en relación con la atención educativa recibida: la metodología que se ha utilizado con ellos, cómo se le ha evaluado, cómo han sido y son sus relaciones con otros compañeros/as...

Por todas estas razones, se ha llevado a elegir esta metodología etnográfica (en concreto el método biográfico-narrativo) dentro del mundo cualitativo. Como señalan Landín y Sánchez (2019), se entiende que estas metodologías son un vehículo privilegiado para “dar voz” a los sujetos que, a través de la narración viajan por sus memorias para sacar a la luz aquellas experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, aprendizajes...

Además, este tipo de metodologías han sido muy utilizadas durante toda la historia desde la antropología, en ciertas corrientes de la sociología, en el ámbito educativo y, en particular, en el mundo de la discapacidad (Bolívar, 2014).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que hacer investigación en el campo de la narrativa es atender a una forma diferente de construir conocimiento, puesto que quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas (Moriña, 2017). En nuestro caso en particular, dentro del amplio abanico de métodos etnográficos, en el estudio se utiliza la narración porque la investigación se sitúa dentro del ámbito de las historias o los relatos de vida realizados a partir de entrevistas, entrevistas fotográficas...

A través de esta metodología biográfico-narrativa se pretende, por lo tanto, describir las experiencias y los sentimientos tal y como lo cuentan los alumnos y alumnas con NEAE de este centro educativo. La finalidad es dar voz a las personas más implicadas en los aprendizajes. El lenguaje permite la construcción de significado de los pensamientos, los sentimientos y las acciones. En concreto, esta metodología etnográfica y basada en un método biográfico-narrativo se va a desarrollar en un centro de la provincia de Huelva realizándose específicamente un estudio de este caso en concreto.

6.2.2 El estudio de caso

Como se ha comentado en los dos apartados anteriores, la metodología de este estudio de investigación está basada en el paradigma cualitativo de tipo etnográfico (más concretamente biográfico), pero ahora es el momento de hablar y centrarse en el estudio de caso como estrategia que ejemplifica las ventajas de la metodología cualitativa. *¿Por qué nos decantamos por el estudio de caso?*

Como señalan Soto y Escribano (2019) y ya señaló Stake (2005), una característica propia del estudio de caso es su propósito intrínseco de particularizar y profundizar. Con el estudio de un caso no es posible la generalización. Por esta razón, permite el análisis

de una situación docente determinada, el estudio de algunas conductas concretas o de unas problemáticas específicas. establecer estrategias de intervención que promuevan los cambios necesarios en el desarrollo individual y colectivo de las personas.

El caso se entiende como una cosa, como una sola entidad o unidad alrededor de la cual existen límites (Alpi y Evans, 2019) y sobre la que se pretende hacer una investigación para estudiar el “cómo y el por qué” de los fenómenos. Para tal efecto, los resultados del estudio pueden acrecentar la teoría existente y conducir al investigador a etapas posteriores de la búsqueda del conocimiento (DeVaney et al., 2018).

Por lo tanto, es evidente que la fuerza del estudio de caso radica en que permite concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. Este, como método de investigación, ha tenido gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales. La historia está llena de “casos” relevantes que han surgido del uso del estudio de caso. Así, estudios como los de Freud, Piaget, Maslow, Adler, etc..., que nacieron y se nutrieron del estudio de caso, son ejemplos de la profunda influencia que este método ha tenido en la ciencia. Pero, a pesar de que el estudio de caso ha sido considerado como la estrategia más suave de investigación cualitativa, es también considerada la más difícil de hacer. De acuerdo con Lee y Catling (2017), el uso de estudios de caso requiere que los investigadores sean más cautelosos sobre la generalización de estos, ya que esta no siempre es posible y frecuentemente resulta inapropiada.

En nuestra investigación en concreto, si se tienen en cuenta los objetivos planteados, se puede comprobar cómo los aspectos generales que se pretenden estudiar en él, corresponden, principalmente, con el estudio de algunos elementos implicados en el desarrollo de la inclusión escolar (las voces del alumnado) haciéndolo no sólo desde una perspectiva no pedagógica sino también desde un proceso sociocultural de cambio y transformación.

Para alcanzar este objetivo se trata de observar cómo la puesta en marcha de un apoyo inclusivo para alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ha podido servir para el desarrollo de procesos de integración en la sociedad, estudiándose principalmente la dinámica real de este tipo de apoyo: su organización, el tipo de actividades, los recursos empleados, la evaluación... así como la relación existente entre los/as alumnos/as con NEAE y el resto de compañeros/as y profesores/as. Es decir, se considera que para poder abarcar todos estos objetivos propuestos es importante conocer de primera mano a los agentes implicados, poder tratar con ellos y observar la realidad que verdaderamente existe y se ofrece en este tipo de estudios a través de una observación naturalista, que muestre interés por conocer el contexto real donde se desenvuelven día a día.

Por este motivo, es importante comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quién actúa, no basarnos solo en lo que podamos leer o en los resultados obtenidos para servirnos de ello. Pues es de gran importancia observar de

primera mano lo que se hace, o no, y cómo se hace, mantener también un contacto directo con los protagonistas, conocer sus versiones y, con ello hacerles ver a los agentes implicados nuestro interés verdadero en conocer y comprender su realidad, para que estos puedan aportar toda la información que realmente conocen. Para conseguirlo es imprescindible que se opte por la observación plena y sin control, por parte de los investigadores, pues la realidad que se aprecia en el campo de estudio nos proporcionará datos exclusivos, en definitiva, ser nosotros mismos los que podamos sacar nuestras propias apreciaciones y con ello las conclusiones oportunas.

Conocer la realidad “desde dentro” ayuda a interpretar realmente los datos sin envolturas que dispersen la información y las situaciones verdaderas que se den lugar. Esto hará que se obtengan datos reales, ricos y profundos, en los que nos podamos apoyar a la hora de analizar e interpretar la información legal y los documentos oficiales. Se opta por un estudio inductivo, pero asumiendo la realidad como algo dinámico y cambiante. En este proyecto el objetivo principal es conocer la dinámica del apoyo que reciben los/as alumnos/as con NEAE para analizar y reflexionar sobre el trabajo que se realiza con ellos/as desde la perspectiva de los/as protagonistas.

Bisquerra (2004) afirma que la investigación cualitativa ha recibido numerosas críticas referidas básicamente a que: es subjetiva, contiene una sobrecarga de los valores de investigador, no se puede replicar, tiene poca fiabilidad, tiene poca validez externa, las conclusiones no son generalizables, adolece de exactitud y precisión o es poco rigurosa y asistemática. Desde los representantes de la investigación cualitativa se han dado justificaciones a estas críticas. En síntesis, se trata de argumentar que la cuantitativa, si “se hace bien” puede tener igual valor.

Teniendo en cuenta esta revisión y todo el bagaje realizado anteriormente, se considera necesario destacar que el estudio de caso es determinado por la literatura específica como una estrategia de investigación en la línea de las metodologías cualitativas específicamente, al que se le atribuyen numerosas ventajas si lo que se pretende es conocer en profundidad la realidad estudiada. Principalmente, se destaca su versatilidad, así como la estructura que aporta para explorar una variedad de problemas. Del mismo modo, para Ling et al. (2015) ofrece flexibilidad para seleccionar el perfil del caso, mientras que el análisis retórico equilibra la flexibilidad al imponer un paradigma de investigación duradero (Moriarty et al., 2019). Además, interpreta información a través de múltiples formas de conocimiento cualitativo (constructivista, interpretativo, artístico, performativo), así como por medio del rol del investigador en el proceso de investigación (Leonard y Odutola, 2016).

Por todas estas razones, se puede argumentar que las características que definen al estudio de caso se ajustan al perfil de los objetivos que se plantean en el estudio que ocupa lugar. Además, otro de los motivos es porque en líneas generales y en contraposición al paradigma interpretativo, el paradigma cuantitativo tiene una orientación positivista, experimental y por tanto, una preocupación por las variables y la medida de los resultados, algo que se aleja de los objetivos que en este estudio de investigación se proponen. Este

estudio no está orientado a la comprobación ni se basa en un progreso hipotético-deductivo. Además, en esta investigación no se parte de unos resultados, sino que se apuesta por conocer una realidad ya existente y comprenderla, pues esto no se puede lograr si los datos y las perspectivas son vistas desde “fuera”.

6.2.2.1 Contexto del centro en el que se realiza el estudio de caso: nuestros participantes

El centro donde se inscribe esta investigación, es un centro de compensatoria con gran diversidad cultural, que se sitúa en la localidad de Cartaya, en la provincia de Huelva. El centro se encuentra, específicamente, en la zona menos desarrollada de la localidad, y el contexto del mismo es de nivel socio-económico bajo. Concretamente, el CEIP C.Z tiene las siguientes características:

Las infraestructuras del centro

Este centro, es un centro de dos líneas que consta de 6 unidades de Educación Infantil y 12 unidades de Educación Primaria. Además, cuenta con aula Matinal, aula de Idiomas, aula de Música, aula de Apoyo a la Integración, aula de Audición y Lenguaje, un aula pequeña de Apoyo para el maestro de ATAL, Biblioteca Escolar, Sala de profesores, Salón de Actos, Comedor, Cocina y Gimnasio con aseos.

Todos estos espacios que cuentan en su mayoría con los recursos materiales necesarios se encuentran distribuidos en dos plantas. El centro también dispone de dos grandes pistas en las que se realizan los recreos de Educación Infantil y Primaria.

El profesorado

Desde el punto de vista del personal docente, el Claustro consta de 28 maestros/as: 6 maestros/as de Ed. Infantil, 12 maestros/as de Ed. Primaria, 1 especialista de Música, 2 especialistas de Inglés, 1 especialista de Francés, 1 especialista de Ed. Física, 2 especialistas de Pedagogía Terapéutica, 1 especialista de Apoyo a la Compensatoria, 1 maestra de Audición y Lenguaje y 1 maestra de Religión Católica.

De esta plantilla, aproximadamente el 65% del personal es definitivo y el resto provisional. Este número de personal definitivo hace posible que a la hora de tomar decisiones que implican la puesta en marcha de proyectos, actividades o actuaciones en el centro haya un consenso que permite llevarlos a cabo, pues las relaciones interpersonales dentro del Claustro se han forjado a lo largo de muchos años y están muy consolidadas. Al mismo tiempo, esta circunstancia favorece que el personal que no es definitivo se sume a dicho consenso.

Este profesorado está muy implicado en la educación en valores con lo que se consigue un buen clima de convivencia en nuestra comunidad educativa, a pesar de tener que luchar con algunos problemas sociales típicos del entorno en el que se integra el centro educativo.

El alumnado

El número de alumnos/as del centro ronda actualmente los 400, aunque durante el curso escolar este número puede oscilar un poco debido a la movilidad de las familias. En cuanto a las nacionalidades hay que distinguir entre la procedencia de los padres y madres y la nacionalidad de los/as hijos/as pues existe una tendencia progresiva a la nacionalización de los/as niños/as, aunque no de los familiares. Se entiende que por este motivo las características culturales de las familias se mantienen, aunque los niños adoptan muchas de nuestra zona por el contacto entre iguales y la influencia escolar. Es por ello que existe un gran número de nacionalidades diferentes: Argelia, Marruecos, Nigeria, Rumanía, Ecuador, Perú, Venezuela, Colombia... aparte de la española. Muchos de estos/as alumnos/as presentan un nivel de competencia lingüística bajo, que les dificulta la comunicación, la relación y el acceso al currículo ordinario. Además, presentan también códigos culturales y/o religiosos diferentes. Es necesario también destacar que existe un porcentaje alto de alumnado de etnia gitana.

Muchos de estos niños y niñas presentan una problemática familiar muy acusada, reflejándose esto en el desarrollo escolar por lo que se cuenta con una enorme heterogeneidad en el rendimiento académico. Las características de las familias se traducen en falta de hábitos, motivación, intereses y esfuerzo en las tareas escolares. Ante este contexto es muy difícil la mejora de los rendimientos escolares.

El nivel de absentismo no es muy grande. Son pocas las familias absentistas pero la respuesta administrativa no da soluciones efectivas en aquellas familias que son reincidentes.

Los niveles de competencia detectados en la pruebas de evaluación escala son propios del contexto en el que nos desenvolvemos con bajos resultados en expresión escrita.

Las familias

Las familias que conforman nuestro centro son, en su mayoría, de nivel cultural y económico bajo y entre ellas existe un alto índice de dificultades relacionadas con problemas de separación, paro, abandono familiar...

Todo esto repercute en la falta de atención de muchas familias hacia las tareas escolares, en el interés hacia el aprendizaje escolar y en las bajas expectativas de futuro e importancia de la escuela para sus hijos/as. Es generalizada la escasa participación de las familias, siendo muy pequeña la implicación de estas en las tareas educativas de sus hijos e hijas y poca la respuesta a los compromisos que desde las tutorías se les piden.

Todas estas características influyen en la vida del centro. Sin embargo, llegados hasta aquí, se considera necesario sintetizar que este **centro ha sido seleccionado para el estudio** por:

- Ser un centro de compensatoria.
- Contar con alumnado de diferentes culturas.
- Tener un alto porcentaje de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Contar con variedad de recursos personales y materiales.
- Tener una posibilidad total de acceder al campo.
- Permitir una compatibilidad con la labor profesional de la investigadora.

En este caso, es dentro del Aula de Apoyo a la Integración y en la mayoría de Aulas Ordinarias del colegio donde va a quedar inscrito gran parte de este estudio.

Las Aulas Ordinarias del centro, generalmente, tienen unas dimensiones medias y cuentan, la mayoría de ellas, con dos rincones bien diferenciados: el del maestro/a y el resto para el alumnado que se sitúa individualmente, en forma de U o en grupos. Además, todas estas aulas cuentan con pizarra tradicional y pizarra digital, y algunas de ellas tienen un espacio dedicado a biblioteca, exposiciones... al fondo del aula. De esta forma se distribuyen las aulas de Educación Primaria que se encuentran todas en la primera planta. En el caso de las aulas de Educación Infantil (que se sitúan en la planta baja), se suele contar con mucho más rincones: rincón de asamblea, trabajo en mesa, biblioteca y juego.

Por otro lado, en este momento, se considera necesario destacar cómo es el Aula de Apoyo a la Integración (en la que trabajan dos profesionales de Pedagogía Terapéutica) y que queda ubicada en el edificio principal, en la planta baja, y que está organizada en diferentes rincones.

El fin de esta organización es facilitar a los/as alumnos/as la comprensión de las actividades realizadas dentro de cada espacio, conseguir una buena movilidad en el aula y poder trabajar de forma diferenciada. Concretamente, los rincones en los que se divide son los siguientes:

1. **Rincón para trabajar las áreas instrumentales.** Este espacio dispone de diferentes mesas pequeñas ubicadas en U y situadas frente a las pizarras (de tiza y de rotulador) para fomentar las explicaciones de la maestra y la concentración de los/as alumnos/as.
2. **Rincón de estimulación y juego.** En este rincón se encuentran sillas y mesas para los/as alumnos/as de Educación Infantil, principalmente, y en él se cuenta con material de juego simbólico, calendario del día...
3. **Rincón de lectoescritura y biblioteca** con material propio de esta área.

4. **Rincón de lógica matemática** con ábaco, dados, monedas, relojes...
5. **Rincón de la informática** con ordenadores y juegos interactivos.
6. **Rincón de la maestra y de trabajo individual** con los materiales de la PT y una mesa para trabajar con un solo alumno/a.

En cada uno de estos rincones, el aula cuenta con diversos materiales para el desarrollo de las actividades que se van a realizar con los/as alumnos/as dentro de ellos. Además, como se ha comentado, el aula se utiliza para el asesoramiento y orientación del profesorado del centro funcionando como aula de recursos, de reunión, de coordinación... Por esta razón, se realiza la siguiente distinción entre los materiales con los que se cuentan:

- a) Materiales para el alumnado: los materiales para uso de los/as niños/as que son atendidos en esta aula pueden ser clasificados en:
 - **Materiales fungibles:** lápices, gomas, sacapuntas, pegamentos...
 - **Materiales de Lenguaje:** libros de lectura, cuadernos, pizarra magnética, pizarra tradicional, imágenes fotográficas, carteles...
 - **Materiales para trabajar la psicomotricidad:** pelotas, alfombras, plastilina, puzzles, juegos encajables, espejo, radio...
 - **Materiales manipulativos:** formas geométricas, ábacos, juegos de mesa...
 - **Recursos informáticos:** ordenador, impresora y juegos interactivos (Webquest, Jclic...).
- b) Materiales de formación para el profesorado: con el fin de fomentar la formación del profesorado del centro en relación con la atención a la diversidad, se cuenta en el aula con una bibliografía básica de las diferentes deficiencias, trastornos, necesidades... (Manuales de la Junta de Andalucía, libros de diferentes editoriales: CEPE, Narcea, Alianza...), revistas de Educación Especial, actividades tecnológicas en cd y actividades impresas para trabajar diferentes áreas con los/as alumnos/as (dificultades de aprendizaje, atención, memoria...).

En esta aula y con estos recursos, concretamente, las maestras especialistas en E.E (siempre teniendo en cuenta sus funciones legales) realizan tres tipos de intervenciones:

- Intervención directa: atención especializada para los/as alumnos/as que planteen dificultades por presentar NEAE. Este tipo de intervención se llevará a cabo semanalmente según el número de sesiones que cada alumno/a requiera en función de sus características.

- Intervención indirecta: realizando las coordinaciones oportunas para la orientación en la atención a este alumnado, tanto a los docentes como a las familias de los niños/as.
- Intervención preventiva a través de consejos y programas de estimulación que se dan para tanto para educación infantil como para educación primaria a nivel de familia y escuela.

En lo que respecta al alumnado del centro, entre los/as 400 alumnos/as que se han comentado anteriormente, se encuentran escolarizados un gran número de alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Necesidades Educativas Especiales (discapacidad intelectual, trastornos graves de conducta...), dificultades de aprendizaje (DIA), altas capacidades intelectuales (SOB), o necesidad de compensación educativa por pertenecer a entornos más desfavorecidos (DES).

En concreto, en estos dos cursos escolares (que ha durado la investigación), de este colectivo de alumnos/as han sido atendidos por las profesionales de Apoyo a la Integración aquellos/as niños/as que han sido previamente evaluados por el Equipo de Orientación Educativa, cuyos dictámenes reflejan una modalidad de escolarización de tipo B, y presentan dificultades para la realización del trabajo de apoyo con el resto de la clase. Específicamente, han acudido al aula de apoyo 26 alumnos/as.

De estos 26 alumnos/as, 7 se encuentran en Educación Infantil y presentan, mayoritariamente, Retrasos Madurativos, y los 19 restantes en Educación Primaria. En esta etapa, la mayoría de ellos cuentan con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje, Trastornos de Atención o Aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales (discapacidad intelectual, concretamente). Todos estos conceptos según la nomenclatura utilizada en la nueva ley educativa.

Concretamente, las principales dificultades de este alumnado se relacionan con problemas de conducta, bajos niveles comunicativos o problemas cognitivos, principalmente, en el razonamiento y la atención y la memoria.

Uno de los aspectos más importantes es que la atención del alumnado con NEAE se realiza de forma compartida entre el Aula Ordinaria y el aula de Apoyo a la Integración optimizándose de esta forma el rendimiento de cada uno de los/as niños/as. Sin embargo, la atención de estos/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales en el aula de Apoyo a la Integración se desarrolla siempre en pequeños grupos en función de las características del alumnado.

Concretamente, este curso escolar, a la hora de establecer las sesiones recibidas por parte de la PT, se ha considerado la necesidad de poner en marcha el apoyo dentro del Aula Ordinaria en el mayor número de sesiones posibles. Por esta razón, con casi todos los alumnos/as, en la medida de lo posible, se han planificado dos sesiones dentro de sus Aulas Ordinarias (una en Lengua y otra en Matemáticas) y una en el Aula de Apoyo a la

Integración para trabajar las tareas de los Programas Específicos propuestos (que son difíciles desempeñar en el Aula Ordinaria).

Por otro lado, se considera necesario destacar que, la mayoría de familias de este centro cuentan con un nivel socio-económico medio-bajo y gran parte de este alumnado presenta necesidades educativas. Como se comentará en el apartado siguiente, el Equipo Directivo del centro, las familias del alumnado y los propios alumnos y alumnas han accedido a la realización del estudio.

6.2.3 Consideraciones éticas del estudio.

El presente estudio cuenta con la aprobación del Equipo Directivo del Centro de Educación Infantil y Primaria en el que se va a realizar la investigación y con el consentimiento del equipo docente y de los familiares de los alumnos y alumnas a los que se va a entrevistar y a observar.

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos personales de todos los participantes, se regirán por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Asimismo, los datos han sido tratados con la absoluta confidencialidad, identificando a los participantes con un código numérico que imposibilita asociar los datos con la persona. Solamente la investigadora del presente estudio tendrá acceso a esos datos.

Previo al estudio, se les informó a todos los participantes, sobre la finalidad del estudio, así como la confidencialidad que tendrían sus datos y la participación de carácter voluntario, pudiendo rechazar su participación en cualquier momento de la investigación.

Como forma de garantizar la confidencialidad de los datos, en el caso de las observaciones, todas se realizaron sin indicar nombres y apellidos de alumnos y alumnas. Por esta razón, siempre se utilizaron siglas de cada uno de ellos y ellas.

En el caso de las entrevistas propiamente dichas y en las entrevistas fotográficas, se siguió el modelo de identificación por códigos empleado por García Prieto et al. (2019) para garantizar la confidencialidad. Los sujetos participantes en estos instrumentos, recibieron un código de identificación, de cuyo significado era solo conocedora la investigadora.

6.3 Fases de nuestra investigación

A diferencia de la investigación cuantitativa, cuyo proceso de investigación tiene un carácter secuencial y distributivo, la investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio. El método se adapta en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo que implica que el diseño de investigación es *ex post facto*, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso (García Gallego, 2020).

Todo esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneas y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos.

En este caso, Rodríguez et al. (1996) distinguen en el proceso de investigación cualitativa cuatro fases que ocurren de manera más o menos simultánea: *fase preparatoria*, *fase de trabajo de campo*, *fase analítica* y *fase informativa*. Estas fases a su vez están compuestas por diferentes etapas. No obstante, es importante tener en cuenta que los niveles de avance que marcan etapas y productos pertinentes a los diferentes momentos del estudio nunca se suceden de manera lineal puesto que el producto de una fase puede retroalimentar también a la fase anterior.

Figura 9

Esquema diseño de la investigación



Nota. Rodríguez et al (1996).

Teniendo de base la figura anterior describimos cada una de las fases en relación a nuestro trabajo de investigación, antes de indicar el sistema de categorización del mismo:

- *Fase preparatoria*

Esta primera fase del proceso metodológico cualitativo se puede dividir en dos etapas: la etapa reflexiva y la etapa de diseño.

En la primera de ellas, fase reflexiva, se ha determinado el objeto de estudio. En este caso, la investigadora reflexiona sobre un problema que le inquieta de la realidad en la que trabaja, reflexión que es fruto de “su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.65). La investigadora, maestra de profesión, ejerce un trabajo diario con alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, conociendo las experiencias, las dificultades de este alumnado... a la hora de recibir apoyo por parte de profesionales de la educación. Por esta razón, es evidente que era necesario conocer por parte del propio alumnado sus trayectorias educativas y ofrecer una respuesta más ajustada a las necesidades de cada uno de ellos y ellas.

Una vez clarificado este objeto de estudio, se decide realizar una revisión de la literatura científica más relevante sobre la temática en torno a la que girará dicho estudio de investigación, para posteriormente realizar (como se ha podido comprobar) el marco teórico de la propia investigación en cuestión. Para construir el marco se han consultado una amplia variedad de libros, artículos, informes, etc. encontrados tanto en bibliografía específica como en bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, DIALET, TESEO...)

Por otro lado, en la segunda etapa de esta primera fase, la etapa de diseño, se ha planteado el tipo de diseño que se ajusta más a la investigación y la experiencia que va a ser estudiada y los instrumentos que se utilizarán para la recogida de los datos. Además, se realizó el proceso de selección del caso concreto a estudiar; caso que será detallado en las próximas líneas y que se sitúa en el alumnado de un centro educativo de la provincia de Huelva.

- *Fase trabajo de campo*

El caso a investigar fue en todo caso intencional, ya que se decidió que el centro tuviese unas características concretas: centro de compensatoria, con un porcentaje alto de alumnado con NEAE, diferentes tipos de necesidades dentro del centro, buen número de recursos personales...

Además, a la hora de emplear los instrumentos seleccionados para el estudio (observaciones, entrevistas, entrevistas fotográficas...), en cada uno de ellos se seleccionó al personal más adecuado. Por ejemplo: la entrevista fotográfica se utilizó con todo el alumnado y las entrevistas únicamente con los más mayores del centro educativo.

La recogida de la información nos permitió ir focalizando nuestro foco de atención hacia una información progresivamente más específica. Esta fase de recogida de información, los autores Rodríguez et al. la califican como la más interesante, ya que según los mismos “la luz, el orden y la comprensión van emergiendo” (1996, p. 74).

Para recoger esta información se pusieron en marcha (de forma simultánea) los distintos instrumentos de esta investigación. Por un lado, se comenzaron a realizar las observaciones en las aulas ordinarias, el aula de apoyo y los recreos mientras que, por

otro lado, se iban analizando los documentos del centro y se realizaban las entrevistas (al alumnado, las familias, el profesorado...) y el análisis de las fotografías con el alumnado.

- *Fase analítica*

Esta fase se centra, principalmente, en el análisis de la información obtenida en la fase anterior de mano de los instrumentos seleccionados para ello. Se considera necesario destacar que el análisis de los datos se ha ido realizando simultáneamente a la recogida de los mismos con la finalidad de no obviar ninguna información relevante.

Para el análisis se ha utilizado un sistema de categorías que ha guiado el proceso de análisis: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, obtención de resultados y verificación de las conclusiones. Para esta labor nos apoyamos en la ayuda que ofrece el software de análisis cualitativo conocido con el nombre ATLAS.ti, utilizando la versión 8.2.3 (2018).

- *Fase informativa*

Por último, en la fase informativa se presentan las conclusiones finales del estudio, las nuevas perspectivas y las líneas de futuro respecto a la investigación. En esta fase se consigue que todas las personas interesadas conozcan los resultados de nuestra investigación. Todos estos aspectos merecen la concesión y dedicación de un apartado independiente de esta presente tesis.

Analizadas cada una de las fases de nuestra investigación, se considera necesario dedicar el siguiente apartado a conocer el sistema de categorías que guiará todo el estudio y más concretamente, el análisis de sus datos.

6.4. Sistema de categorización: categorías, subcategorías y códigos.

El proceso de categorización juega un papel fundamental en la investigación cualitativa. Como señalan Haro et al. (2024), los estudios pueden categorizarse de múltiples formas, considerando aspectos como el propósito de la investigación, la naturaleza de los datos y el método de análisis.

La construcción del sistema de categorías de manera anticipada, es lo que se conoce como categorización deductiva, categorías preliminares que están ligadas a la teoría, y que se crean de forma previa al análisis de los datos obtenidos en un estudio (Gonzales-Miranda y Uribe, 2018).

No obstante, en la práctica, el acto de categorizar no suele ser ni puramente deductivo ni inductivo (categorías que emergen a posteriori con el análisis de los datos), sino que se suele dar una mezcla de ambos, deductivo-inductivo. En este sentido, el autor argumenta, que, en primer lugar, se suelen crear unas categorías abiertas, y a partir de las mismas, se van haciendo modificaciones y ampliaciones que permiten ajustar el sistema de análisis posterior.

Concretamente, para la creación de las categorías se debe seguir unas reglas de categorización. Estas reglas fueron defendidas por López-Aranguren (2016):

- El sistema de categorías debe **reflejar los objetivos** de la investigación, estando las variables de interés claramente definidas con sus indicadores.
- Deben ser **exhaustivas**; es decir, que cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio pueda asignarse a una de las categorías.
- Las categorías deben ser mutuamente **excluyentes e independientes**, donde la asignación de un caso a una categoría impide la asignación a otra.

El establecer unas dimensiones categoriales a partir de los objetivos planteados en el estudio, permite delimitar qué información se pretende conseguir por el interés de la investigación, creando un esquema organizador de significados que guiará la construcción de los instrumentos de recogida de datos y su posterior análisis (Buendía et al., 1998).

Por esta razón, teniendo en cuenta nuestros objetivos de investigación, se construyeron las siguientes categorías, que a su vez fueron desglosadas en subcategorías. De cada una de ellas, se elaboró una definición, un código y algunas inquietudes a las que dan respuesta.

Tabla 8

Sistema de dimensiones categóricas de las observaciones (basadas en los objetivos del estudio)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	INQUIETUDES	CÓDIGO
DOCUMENTOS DEL CENTRO DOC	Proyecto Educativo	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto Educativo.	¿Se recogen aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el Proyecto Educativo? ¿Se contempla la atención a la diversidad en las líneas generales?	DOC-PE
	Reglamento de Organización y Funcionamiento	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.	¿Se recogen aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el ROF? ¿Se organiza a nivel de centro la atención a la diversidad?	DOC-ROF
	Proyecto de Gestión	Principios de atención a la diversidad que se	¿Se recogen aspectos relacionados con la	DOC-PG

		recogen en el Proyecto de Gestión.	atención a la diversidad en el PG? ¿Se destina parte de la economía del centro a recursos, formación...en atención a la diversidad?	
	Documento: formas de atención a la diversidad	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el documento “Formas de atención a la diversidad”.	¿Está actualizado el documento? ¿Se contempla la organización de la atención a la diversidad? ¿Se cuenta con Plan de Apoyo?	DOC-AD
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL APOYO ORG	Organización espacial	Distribución del espacio y de los materiales (rincones, número de aulas...)	¿Cómo se distribuye el aula? ¿Qué rincones tiene? ¿En qué espacio se sitúa el alumno/a?	ORG-ESP
	Organización temporal	Forma en la que se organizan los tres ámbitos de experiencia, horarios de clase...	¿Qué horario tiene la maestra de PT? ¿Cuántas sesiones de apoyo se realizan dentro de aula ordinaria? ¿Cuántas sesiones recibe cada alumno/a?	ORG-TEMP
PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA AOPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en las Aulas Ordinarias.	¿Qué objetivos se pretenden alcanzar en las Aulas Ordinarias? ¿Qué contenidos se trabajan? ¿Qué objetivos trabaja el alumnado con NEAE?	AOPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en las aulas ordinarias.	¿Qué tipo de metodología se utiliza en las Aulas Ordinarias? ¿La metodología permite atender a la diversidad? ¿Es una metodología flexible?	AOPROG-MET

	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en las aulas ordinarias.	¿Qué tipo de actividades se ponen en marcha? ¿Las actividades son tradicionales? ¿Se realizan actividades en pequeños grupos?	AOPROG- ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en las aulas ordinarias para realizar las actividades.	¿Con qué recursos materiales se dispone dentro de las Aulas Ordinarias? ¿Utiliza todo el alumnado los mismos materiales? ¿Se utilizan recursos tecnológicos?	AOPROG- REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente a las Aulas Ordinarias.	¿Qué criterios se evalúan? ¿Qué instrumentos se emplean? ¿Todos realizan las mismas pruebas?	AOPROG- EV
PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO AAIPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en el Aula de Apoyo.	¿Qué objetivos se pretenden alcanzar en el Aula de Apoyo? ¿Se trabajan Programas Específicos?	AAIPROG- OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en el Aula de Apoyo.	¿Qué metodología se utiliza dentro del Aula de Apoyo? ¿La metodología es tradicional o innovadora? ¿Se utiliza el juego como principio metodológico?	AAIPROG- MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en el Aula de Apoyo.	¿Cómo es la rutina de trabajo? ¿Qué actividades se realizan en el Aula de Apoyo? ¿Las actividades se realizan de forma individual o en pequeños grupos?	AAIPROG- ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en el Aula	¿Con qué recursos materiales se cuenta dentro del Aula de	AAIPROG- REC

		de Apoyo para realizar las actividades.	Apoyo? ¿Se emplean recursos visuales, atractivos...? ¿Los recursos son elaborados?	
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente al Aula de Apoyo.	¿Se evalúan las tareas dentro del Aula de Apoyo? ¿Se realizan pruebas escritas dentro del Aula de Apoyo? ¿Qué criterios se evalúan?	AAIPROG-EV
COORDINACIONES COORD	Coordinación con otros profesores/as del centro	Existencia de coordinación con otros profesores del centro y tipo o forma de coordinación.	¿Existe coordinación con otros docentes del centro? ¿Cuándo se realizan las coordinaciones? ¿Con qué instrumentos se realizan?	COORD-PROF
	Coordinación con las familias	Existencia de coordinación con los familiares y tipo o forma de coordinación.	¿Existe coordinación con la familia del alumnado con NEAE? ¿Cuándo se realizan las coordinaciones? ¿Con qué instrumentos se realizan?	COORD-FAM
	Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	Existencia de coordinación con otros agentes externos que atiendan a los/as alumnos/as y tipo o forma de coordinación.	¿Existe coordinación con algunos agentes externos? ¿Cuándo se realizan las coordinaciones? ¿Con qué instrumentos se realizan?	COORD-AGEXT
FORMACIÓN FORM	Formación del profesorado	Cursos de formación del profesorado del centro relacionados con la atención a la diversidad, el control de conductas, recursos...	¿Qué formación tienen los docentes? ¿Se han realizado grupos de trabajo relacionados con la atención a la diversidad?	FORM-PROF
RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE	Relación del alumnado con NEAE con sus compañeros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y su grupo clase u	¿El alumnado con NEAE se encuentra aislado o integrado dentro del grupo? ¿Tiene un amigo más	REL-COMP

REL		otros niños y niñas del centro.	íntimo? ¿Con quién juega en el recreo?
	Relación del alumnado con NEAE con sus maestros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y los maestros y maestras del centro.	¿Qué relación tiene el alumnado con NEAE con sus maestros/as? ¿Tiene algún maestro de referencia?
ASPECTOS SOCIO-FAMILIARES DEL ALUMNADO CON NEAE	Contexto socio-económico de las familias del alumnado con NEAE	Nivel socio-económico que tienen las familias del alumnado con NEAE.	¿Cómo es el contexto de las familias del alumnado con NEAE? ¿Con qué recursos cuentan?
FAMIL	Implicación familiar de las familias del alumnado con NEAE	Relación de las familias con el centro educativo: asistencia a tutorías, implicación en tareas...	¿Acuden a tutorías las familias del alumnado con NEAE? ¿Participan en actividades de aula?

Una vez construidas nuestras dimensiones categoriales, se considera necesario conocer los instrumentos que se emplearán para recoger toda la información de nuestra investigación.

6.5 Instrumentos para la recogida de información.

Para que un trabajo de investigación cubra los objetivos que se plantea es necesario contar con una adecuada elección de los instrumentos que ayudan a recabar la información que realmente se necesita.

Como se ha señalado anteriormente, esta investigación se basa en una perspectiva metodológica cualitativa. Por esta razón y por ser las técnicas que se consideran que facilitan una mayor recogida de datos para la investigación, se opta por la observación participante, la entrevista semiestructurada, la entrevista fotográfica y el análisis de documentos. Se han seleccionado estos instrumentos para poder triangular los datos obtenidos en la investigación y así dar fiabilidad y validez al estudio de c6.5.1 La observación como técnica de recogida de la información.

La observación es uno de los principales instrumentos de recogida de datos de la metodología cualitativa. Campos y Lule (2012) indican que, la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica; a diferencia de lo que ocurre en el mundo empírico, en el cual el hombre en común utiliza el dato o la información observada de manera práctica para resolver problemas o satisfacer sus necesidades.

De esta forma, toda observación al igual que otras técnicas, métodos o instrumentos para consignar información; requiere de un sujeto que investiga y un objeto a investigar, tener claros los objetivos que persigue y focalizar la unidad de observación. Al respecto, Retegui (2020) señala que, la observación participante es una técnica propia de los estudios de corte etnográfico, que se interesa tanto por las prácticas (lo que la gente hace) como por los significados que estas prácticas adquieren.

Desde el punto de vista de Álvarez Gayou et al. (2016), la observación puede transformarse en una poderosa técnica ya que:

- Orienta a un objetivo formulado previamente.
- Planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Somete a comprobaciones de fiabilidad y validez.

Para nosotros, este es el punto de partida para decir que la observación es un procedimiento que nos ayuda a la recolección de datos e información y que consiste en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador, en nuestro caso en un centro educativo. Por lo tanto, autores como López Palma et al. (2019) señalan que, la observación es una técnica por medio de la que se crea una vinculación concreta y constante entre el investigador y el hecho o fenómeno.

De esta manera, como señalan los dos autores mencionados Campos y Lule (2012) la observación, al ser empleada para la recopilación de datos por parte del investigador, debe tomar en cuenta:

1. Que debe ser planteada con el fin de garantizar validez y confiabilidad.
2. Que se requieren habilidades y destrezas por parte de quien observa para que ésta sea realizada con calidad y sentido sistemático en el registro de los datos.
3. Que debe sobrepasar lo analógico de lo analítico.

Sin embargo, uno de los aspectos más importantes es diferenciar entre los distintos tipos de observación que existe, como vemos en el siguiente apartado.

6.5.1.1 Clasificación de la observación.

Autores como Gavidia (2022) señalan que, la observación de los fenómenos depende de la postura que adopta el investigador; en algunos momentos la observación se considera un método y en otros una técnica, según su ubicación en el proceso y el carácter de la investigación científica.

Por esta razón, este autor hace hincapié en que el observador debe ser ajeno a cuestiones externas del objeto de estudio y así evitar intervenciones que arrojen resultados no verdaderos. No obstante, para poder alejarse de cuestiones que compliquen la observación es importante tomar en cuenta bajo qué criterios y modalidades resulta más conveniente o apropiado desplegar la observación; por lo tanto, resulta primordial tener en cuenta; por un lado que, la postura epistemológica que el investigador tomará, así como la metodología que se implementará dependen de la naturaleza del objeto que se investigue; y por otro que, el objeto de estudio responderá a los criterios, necesidades y experiencias del investigador.

Con base en lo anterior, Bunge (2007) recoge que la observación se puede clasificar dentro de las siguientes modalidades:

1. Observación de laboratorio: Se desarrolla en espacios que permiten la reproducción de los hechos y se tiene el control de lo que puede acontecer en un estado real para su generalización.
2. Observación no participante: Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.
3. Observación participante: El investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador.
4. Observación no estructurada: En ella se trata de observar sin tener en cuenta categorías o indicadores que guíen el proceso; careciendo de control temporal y llevando a cabo registros libres y globales de los acontecimientos. Puede también ser llamada observación no sistemática u ocasional, ya que registra todo aquello que se observa y se realiza cuando no se conoce suficiente del objeto de estudio, y se puede llegar a emplear para hacer estudios piloto; aunque por otra parte, al hacer uso de esta técnica se corre el riesgo de registrar procesos aislados y de poca funcionalidad o relevancia.
5. Observación estructurada: Se refiere a la observación metódica que es apoyada por los instrumentos como la guía de observación y el diario de campo mediante

la utilización de categorías previamente codificadas y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática.

En este trabajo de investigación, se opta por la observación participante. Esta, como indican Taylor y Bogdan (1987) y, como se ha señalado, es una estrategia de indagación a través de la cual el investigador vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo. Esta observación es una opción básica en todo trabajo de campo y, en general, en la investigación cualitativa, por tanto, esta se vuelve especialmente idónea para la presente investigación. Gracias a esta técnica, esta investigación presenta un carácter integrador y escalonado, donde el contacto directo y la interacción con los sujetos de estudios brinda riqueza en la validez de los datos que se puedan obtener para alcanzar los objetivos marcados, ya que esto facilita y habilita el estudio de los factores sociales en su escenario natural, conociendo así de primera mano el contexto analizado “desde dentro” y el dinamismo de ella.

Desde el primer momento, se tienen que tener muy presentes los objetivos con los que se observa la dinámica y el día a día de las aulas ordinarias, el aula de apoyo y los recreos del centro educativo que se analiza. En concreto, la observación participante tiene lugar desde que se llega al centro educativo y siempre teniéndose en cuenta que utilizar este único instrumento puede sesgar la investigación (Manterola y Otzen, 2015, por lo que se deben utilizar otros instrumentos para no caer en ello.

A continuación, se indica cómo es la elaboración de estas guías de observación.

6.5.1.2 Nuestra guía de observación. proceso de construcción de las escalas.

La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno. Sanjuán (2019) define que la observación no consiste en un simple acto de mirar pasivamente una determinada situación o escenario social sino que su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas y se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema.

El proceso a seguir para realizar una guía de observación es propiamente, saber qué se quiere conocer, focalizándolo en el fenómeno o problema, sin perder de vista que es fundamental que el instrumento tenga validez y confiabilidad. La validez se refiere a la elaboración de un instrumento que sea capaz de medir lo que se desea que mida; y la confiabilidad hace alusión a la precisión y estabilidad que el instrumento tenga en distintos escenarios o momentos de estudio; es decir, que sea capaz de soportar el análisis en cualquier momento de la investigación.

Selltiz (citado por Hernández; 2006), indica que, para elaborar el instrumento se deben cumplir dos fases:

En la primera fase se debe:

1. Contar con el objeto de investigación bien planteado.
2. Tener claridad en los objetivos de la investigación.
3. Presentar las categorías del objeto de estudio.
4. Seleccionar con precisión los indicadores a observar.
5. Estructurar el diseño de la guía de observación.
6. Así como definir el encuadre cualitativo o cuantitativo del instrumento.

En la segunda fase es necesario:

1. Valorar las condiciones para llevar la observación.
2. Organizar la temporalidad de la observación.
3. Sistematizar los lapsos específicos para los registros.
4. Diseñar símbolos representativos de las acciones.
5. Contar con los medios para concretar lo observado
6. Considerar la actitud, vestuario y postura de su personalidad al observar.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, **en nuestro caso**, para elaborar la guía de observación se diseña el encuadre de la observación incluyendo aspectos como:

1. Datos y características generales del momento observar: nombre del investigador/a, aula o alumno/a que se investiga, fecha, hora, duración de la observación y lugar.
2. Descripción, contextualización y cuestiones metodológicas.
3. Categorías o aspectos a observar.
4. Valoración personal de la observación.
5. Otras cuestiones de interés.

Concretamente, se muestra en el anexo A un ejemplo de una tabla de observación elaborada.

Esta escala de observación se corresponde con un registro observacional realizado para observar en las Aulas Ordinarias. Como se ha especificado con anterioridad, lo primero que encontramos en la escala es información relacionada con: **datos y características generales** del momento observar (nombre del investigador/a, aula o alumno/a que se investiga, fecha, hora, duración de la observación, lugar...

Seguidamente, se dedica un apartado a **contextualizar** el momento de la observación para, posteriormente pasar a observar ítem a ítem lo que ocurre dentro de las Aulas Ordinarias en cuestión: cómo es el desarrollo de la Programación de Aula (observando aspectos como: objetivos y contenidos (actualmente saberes básicos) que se ponen en marcha, metodología de maestro/a, recursos que se utilizan...), cómo son las relaciones del alumnado (con sus maestros y maestras, con sus compañeros y compañeras...) cómo se organizan las enseñanzas...

Para finalizar, en nuestras escalas de observación siempre destinamos dos apartados a realizar una **valoración personal** de la observación y a indicar **otras cuestiones** que puedan ser de interés.

De esta forma, se realiza con cada una de nuestras escalas de observación (escalas para observar la enseñanza en el Aula de Apoyo, escalas para observar las situaciones vivenciadas en el recreo...), pero, ¿qué objetivos se pretenden alcanzar con estas escalas? Podemos comprobarlo en el siguiente punto.

6.5.1.3 Objetivos de nuestras escalas de observación

El objetivo principal de las observaciones que se van a realizar no es otro que dar respuesta, al igual que el resto de instrumentos, a las cuestiones planteadas en el inicio de nuestra investigación.

- Identificar y analizar qué piensa el alumnado sobre la organización espacio temporal del apoyo recibido.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de sus Aulas Ordinarias: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de las Aulas de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Conocer y describir qué piensa el alumnado con NEAE sobre la evaluación que se les realiza.
- Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que mantienen.

- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, las relaciones que mantienen con sus profesores/as y compañeros/as.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.

Para alcanzar estos objetivos es necesario elaborar **tres escalas de observación** distintas y analizar los datos de cada una de ellas.

6.5.1.4 Selección de las situaciones a observar y análisis de los registros de observación

Para poder alcanzar los objetivos planteados en nuestro trabajo de investigación es necesario considerar qué lugares y qué situaciones deben ser observados. Actualmente, en las escuelas, la mayoría de los contenidos se imparten dentro de las Aulas Ordinarias y, según el tipo de apoyo que se realice, el alumnado con NEAE también acude al aula de Apoyo a la Integración, al aula de Audición y Lenguaje o al aula de Apoyo a la Compensatoria.

Considerando estos aspectos, **la primera escala de observación** que se diseña es planteada con la finalidad de observar dentro de las **Aulas Ordinarias**, aspectos relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar, la metodología que se utiliza, los instrumentos de evaluación... Además, de esta forma, se consiguen triangular datos con otras observaciones y otros instrumentos.

En segundo lugar, se elabora una escala de observación para analizar aspectos y situaciones del **Aula de Apoyo**: agrupamientos que se realizan, horarios del alumnado, materiales que se emplean, tareas y actividades...

Sin embargo, una de las escalas que más importante se considera es la que se elabora **en tercer lugar**, y se diseña con la intención de utilizarse en el tiempo **de Recreo**. Únicamente, de esta forma, se pueden observar las relaciones del alumnado en un ambiente más distendido, cómo solucionan sus conflictos, a qué juegan...

Todas estas observaciones se recogen con **registros observacionales**, que se elaboran y consolidan una vez que se realizan varias observaciones libres y tras ser juzgados por expertos (como veremos en el siguiente punto).

A la hora de **analizar** estos registros observacionales, las observaciones se citan en el análisis de resultados con las palabras: registro observacional, seguido del lugar en el que se realiza, las iniciales del alumnado al que se destina y el número de observación que corresponda (Ejemplo: Registro observacional Aula Ordinaria 2ºA, K,R y JM,D número 3).

6.5.1.5 Proceso de construcción de nuestros registros observacionales. Juicio de expertos.

Numerosos autores, entre ellos: Galicia, Balderrama y Edel (2017), Fernández Batanero (2018), Robles y Rojas, (2015)...indican que, para que los resultados obtenidos a través de un instrumento tengan credibilidad, es necesario demostrar a través de un juicio de expertos la validez del instrumento.

Concretamente, el juicio de expertos es un método que permite verificar ambos aspectos de una investigación, mediante la opinión de personas que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el tema que compete, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Robles y Rojas, 2015).

Esta técnica, como señalan los autores anteriores, posee la ventaja de permitir la revisión experta del instrumento de investigación, pero se encuentra expuesta al inconveniente de la subjetividad existente tanto en la selección de los expertos como en las respuestas de los mismos.

Por esta razón, entre los investigadores que destacan en el uso de esta metodología de valoración de contenido podemos encontrar a los profesores Cabero y Barroso, que definen el juicio de expertos como “la utilización de expertos como estrategia para la evaluación de materiales de enseñanza, de instrumentos de recogida y análisis de información, o de las metodologías empleadas” (Cabero y Barroso, 2013, p.25).

- **Validez de contenido por expertos**

Se entiende por *validez* a la “medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta” (Anguera, 1986, p.34); es decir, que el instrumento utilizado mida lo que realmente pretende medir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La validez de la propia técnica del juicio de expertos va a estar determinada por dos aspectos fundamentales: los expertos seleccionados y los instrumentos que se utilicen en la recogida de la información. Para Cabero y Llorente (2013, p.11), “el concepto de experto es bastante polisémico”, recomendando los autores diferentes estrategias de selección como son el biograma y el coeficiente de competencia experta.

En cuanto al **biograma**, Cabero y Barroso (2013), explican que es necesario una serie de criterios a tener en cuenta para la selección de los expertos, como son la vinculación del experto con el problema, su experiencia profesional, sus cualidades personales para participar en investigaciones o su pericia profesional. Por este motivo, hemos establecido los siguientes criterios iniciales, basándonos en los criterios elegidos por estos profesores en su estudio sobre el Proyecto Dipro 2.0, para seleccionar al grupo de expertos:

- Tener experiencia laboral en el ámbito educativo y, más concretamente, en atención a la diversidad.
- Tener experiencia laboral en enseñanza primaria y alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Poseer una trayectoria formativa relacionada con la atención del alumnado con NEAE.
- Poseer una trayectoria formativa relacionada con la metodología investigativa, la elaboración de proyectos de investigación y la publicación en revistas científicas.
- Poseer investigaciones o publicaciones como autor y/o colaborador, que nos permitirá realizar una evaluación de su seriedad y profesionalidad investigadora.

Además, Cabero, en las publicaciones realizadas junto a Barroso (2013) y Llorente (2013), afirma que la calidad de los resultados obtenidos a través del juicio de expertos, va a estar influenciada por la elección de las personas y su experiencia, y el conocimiento sobre el tema. Por ello, para garantizar que las personas seleccionadas sean verdaderamente expertas en nuestro tema de investigación, recomiendan calcular el ***Coefficiente de Competencia Experta o Coeficiente K***.

Este cálculo se efectúa a partir de la opinión del experto respecto al nivel de conocimiento que posee respecto al tema de investigación. Este coeficiente se calcula mediante la siguiente fórmula (Cabero y Barroso, 2013, p. 29):

$$K = \frac{1}{2}(Kc + Ka)$$

Kc: estas siglas corresponden al “Coeficiente de Conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Se calcula a partir de la autovaloración por parte del experto del 0 al 10, multiplicando el resultado por 0,1.

Ka: estas siglas es la abreviatura de “Coeficiente de Argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos. Este coeficiente se obtiene seleccionando la influencia de las diferentes fuentes de información clasificadas por los propios expertos en “Alta”, “Media” y “Baja”. Cada uno de estos factores tendrá una puntuación recogida dentro de un patrón estándar (como se observa en la figura 9 de la siguiente página).

Tras realizar la ecuación con cada uno de los expertos, se obtendrá como resultado el nivel de competencia que posee la persona seleccionada como experta. Los valores finales obtenidos pueden ser (Cabero y Barroso, 2013):

- Si K es mayor de 0.8, existe una influencia alta de todas las fuentes.
- Si K es menor o igual a 0.8, hay una influencia media de todas las fuentes.
- Si K es menor o igual a 0.5, hay influencia baja de todas las fuentes.

Figura 10

Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención del Coeficiente de Argumentación (Ka)

Fuente de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (alto)	M (Medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por el experto	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles	0,05	0,05	0,05
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05
Conocimiento propio acerca del estado del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Intuición del experto	0,05	0,05	0,05

Nota. Cabero y Barroso (2013).

Bajo estas premisas, la forma de realizar nuestro juicio de expertos será por agregación individual de los expertos, que consiste en obtener la información de manera individual de cada uno de los expertos, sin que tenga que existir contacto entre ellos (Cabero y Barroso, 2013; Robles y Rojas, 2015).

Como indican los profesores Galicia, Balderrama y Edel (2017, p.9) el envío de las valoraciones expertas por vía virtual se realizó siguiendo estas recomendaciones:

1. Enviar la invitación a participar para cada juez, resaltar por qué se eligió y sugerir un tiempo aproximado para la devolución de los resultados.

2. Asegurarse de adjuntar la plantilla de valoración experta junto con el propio instrumento a valorar.
3. Revisar e identificar cuántos jueces faltan por responder; en caso de ser necesario, se puede enviar un recordatorio o invitar a algún otro experto.
4. Llevar a cabo el análisis estadístico de los datos y revisar los ítems que han obtenido una menor puntuación.
5. Reelaborar, corregir, aumentar u omitir aquellos ítems que recibieron observaciones específicas por parte de alguno de los jueces, según sea el caso.

Siguiendo estas recomendaciones, se seleccionaron un total de 5 expertos en la temática; expertos en atención a la diversidad, alumnado con NEAE, metodología cualitativa... para poder valorar la validez del instrumento. De nuestras tres escalas de observación: plantilla de observación del Aula Ordinaria, del Aula de Apoyo y del recreo fueron valoradas por estos expertos las dos primeras.

Dentro de la plantilla de valoración experta, se recogieron datos sobre la formación y experiencia laboral, y se le realizaban dos preguntas. La primera de ellas, tenía como objetivo conseguir el Coeficiente de Conocimiento, realizando cada uno de ellos, una autovaloración del 0 al 10 sobre su conocimiento respecto al problema planteado siendo “0” el absoluto desconocimiento y “10” el pleno conocimiento sobre la temática planteada.

En la segunda pregunta, se les planteó señalar el grado de influencia que tienen las diferentes fuentes de información planteadas en la consecución de su conocimiento como experto, con la finalidad de obtener el Coeficiente de Argumentación. Las fuentes de información planteadas serán las mismas que han utilizado los autores Cabero y Barroso (2013).

Tras la recogida de la información comentada, se obtuvo una media de Coeficiente de Competencia Experta de **0,83**. En la siguiente tabla se muestran los/as expertos/as seleccionados y sus puntuaciones en ambas plantillas de observación:

Tabla 9

Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K de expertos

EXPERTOS SELECCIONADOS	Kc	Ka	COEFICIENTE K
Titular de la UHU experta en atención a la diversidad	0,85	1	0,925

Titular de la UHU experta en atención a la diversidad y metodología	0,85	0,9	0,875
Maestro Tutor de Educación Primaria	0,45	0,7	0,575
Maestra de Pedagogía Terapéutica	0,9	1	0,95
Orientadora	0,8	0,9	0,85

Continuando con el formulario dirigido a los jueces o expertos, se les pidió que valorasen el contenido de nuestras escalas de observación con respecto a características concretas de las preguntas, que debían ser puntuadas del 1 al 4 (siendo 1 la mínima puntuación y 4 la máxima). De esta forma, nos aseguramos de que no se produjese el llamado *sesgo de tendencia central*, donde se tiende a elegir las opciones situadas de manera central (Martín Arribas, 2004). Las categorías que se van a medir siguen las recomendaciones de las autoras Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, pp. 35-36):

Tabla 10

Categorías para valoración experta de contenido

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Las preguntas bastan para medir lo que pretendemos.	1 No cumple el criterio	Las preguntas no son suficientes para medir la dimensión.
	2 Bajo nivel	Las preguntas miden algún aspecto pero no la dimensión total.
	3 Moderado nivel	Se deben incrementar las preguntas para medir la dimensión completa.
	4 Alto nivel	Las preguntas son suficientes.
CLARIDAD	1 No cumple el criterio	La pregunta no está clara.
	2 Bajo nivel	La pregunta requiere bastantes modificaciones.
	3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica

La pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica es adecuada.		de algún término de la pregunta.
	4 Alto nivel	La pregunta está clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.
	1 No cumple el criterio	La pregunta no tiene relación lógica con la dimensión.
	2 Bajo nivel	La pregunta no tiene una relación tangencial con la dimensión.
COHERENCIA La pregunta tiene relación lógica con lo que se está midiendo.	3 Moderado nivel	La pregunta tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4 Alto nivel	La pregunta se encuentra completamente relacionada con la dimensión que se está midiendo.
	1 No cumple el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2 Bajo nivel	La pregunta tiene alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo mismo que se pregunta.
RELEVANCIA La pregunta es esencial o importante y debe ser incluida.	3 Moderado nivel	La pregunta es relativamente importante.
	4 Alto nivel	La pregunta es importante y debe ser incluida.

Nota. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Una vez recibimos las respuestas de los expertos, se procedió a valorar los resultados obtenidos por los mismos, siguiendo los pasos recomendados por los ya mencionados Galicia et al. (2017).

Para ello, ingresamos los datos en el software estadístico que recibe el nombre de STATA ® (Data Analysis and Statistical Software) v11.1. Este paquete estadístico, entre otras herramientas, te permite calcular el grado de concordancia entre jueces, para ver si coinciden o no en sus respuestas. Este hecho lo realiza a través del cálculo de un coeficiente que tiene el nombre de su autor, Kilem Li Gwet, el *Coefficiente AC de Gwet*.

aula ordinaria y otro a observar las relaciones del alumnado con NEAE con el resto de alumnos/as y maestros/as.

En el primer bloque de la escala de observación del Aula Ordinaria, destinado a la organización espacio-temporal, se añaden aspectos como: situación del alumnado con NEAE en el aula, tiempo de apoyo, duración de las sesiones o asignatura en la que se realiza el apoyo. Todos los jueces coinciden en la necesidad de concretar algunos aspectos como: el apoyo se destina a trabajar con todo el alumnado o se realiza a primeras horas de la mañana.

En el segundo bloque de la escala de observación del Aula Ordinaria, destinado al desarrollo de la programación, se añaden aspectos como: objetivos y contenidos que se trabajan, metodología y actividades, recursos y materiales que se utilizan y desarrollo de la evaluación. En estos apartados, algunos jueces indican la necesidad de ampliar ítems, y otros señalan la necesidad de concretar el apartado de recursos comentando, por ejemplo que: *“en recursos materiales pondría un ítem que fuera: se utilizan recursos inclusivos para todo el alumnado”*

En el tercer bloque de la escala de observación del Aula Ordinaria, destinado a las relaciones del alumnado con NEAE, se añaden ítems relacionados con las relaciones del alumnado con el profesorado, con los/as compañeros/as y con sus familias. En estos apartados, considerando las observaciones del juicio de expertos se añaden algunos indicadores como: el/la maestro/a tutor/a trata de la misma forma a todos/as los/as compañeros/as, el/la maestro/a tutor/a se comunica con la familia a través de whatssaps, llamadas...

Por otro lado, en relación con el Aula de Apoyo a la Integración, en el primer bloque de la escala de observación del Aula de Apoyo, destinado a la organización espacio-temporal, todos los jueces coinciden en la necesidad de añadir dos indicadores: número de sesiones que se realizan con cada grupo en el aula de apoyo y cómo se organiza la misma y modificar uno de ellos relacionado con el concepto de “aula pequeña”.

En el segundo bloque de esta escala de observación, destinado al desarrollo de la programación, al igual que en la escala del Aula Ordinaria, se añaden aspectos como: objetivos y contenidos que se trabajan, metodología y actividades, recursos y materiales que se utilizan y desarrollo de la evaluación. En estos apartados, algunos jueces indican la necesidad de ampliar ítems añadiendo algunos relacionados con el trabajo de los prerrequisitos básicos, las metodologías que se utilizan, o qué materiales tecnológicos se emplean. Además, una de las juezas indica que se debe añadir un apartado de recursos personales.

En el tercer bloque, y último, de la escala de observación del Aula Ordinaria, destinado a las relaciones del alumnado con NEAE (al igual que en la escala anterior), se añaden ítems relacionados con las relaciones del alumnado con el profesorado, con los/as

compañeros/as y con sus familias. Todos los jueces comparten que estos apartados están muy completos.

Por último, en ambas escalas se dedican dos apartados a realizar una valoración personal de la observación y a añadir otras cuestiones de interés o conversaciones informales.

6.5.1.6 Plan de análisis de los registros de observación y sistema de dimensiones categoriales

Con el análisis de la información registrada en nuestras escalas de observación (que como se ha comentado se citarán en nuestro análisis con las palabras: registro observacional, seguido del lugar en el que se realiza, las iniciales del alumnado y el número de observación), se sigue **un sistema de codificación abierta**, teniendo en cuenta las categorías generales diseñadas en nuestro estudio y añadiéndose nuevas categorías (siempre que fuese necesario), combinándose otras, e incluso eliminándose algunas cuando se observase que no habían aportado relevancia en los datos recogidos, realizando lo que se conoce como codificación axial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Concretamente, con nuestros registros observacionales, de todas las categorías diseñadas en el estudio se recogen información sobre: la organización espacio- temporal del apoyo, la programación de las Aulas Ordinarias, la programación del Aula de Apoyo y las relaciones de nuestro alumnado (tabla 11). Con el resto de instrumentos, recogemos información sobre estas mismas categorías y sobre algunas que con las observaciones no es viable.

De forma manual, en nuestro análisis, a cada categoría se le asigna un color (por ejemplo, el color amarillo representa todo lo relacionado con la programación del Aula ordinaria y el color verde del Aula de Apoyo). A los datos que no encajan en ninguna de nuestras categorías o subcategorías definidas se les identifica con otro color y se incluyen en un registro paralelo titulado como “Otras demandas”, cuya información puede llegar a ser relevante para futuras investigaciones.

Estas categorías y subcategorías emergen tras las primeras lecturas de los registros observacionales emergiendo, de esta forma, conceptos que las definen y ejemplos de unidad de análisis de cada una de ellas.

Tabla 13

Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de los registros observacionales

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL APOYO ORG	Organización espacial	Distribución del espacio y de los materiales (rincones, número de aulas...)	<i>“El apoyo se realiza dentro del Aula Ordinaria”.</i>	ORG-ESP
	Organización temporal	Forma en la que se organizan los tres ámbitos de experiencia, horarios de clase...	<i>“El apoyo se realiza a primeras horas de la mañana”.</i>	ORG-TEMP
PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA AOPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en las Aulas Ordinarias.	<i>“En la programación del maestro/a tutor/a del aula se indica lo que se va a trabajar con el alumno/a con NEAE”.</i>	AOPROG- OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en las aulas ordinarias.	<i>“La forma de enseñanza es multicanal”.</i>	AOPROG- MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en las aulas ordinarias.	<i>“Se realizan actividades en distintos tipos de agrupamientos”.</i>	AOPROG- ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en las aulas ordinarias para realizar las actividades.	<i>“Todos los alumnos/as utilizan libro de texto”.</i>	AOPROG- REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente a las Aulas Ordinarias.	<i>“El/la alumno/a con NEAE es evaluado el mismo día que el resto de compañeros/as”.</i>	AOPROG- EV

PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO AAIPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en el Aula de Apoyo.	<i>“En el aula de apoyo se trabajan únicamente áreas instrumentales (lengua y matemáticas)”.</i>	AAIPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en el Aula de Apoyo.	<i>“En el aula de apoyo la metodología es muy dinámica, participativa...”.</i>	AAIPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en el Aula de Apoyo.	<i>“Las actividades del aula de apoyo se realizan en grupo”.</i>	AAIPROG-ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en el Aula de Apoyo para realizar las actividades.	<i>“En el aula de apoyo se trabajan fichas”.</i>	AAIPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente al Aula de Apoyo.	<i>“Las pruebas escritas, orales... se realizan siempre en el aula de apoyo”.</i>	AAIPROG-EV
COORDINACIONES COORD	Coordinación con otros profesores/as del centro	Existencia de coordinación con otros profesores del centro y tipo o forma de coordinación.	<i>“Se tienen reuniones semanales o mensuales para coordinar o programar el trabajo entre el/la profesor/a de apoyo y el/la tutor/a”.</i>	COORD-PROF
	Coordinación con las familias	Existencia de coordinación con los familiares y tipo o forma de coordinación.	<i>“Se comunica con la familia a través de la agenda”.</i>	COORD-FAM

		Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	Existencia de coordinación con otros agentes externos que atiendan a los/as alumnos/as y tipo o forma de coordinación.	<i>“Se coordinan mediante cuadernos volantes, correos...”</i> .	COORD-AGEXT
RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE	REL	Relación del alumnado con NEAE con sus compañeros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y su grupo clase u otros niños y niñas del centro.	<i>“El/la alumno/a con NEAE juega con el resto de compañeros/as”</i> .	REL-COMP
		Relación del alumnado con NEAE con sus maestros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y los maestros y maestras del centro.	<i>“El/la alumno/a con NEAE pregunta, se dirige... al profesor/a tutor/a”</i> .	REL-MAEST

6.5.1.7. Ventajas y desventajas de la observación participante.

Antes de analizar otro de los instrumentos que nos permite recoger la información necesaria para nuestro estudio de investigación, se considera necesario destacar que, la observación en la investigación educativa tiene sus alcances y limitaciones, los primeros se asocian a las ventajas y los otros a las desventajas que ésta tiene.

Como señalan Campos y Lule (2012), las ventajas que se encuentran en un estudio que utiliza escalas de observación se relacionan con que:

1. Observan de manera natural a los acontecimientos.
2. Describen los hechos de manera exacta.
3. Obtienen elementos significativos desde una perspectiva específica al considerar categorías e indicadores.
4. Representan un bajo costo monetario y material para el investigador.

No obstante, también se encuentran una serie de desventajas que se deben tener en cuenta a la hora de utilizar este instrumento:

1. Puede existir una falta de dominio de las categorías o indicadores a observar.
2. Existen variables difíciles de observar, lo que puede causar confusión.

3. Se corre el riesgo de sesgar lo observado.
4. Se pueden emplear juicios erróneos al no vincular de manera adecuada las categorías o indicadores con la realidad.
5. No se pueden generalizar los resultados de la observación porque cada sujeto, grupo y contexto suele tener características específicas.

Este primer instrumento descrito permite analizar las situaciones que el alumnado con NEAE vivencia día a día. Las observaciones nos permiten sumergirnos en la realidad de las escuelas. Sin embargo, para profundizar aún más en la realidad de cada uno de los niños y niñas que estudian en ellas, en este estudio de investigación también se realizan entrevistas, como podemos comprobar a continuación.

6.5.2 La entrevista: el análisis más profundo de nuestro contexto.

La entrevista se define por Lanuez y Fernández (2014) como el método empírico, basado en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de estudio.

En nuestro caso, siguiendo una metodología de naturaleza cualitativa orientada a una perspectiva fenomenológica, se busca examinar la experiencia que vive una o un grupo de personas respecto a un caso en particular (los alumnos y alumnas con NEAE respecto a la atención educativa recibida), siendo la entrevista, uno de los instrumentos utilizados para tal fin. La entrevista en general se apoya en la idea de que “as personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones. Las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo.

Como explica el profesor Gorden, citado en Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), la entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). El entrevistador debe ser capaz de utilizar en el diálogo un tono adecuado y espontáneo, que evite incomodar a la persona entrevistada, ofreciéndole confianza y escuchando con atención e interés el contenido y la narrativa empleada en cada respuesta.

Los profesores Rodríguez et al., (1996, p.165), indican que la finalidad de la entrevista es conseguir tres posibles objetivos de investigación: recoger información de individuos o grupos; influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, comportamientos, sentimientos); o bien; ejercer un efecto terapéutico.

No obstante, en cuanto a la metodología, se pueden distinguir tres tipos de entrevistas que pueden ser utilizadas en investigación: las estructuradas, las semiestructuradas y las no estructuradas. La diferencia entre las mismas es el grado de libertad que posee el investigador para modificar las preguntas planteadas para la

entrevista, e incluso para no contemplar a priori ninguna de ellas, como en el caso de las no estructuradas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Uno de los autores de referencia dentro de la metodología cualitativa y del uso de la entrevista, es el profesor William Foote White, que en el año 1984 indicó que una buena entrevista es aquella que sigue un patrón semiestructurado que permita al investigador prefijar ciertas cuestiones que darán respuesta al problema de investigación, mientras que se cede la libertad para introducir nuevos temas que van surgiendo a medida que la conversación avanza, temática anteriormente no planteada y que resulta de interés.

Además, otros autores como Díaz-Bravo et al. (2013) señalaban que las entrevistas semiestructuradas ofrecen una mayor flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden adaptarse a los sujetos, siendo enormes las posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Siguiendo a todos estos autores de referencia, en nuestra investigación, se consideró necesario utilizar la entrevista semiestructurada, ya que permite modificar el guion de preguntas si fuese necesario.

6.5.2.1 Objetivos de nuestra entrevista de investigación

El objetivo principal de las entrevistas que se van a realizar no es otro que dar respuesta, al igual que se ha comentado en las observaciones, a las cuestiones planteadas en el inicio de nuestra investigación, que son las que siguen:

- Identificar y analizar qué piensa el alumnado sobre la organización espacio temporal del apoyo recibido.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de sus Aulas Ordinarias: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de las Aulas de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Conocer y describir qué piensa el alumnado con NEAE sobre la evaluación que se les realiza.
- Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que mantienen.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, las relaciones que mantienen con sus profesores/as y compañeros/as.

- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.

Junto a la información registrada por nuestras observaciones, mediante la entrevista se complementará y ampliará la misma, ofreciéndonos una visión más profunda para dar respuesta a nuestros interrogantes, pudiendo encontrar necesidades en el discurso de los entrevistados anteriormente no contempladas; entrevistados que se detallarán a continuación.

6.5.2.2 Selección de los entrevistados, aplicación de la entrevista y verificación de la información.

Los profesores Duque y Aristizábal (2019), consideran que las personas a las que se les entrevista deben ser consideradas como expertas en el fenómeno de estudio, ya que son ellas las que podrán describir directamente la experiencia que se pretende conocer. Por esta razón, es importante tener en cuenta quiénes nos pueden ofrecer la información que buscamos, quiénes son más accesibles, quiénes comunican mejor...

Para dar respuesta a estas preguntas, se considera necesario realizar un muestreo intencional, también conocido con el nombre de muestreo teórico, donde el investigador va seleccionando a nuevas personas que ayuden a refinar o buscar mayor número de información. El tamaño de los participantes en las entrevistas (aunque está fijado previamente) va a depender del desarrollo de la investigación, del juicio del investigador y de la saturación de las categorías por lo que siempre será flexible (Rodríguez et al. 1996).

En nuestra investigación, la selección de los entrevistados se basa en el objetivo de estudio de la misma. Teniendo en cuenta que la finalidad del estudio es conocer las voces del alumnado con NEAE en relación con el apoyo recibido, se considera necesario realizar entrevistas a distintos grupos de personas.

- En primer lugar, para comenzar con el estudio, se entrevista a un miembro del Equipo Directivo, en concreto a la Jefa de Estudios, para conocer aspectos del centro, cómo se recoge la atención a la diversidad en el mismo, cómo son las relaciones del alumnado... y del mismo modo, se entrevista a la orientadora del colegio.
- En segundo lugar, se decide entrevistar a dos tutores/as del centro (de dos cursos consecutivos). Se selecciona, concretamente, a un tutor de 3º de Educación Primaria del curso 2019/2020 y, a otro tutor de 4º de Educación Primaria del curso 2020/2021. Ambos tutores cuentan en sus aulas con alumnos/as con NEAE. Seguidamente, se entrevista a una de las maestras de Pedagogía Terapéutica del centro y a la maestra de Audición y Lenguaje. En total se entrevista, por lo tanto, a 4 maestros/as del colegio.

- En tercer lugar, se entrevista al alumnado con NEAE del centro, matriculado entre 2º y 3º ciclo. Se entrevista, específicamente, a 15 alumnos/as de entre 3º y 6º de Educación Primaria y con distintas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Para finalizar, se entrevista a 10 familiares de algunos alumnos/as que son entrevistados. En concreto, a dos familiares de alumnos con NEAE de Educación Infantil, uno de un alumno de 1º ciclo, a tres de alumnos/as de 2º ciclo y a cuatro de alumnos/as de 3º ciclo.

Únicamente de esta forma, se puede triangular la información recibida y contrastarla con la información obtenida en las observaciones, el análisis de las fotografías (que se realizaría al mismo alumnado y al de ciclos inferiores) y el análisis de los documentos del centro.

Las entrevistas son citadas en el análisis de resultados con la palabra entrevista, el número que corresponda, el/la profesional del que se trate y el número de página (Ejemplo: Entrevista 2: Maestra AL, p. 3).

No obstante, es necesario remarcar que para que los entrevistados entiendan la finalidad del estudio, previo a la realización de las entrevistas, se les explican los objetivos del estudio, qué se pretende conseguir y la confidencialidad de cada una de sus palabras. Por esta razón, como se comentará en el apartado de consideraciones éticas, se le otorga a cada una de las entrevistas un código constituido por el número de la entrevista (E1, E2, E3...); seguido por la profesión de la persona entrevistada o las iniciales del alumno o alumna y continuando con la página que queramos citar. (García-Prieto et al., 2019).

Una vez aceptada la participación en el estudio, se organiza la celebración de dicha entrevista. Como hace mención Buendía et al., (1988, p.130), la preparación de la entrevista es la que va a determinar en gran medida el éxito de ésta, siendo clave que el entrevistador siga tres cualidades: *aceptación, comprensión y sinceridad*.

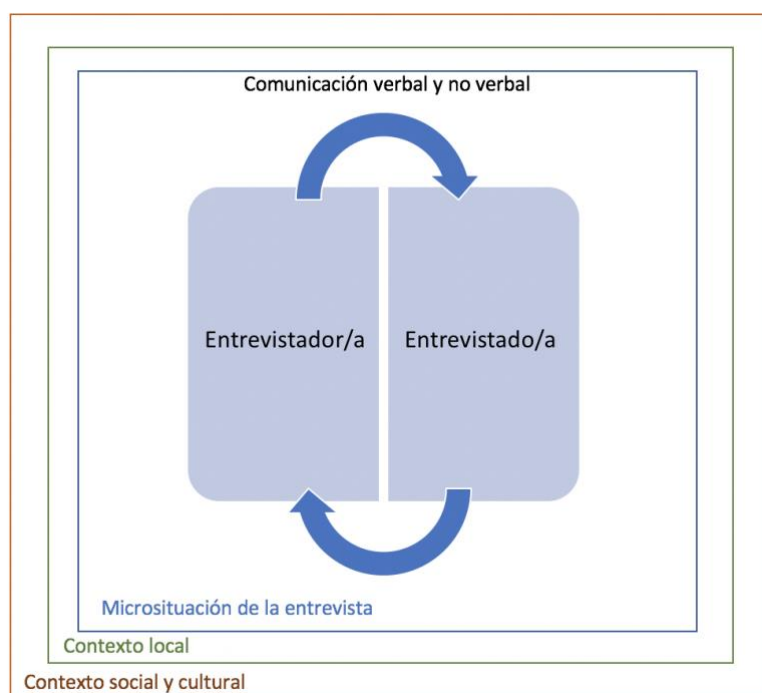
En la preparación, el entrevistador (investigadora en este caso), debe preguntarse el *qué*; en cuánto a la información que pretende obtener y ofrecer, el *a quién*, bajo las premisas hasta ahora comentadas; y bajo *qué condiciones* (privacidad, anonimato, contexto de la entrevista,...). Todo ello, debe ser tenido en cuenta para conseguir un proceso comunicativo óptimo. En el momento de la entrevista es tan importante el lenguaje verbal como no verbal, ya que la actitud que tome el entrevistador va a motivar o no la emisión de la información por parte de la persona entrevistada (Valles, 2002).

“La estrategia que mejor puede favorecer el comienzo de una relación de confianza es la de procurar mantener hablando al entrevistado. Es importante que perciba que se le escucha con atención y que aquello que dice tiene algún sentido para nosotros” (Rodríguez et al., 1996, p.171).

En función de la información que esté facilitando la persona entrevistada, como se observa en la siguiente figura, el/la entrevistador/a debe ir interpretando si la información es relevante, evaluando la motivación que tiene la persona para expresarse, y en función de eso, continuando con el ciclo de la entrevista lanzando otra pregunta, motivando a la persona para que continúe hablando o cambiando la táctica en el desarrollo de la misma (Valles, 2002).

Figura 11

Adaptación del modelo comunicativo de Gorden (1975)) y el modelo contextual de Valles (1999)



Como indican Troncoso y Amaya (2016), existe consenso a la hora de indicar que cuando se lleva a cabo una entrevista cualitativa se recomiendan los siguientes aspectos: abordar a la persona entrevistada de manera que propicie identificación y cordialidad, ayudar a que se sienta segura y tranquila, dejarla concluir el relato, utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, actuar espontáneamente, escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión, saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado, buscar que las respuestas a las preguntas sean abarcadoras con relación al propósito de la investigación, evitar los roles de autoridad, no dar consejos ni valoraciones, ser empáticos, no discutir ni rebatir a la persona entrevistada, dar tiempo, no discutir sobre las consecuencias de las respuestas, ser comprensivo, demostrar al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista.

Por esta razón, teniendo en cuenta todo lo recomendado por estos autores que se han ido mencionando, durante las entrevistas realizadas, la entrevistadora tiene en cuenta las siguientes estrategias:

- *Microsituación de la entrevista*: aunque los inicios son en ocasiones cautelosos, como causa asociada a la presencia de grabadoras, tras la reiteración de la confidencialidad de los datos, la explicación de la finalidad del uso de las mismas y la introducción con preguntas más banales, el clima de confianza va creciendo, hasta conseguir, bajo la percepción de la investigadora, plena libertad de expresión. En todo momento, se respeta a la persona entrevistada y se le permite hablar y tomar unos minutos de silencio si es necesario. La entrevistadora, motiva continuamente la expresión de sentimientos e información, haciendo uso de la empatía y de técnicas de escucha activa como herramientas principales.

- *Contexto local*: aunque en muchas ocasiones disponer de un lugar ideal resulta ser una tarea complicada, se debe garantizar que la entrevista pueda desarrollarse tranquilamente y sin interferencia de ruido u otras fuentes de distracción. En nuestro caso, la mayoría de las entrevistas son presenciales (excepto las realizadas a los 10 familiares del alumnado y a tres de los maestros del centro que son telefónicas y online por las restricciones de la COVID 19: la de los dos tutores y la de la maestra de Pedagogía Terapéutica) y el lugar para llevarlas a cabo es un despacho del centro educativo en el que se realiza el estudio, con la finalidad de no sacarles de su zona conocida de confort. Se realizan las mismas, tanto en horario de tarde como de mañana.

- *Contexto social y cultural*: en todo momento las entrevistas se basan en el respeto, la aceptación y la comprensión, tanto del ámbito social como del cultural de la persona entrevistada, no insistiendo en cuestiones que por motivos socioculturales incomodan a la persona.

Las personas seleccionadas para nuestra muestra forman parte de la misma población de estudio donde se realizan las observaciones; profesionales del centro educativo donde se realiza el estudio, alumnos y alumnas con NEAE del centro y familias de este alumnado. No obstante, como ya se ha especificado, se realizan estas entrevistas a los niños y niñas con NEAE, estudiantes de los cursos 3º, 4º, 5º y 6º.

Como forma de aportar validez a las entrevistas realizadas, se sigue la recomendación de Kvale (2008), que cita como una de las alternativas existentes dentro de la validación, el devolver la transcripción de la entrevista a sus autores, como forma de corroborar que la información redactada se muestra fiel al discurso de la persona entrevistada, permitiéndoles eliminar aquellas partes que consideran inapropiadas o que no se ajustan a lo que habían intentado expresar, garantizando el contenido de lo que dice la persona y la manera en que lo hace.

Además, se considera necesario destacar que a lo largo del estudio, también se emplean como variantes de la entrevista las conversaciones informales. Estas conversaciones informales son utilizadas, sobre todo, en los primeros días en el campo de trabajo ya que estas permiten un acercamiento a los protagonistas. Como refleja Stake (1998, p.59) “El investigador puede ser compañía agradable, pero ser su anfitrión supone

una carga”. Para estas conversaciones no se dispone de ningún tipo de guion preparado. Estas charlas que tienen lugar a lo largo de la estancia en el centro, se comparten, principalmente con la maestra de PT, los tutores del alumnado, los propios alumnos y alumnas... Estas charlas no son grabadas pero, sí aportan información relevante sobre la realidad existente en el campo de estudio y son anotadas en un cuaderno de campo.

Seguidamente, se detalla cómo se construyen las entrevistas realizadas durante el estudio:

6.5.2.3 Construyendo nuestra entrevista: diseño semiestructurado basado en las dimensiones categoriales del estudio

Algunos autores, como los profesores López y Deslauriers (2011), aconsejan a los investigadores especificar los pasos que se siguen en el momento de realización de las entrevistas, para que los lectores puedan comprender la situación, así como llevar los mismos procedimientos a cabo en futuras investigaciones. Los mismos, aconsejan que en la descripción de las fases de construcción y desarrollo de la entrevista se debe incluir:

1. La guía de la entrevista.
2. La selección de los informantes.
3. El espacio donde se realizó la entrevista.
4. El proceso de verificación de la información.
5. El sistema de codificación utilizado.

❖ **Guía de la entrevista semiestructurada:** listado de preguntas basadas en las dimensiones categoriales del estudio.

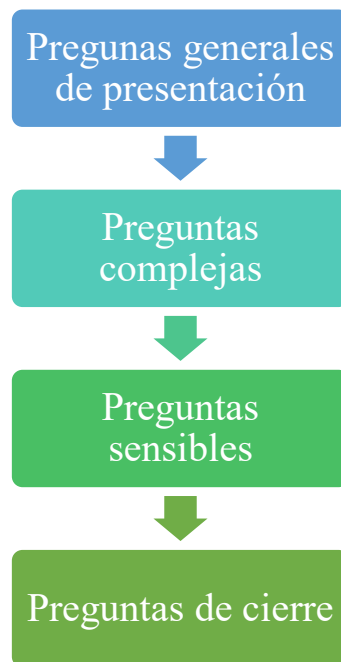
En primer lugar, cualquier guía de entrevista que se desarrolle, debe estar precedida por una breve introducción donde se recoge la presentación del entrevistador, la finalidad del estudio, el momento en que se realiza la entrevista... Además, es muy importante que, se insista en el carácter anónimo de la entrevista y se subraye que la información que facilite tendrá únicamente un objetivo científico y académico (González Vega et al., 2022).

Los profesores Duque y Aristizábal, en un artículo publicado en el año 2019, aconsejan que para la elaboración de una entrevista semiestructurada, es preciso que la persona que investiga elabore un guion donde se recojan los temas a abordar acompañados de preguntas que se realizarán de forma abierta. Kvale (2008) aconseja que en la construcción de la guía de preguntas, se anticipe el análisis posterior, elaborando preguntas en función de las categorías del estudio.

Autores como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), aconsejan empezar las entrevistas con preguntas referidas al presente y con naturaleza más general, con la finalidad de crear un ambiente de confianza y comodidad, profundizando posteriormente en temas de mayor sensibilidad y reflexión por parte del entrevistado.

Figura 12

Orden de formulación de preguntas sugeridas en una entrevista semiestructurada



Nota. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Según Mertens (2015), citado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se pueden observar seis tipos de preguntas: de opinión, e expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas (relativas a los sentidos), de antecedentes y de simulación.

En función de las recomendaciones de estos autores, de las categorías del estudio y de las clases de preguntas, se elabora el siguiente guion que encauza las entrevistas llevadas a cabo en esta investigación (en este caso del alumnado con NEAE), modificándose, eliminándose o añadiéndose preguntas a criterio de la investigadora en cada bloque que se observa, en función de cómo se van desarrollando cada una de las entrevistas (ver anexo B).

Este guion es, concretamente, el utilizado para las entrevistas que se realizan al alumnado ya que, en este caso, son las que requirieron de la validez por expertos debido a la importancia de ellas en el estudio y en la consecución de nuestros objetivos. Este juicio crítico se lleva a cabo como veremos en el siguiente punto.

6.5.2.4 Proceso de construcción de nuestra entrevista: validez de contenido por expertos.

Como se ha especificado en el instrumento anterior, para que los resultados obtenidos a través de un instrumento tengan credibilidad, es necesario demostrar a través de un juicio de expertos la validez del instrumento.

Siguiendo las líneas anteriores, el juicio de expertos nos permite verificar algunos aspectos de una investigación, mediante la opinión de personas que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el tema que compete, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Robles y Rojas, 2015).

Por esta razón, al igual que con nuestras plantillas de observación, se exponen nuestras entrevistas al alumnado a un juicio de expertos exhaustivo.

- **Validez de contenido por expertos**

Llegados a este punto, volvemos a recordar que, para validar nuestro instrumento será necesario seleccionar a un grupo de expertos con:

- Experiencia laboral en el ámbito educativo y, más concretamente, en atención a la diversidad.
- Experiencia laboral en enseñanza primaria y alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Trayectoria formativa relacionada con la atención del alumnado con NEAE.
- Trayectoria formativa relacionada con la metodología investigativa, la elaboración de proyectos de investigación y la publicación en revistas científicas.

Para garantizar que las personas seleccionadas son verdaderamente expertas en nuestro tema de investigación volvemos a calcular, en este caso, el ***Coefficiente de Competencia Experta o Coeficiente K***.

Este cálculo se efectúa, como hemos visto en el caso anterior, a través de la siguiente fórmula:

$$K = \frac{1}{2}(Kc + Ka)$$

Kc: estas siglas corresponden al “Coeficiente de Conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Se calcula a partir de la autovaloración por parte del experto del 0 al 10, multiplicando el resultado por 0,1.

Ka: estas siglas es la abreviatura de “Coeficiente de Argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos. Este coeficiente se obtiene seleccionando la influencia de las diferentes fuentes de información clasificadas por los propios expertos en “Alta”, “Media” y “Baja”. Cada uno de estos factores tendrá una puntuación recogida dentro de un patrón estándar (figura 12).

Tras realizar la ecuación con cada uno de los expertos, se obtendrá como resultado el nivel de competencia que posee la persona seleccionada como experta. Los valores finales obtenidos pueden ser (Cabero y Barroso, 2013):

- Si K es mayor de 0.8, existe una influencia alta de todas las fuentes.
- Si K es menor o igual a 0.8, hay una influencia media de todas las fuentes.
- Si K es menor o igual a 0.5, hay influencia baja de todas las fuentes.

Figura 13

Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención del Coeficiente de Argumentación (Ka)

Fuente de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (alto)	M (Medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por el experto	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles	0,05	0,05	0,05
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05
Conocimiento propio acerca del estado del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Intuición del experto	0,05	0,05	0,05

Nota. Cabero y Barroso (2013).

Siguiendo estas recomendaciones, se seleccionaron un total de 3 expertos en la temática; expertos en atención a la diversidad, alumnado con NEAE, modelos de apoyo... para poder valorar la validez y fiabilidad del instrumento. No obstante, de todas las

entrevistas que se han realizado en nuestra tesis: al Equipo Directivo, a la orientadora del centro, a dos tutores, a la maestra de Pedagogía Terapéutica, a la maestra de Audición y Lenguaje, al alumnado de 2º y 3º ciclo y a las familias de algunos alumnos/as con NEAE; únicamente, por estos tres expertos, se puso en juicio las entrevistas al alumnado (ya que se consideraron las más importantes dentro del estudio y las que más información ofrecieran en relación con los objetivos de la investigación). El resto de entrevistas fueron valoradas por la directora de esta tesis doctoral.

Dentro de la plantilla de valoración experta, al igual que con el instrumento anterior, se recogieron datos sobre la formación y experiencia laboral, y se le realizaban dos preguntas. La primera de ellas, tenía como objetivo conseguir el Coeficiente de Conocimiento, realizando cada uno de ellos, una autovaloración del 0 al 10 sobre su conocimiento respecto al problema planteado siendo “0” el absoluto desconocimiento y “10” el pleno conocimiento sobre la temática planteada.

En la segunda pregunta, se les planteó señalar el grado de influencia que tienen las diferentes fuentes de información planteadas en la consecución de su conocimiento como experto, con la finalidad de obtener el Coeficiente de Argumentación. Las fuentes de información planteadas serán las mismas que han utilizado los autores Cabero y Barroso (2013).

Tras la recogida de la información comentada, se obtuvo una media de Coeficiente de Competencia Experta de **0,81**. En la siguiente tabla se muestra los expertos seleccionados y sus puntuaciones:

Tabla 14

Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K

EXPERTOS SELECCIONADOS	Kc	Ka	COEFICIENTE K
Orientadora del CEIP C,Z	0,8	1	0,9
Coordinador provincial de área de NEE	0,75	0,9	0,825
Maestra de Pedagogía Terapéutica	0,75	0,7	0,725

Continuando con el formulario dirigido a los jueces o expertos, se les pidió que valorasen el contenido de nuestras entrevista con respecto a características concretas de las preguntas, que debían ser puntuadas del 1 al 4 (siendo 1 la mínima puntuación y 4 la máxima). De esta forma, nos aseguramos de que no se produjese el llamado *sesgo de tendencia central*, donde se tiende a elegir las opciones situadas de manera central (Martín

Arribas, 2004). Las categorías que se van a medir siguen las recomendaciones de las autoras Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, pp. 35-36):

Tabla 15

Categorías para valoración experta de contenido

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Las preguntas bastan para medir lo que pretendemos.	1 No cumple el criterio	Las preguntas no son suficientes para medir la dimensión.
	2 Bajo nivel	Las preguntas miden algún aspecto pero no la dimensión total.
	3 Moderado nivel	Se deben incrementar las preguntas para medir la dimensión completa.
	4 Alto nivel	Las preguntas son suficientes.
CLARIDAD La pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica es adecuada.	1 No cumple el criterio	La pregunta no está clara.
	2 Bajo nivel	La pregunta requiere bastantes modificaciones.
	3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algún término de la pregunta.
	4 Alto nivel	La pregunta está clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA La pregunta tiene relación lógica con lo que se está midiendo.	1 No cumple el criterio	La pregunta no tiene relación lógica con la dimensión.
	2 Bajo nivel	La pregunta no tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3 Moderado nivel	La pregunta tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.

RELEVANCIA La pregunta es esencial o importante y debe ser incluida.	4 Alto nivel	La pregunta se encuentra completamente relacionada con la dimensión que se está midiendo.
	1 No cumple el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2 Bajo nivel	La pregunta tiene alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo mismo que se pregunta.
	3 Moderado nivel	La pregunta es relativamente importante.
	4 Alto nivel	La pregunta es importante y debe ser incluida.

Nota. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Una vez recibimos las respuestas de los expertos, se procedió a valorar los resultados obtenidos por los mismos, siguiendo los pasos recomendados por los ya mencionados Galicia et al. (2017).

Para ello, ingresamos los datos en el software estadístico que recibe el nombre de STATA® (Data Analysis and Statistical Software) v11.1. Este paquete estadístico, entre otras herramientas, te permite calcular el grado de concordancia entre jueces, para ver si coinciden o no en sus respuestas. Este hecho lo realiza a través del cálculo de un coeficiente que tiene el nombre de su autor, Kilem Li Gwet, el Coeficiente AC de Gwet.

En nuestro caso, como se observa en la tabla que nos proporciona el software estadístico, el grado de concordancia entre jueces o Coeficiente AC de Gwet es de 0,8007 correspondiéndose con el rango “Almost Perfect”.

El primer bloque se dedica a preguntas relacionadas con las características del alumno/a que se entrevista: nombre del alumno/a, edad, curso en el que se encuentra, personalidad... Los jueces consideran que estas preguntas son suficientes y coherentes.

Por otro lado, el segundo bloque se dedica a cuestiones relacionadas con la organización espacio-temporal del apoyo que el/la alumno/a recibe, tanto dentro del Aula Ordinaria como en el Aula de Apoyo a la Integración. En este bloque se realizan preguntas sobre la ubicación del niño/a dentro de ambas aulas, la asistencia de la maestra de PT al Aula Ordinaria, sesiones en las que la maestra de PT acude al Aula Ordinaria y el/la alumno/a asiste al Aula de Apoyo, distribución de ambas aulas... Dos de los jueces coinciden en que se incluyan cuestiones relacionadas con sentimientos y opiniones: “¿Y a ti te gusta sentarte ahí con ella? ¿Te gusta que ella venga a ayudarte? ¿Te lo pasas bien? ...”.

En el tercer bloque se realizan preguntas sobre el desarrollo de la programación del aula con cuestiones sobre: objetivos y contenidos que se trabajan, formas de enseñanza en ambas aulas, recursos que se utilizan... En este bloque, todos los jueces señalan que las cuestiones tienen cohesión, claridad y coherencia. Únicamente, se pide que se incluyan más cuestiones en el apartado de metodología.

Por último, en el cuarto y en el quinto bloque de preguntas se realizan cuestiones relacionadas con las relaciones del alumnado con NEAE y con sus aspectos familiares. Entre estas preguntas se contemplan algunas como: ¿Te gusta la clase que te ha tocado? ¿Con quién te llevas mejor? ¿A qué soléis jugar? ¿Dónde y con quién vives? ¿Cómo es tu familia? ¿Cuántos sois? ¿Cuántos hermanos tienes?...

6.5.2.5 Plan de análisis de la entrevista: transcripción del discurso oral al escrito, clasificación por sistema de dimensiones categoriales y codificación abierta.

Durante la realización de las entrevistas se hace uso de dos grabadoras de voz con la finalidad de facilitar la transcripción posterior de las mismas. El uso de la grabadora es un recurso tecnológico recomendable para que el investigador no tenga que apelar sólo a la memoria en la transcripción de la información, sino que a través de ella, los datos se podrán registrar con la mayor veracidad y fidelidad hacia los temas comentados en la entrevista (Schettini y Cortazzo, 2016). Previo al inicio de cada entrevista realizada, se informa a la persona entrevistada sobre los motivos de la grabación y el uso confidencial que se iba a realizar con los datos registrados.

Tras ello, la investigadora comienza a construir la realidad a través de los discursos registrados, utilizando el texto de las transcripciones como material empírico (Hernández, 2014). Las transcripciones se realizan de forma inmediata tras la finalización de las entrevistas. De esta forma, la interpretación de los datos es más completa (Kvale, 2008).

Una vez transcritas las entrevistas, se utiliza como herramienta auxiliar para el tratamiento de los datos el software de análisis cualitativo conocido con el nombre

ATLAS.ti, utilizando la versión 8.2.3 (2018). La finalidad de este apoyo informático no es automatizar el proceso de análisis, sino ayudar a la investigadora del presente estudio a la tarea de sistematización y codificación de los datos cualitativos, facilitando con ello la interpretación de los mismos.

Los profesores Morrow et al., en el año 2015, explican el método de descripción fenomenológico de Colaizzi (1978), que distingue siete pasos a realizar para llevar a cabo un riguroso análisis de los datos cualitativos, siendo los mismos seguidos en este estudio:

1. **Familiarización:** el investigador se familiariza con los datos mediante la lectura repetida de las diferentes transcripciones.
2. **Identificar declaraciones significativas:** el investigador identifica todas aquellas declaraciones que tienen una relevancia directa sobre el fenómeno de estudio. Estos segmentos formados con partes, párrafos o palabras de la entrevista transcrita a texto, son lo que se conoce como unidad de análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).
3. **Formulando significados:** el investigador da un primer significado a los enunciados previamente establecidos. En nuestro caso, se hizo una primera clasificación de las unidades de análisis en función de nuestras categorías y subcategorías de estudio.
4. **Temas agrupados:** el investigador agrupa los significados encontrados en temas que son comunes. Los temas o categorías que se generan, como comentaba el autor, hace referencia a lo que se conoce actualmente como codificación abierta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).
5. **Descripción exhaustiva:** el investigador desarrolla una descripción completa del fenómeno, incorporando todos los temas creados en el paso anterior.
6. **Produciendo la estructura fundamental:** el investigador resume la descripción exhaustiva con aquellos aspectos que se consideran esenciales para la comprensión del fenómeno.
7. **Verificación de la estructura fundamental:** el investigador devuelve la descripción resumida del fenómeno a todos los participantes, para comprobar y verificar que el fenómeno es tal cual ha sido descrito por el investigador.

Para la clasificación de las unidades de análisis de estudio se tienen en cuenta todas las categorías y subcategorías de la investigación. Se contemplan todas las categorías del estudio porque la finalidad de las entrevistas realizadas a profesionales del equipo directivo, orientadores, maestros/as, alumnos/as, familiares... es extraer información de todas las categorías elaboradas. No obstante, conforme se releen cada una de las

entrevistas y se comparan los datos comunes entre los diferentes entrevistados/as, se crean categorías nuevas que permiten describir con mayor profundidad el fenómeno de estudio.

Tras la revisión y organización de todos los datos, para el análisis de las entrevistas se utilizan todas las categorías que se podrán ver a continuación:

Tabla 17

Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de las entrevistas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO
DOCUMENTOS DEL CENTRO DOC	Proyecto Educativo	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto Educativo.	<i>“Se prioriza la atención del alumnado con NEAE en las Aulas Ordinarias”.</i>	DOC-PE
	Reglamento de Organización y Funcionamiento	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.	<i>“Las aulas de Educación Infantil están en la planta baja”.</i>	DOC-ROF
	Proyecto de Gestión	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto de Gestión.	<i>“Se destina un fondo para material para usar en el recreo (patios inclusivos)”.</i>	DOC-PG
	Documento: formas de atención a la diversidad	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el documento “Formas de atención a la diversidad”.	<i>“El maestro de apoyo a la compensación trabaja en el 2º y 3º ciclo”.</i>	DOC-AD
	Organización espacial	Distribución del espacio y de los	<i>“En clase estamos sentados de uno en uno”.</i>	ORG-ESP

ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL APOYO ORG		materiales (rincones, número de aulas...)		
	Organización temporal	Forma en la que se organizan los tres ámbitos de experiencia, horarios de clase...	<i>"Las clases duran una hora".</i>	ORG-TEMP
PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA AOPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en las Aulas Ordinarias.	<i>"Cuando tengo lengua y mates".</i>	AOPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en las aulas ordinarias.	<i>"Hacemos los libros".</i>	AOPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en las aulas ordinarias.	<i>"Las actividades suelen ser las del libro o la pizarra digital".</i>	AOPROG-ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en las aulas ordinarias para realizar las actividades.	<i>"Me gustan mis libros aunque sean diferentes".</i>	AOPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente a las Aulas Ordinarias.	<i>"Con la maestra A.P. y en clase".</i>	AOPROG-EV
PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO AAIPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en el Aula de Apoyo.	<i>"Trabajamos las asignaturas pero jugando para aprender mejor".</i>	AAIPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en el Aula de Apoyo.	<i>"Porque es más divertido".</i>	AAIPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en el Aula de Apoyo.	<i>"Jugamos cosas para aprender".</i>	AAIPROG-ACT

	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en el Aula de Apoyo para realizar las actividades.	<i>“Muchos materiales: tapones, cartas, cuentos...”</i> .	AAIPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente al Aula de Apoyo.	<i>“Me evalúa todas las tareas que hacemos”</i> .	AAIPROG-EV
COORDINACIONES COORD	Coordinación con otros profesores/as del centro	Existencia de coordinación con otros profesores del centro y tipo o forma de coordinación.	<i>“Las coordinaciones se realizan el lunes por la tarde, principalmente”</i> .	COORD-PROF
	Coordinación con las familias	Existencia de coordinación con los familiares y tipo o forma de coordinación.	<i>“Las familias no suelen acudir al centro”</i> .	COORD-FAM
	Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	Existencia de coordinación con otros agentes externos que atiendan a los/as alumnos/as y tipo o forma de coordinación.	<i>“Se tienen algunas reuniones esporádicas”</i> .	COORD-AGEXT
FORMACIÓN FORM	Formación del profesorado	Cursos de formación del profesorado del centro relacionados con la atención a la diversidad, el control de conductas, recursos...	<i>“El profesorado se ha formado este curso pero no en Atención a la Diversidad”</i> .	FORM-PROF
RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE	Relación del alumnado con NEAE con sus compañeros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y su grupo clase u otros niños y niñas del centro.	<i>“Pues hay algunos niños que me pegan”</i> .	REL-COMP

REL	Relación del alumnado con NEAE con sus maestros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y los maestros y maestras del centro.	<i>“Bien, se porta bien, me hace aprender las cosas”.</i>	REL-MAEST
ASPECTOS SOCIO-FAMILIARES DEL ALUMNADO CON NEAE	Contexto socio-económico de las familias del alumnado con NEAE	Nivel socio-económico que tienen las familias del alumnado con NEAE.	<i>“Somos 5 pero mis padres están separados”.</i>	FAMIL-CONTX
	Implicación familiar de las familias del alumnado con NEAE	Relación de las familias con el centro educativo: asistencia a tutorías, implicación en tareas...	<i>“Pues irme al campo, jugar en mi casa y jugar por ahí”.</i>	FAMIL-IMP
FAMIL				

Hasta ahora, se ha descrito la planificación, ejecución y el plan de análisis de nuestras entrevistas, pasos que se corresponden con los cuatro primeros puntos que aconseja el mencionado experto en fenomenología Colaizzi (1978). El resto de pasos a seguir, quedan resueltos en el siguiente bloque de la presente tesis, donde se abordan los resultados obtenidos a través de este instrumento, en función de los objetivos del estudio y de las diferentes dimensiones categoriales.

A continuación, se describe otro de los instrumentos utilizados dentro de nuestro estudio cualitativo, las entrevistas fotográficas, que tienen la finalidad de conocer las opiniones del alumnado con NEAE (voces que, generalmente, han estado silenciadas) con la ayuda de fotografías.

6.5.3 Entrevistas fotográficas: en qué consisten

La entrevista fotográfica es otra técnica que ofrece una imagen restringida, pero muy poderosa de situaciones, personas y momentos significativos en la vida de los jóvenes. Con esta técnica el diálogo se establece a partir de una foto que el/la entrevistador/a o el/la mismo/a entrevistado/a elige por su especial significado en su vida y a partir de la misma se indagan los diferentes acontecimientos y circunstancias que rodearon a esa imagen (Sanz et al., 2018).

Bohnsack (2008) señala que la creciente sofisticación y sistematización de los métodos cualitativos durante los últimos 20 años se ha acompañado de una marginación de la fotografía y que, la mayor parte de la investigación cualitativa se ha concentrado en la interpretación de textos. Sin embargo, argumenta este autor, la fotografía y las imágenes en general, no sólo representan el mundo y la realidad social, sino que contribuyen a construirla, orientando nuestra práctica cotidiana y nuestro entendimiento del mundo.

Además, Serrano et al. (2016) señalan que el uso de la entrevista fotográfica puede utilizarse con grupos que presentan más dificultades en su expresión oral o que en los que el modo de comunicar pasa fundamentalmente por la imagen (especialmente en las sociedades contemporáneas): niños, adolescentes y jóvenes.

6.5.3.1 El uso de la fotografía como instrumento de recogida de información en las entrevistas

Algunos investigadores como Lynda et al. (2020), que buscan comprender las vidas y experiencias de los niños y las niñas, a menudo, enfrentan el desafío de las diferencias de edad, habilidades comunicativas de los encuestados, sus capacidades de socializar... Para salvar estas distancias sociales y comunicativas, como se ha comentado, estos investigadores han adoptado enfoques innovadores como el dibujo, el mapeo, el mantenimiento de diarios, el video-documental o la fotografía (técnica que se ha utilizado en esta investigación).

Estas actividades, que involucran a los jóvenes como participantes activos en el proceso de investigación, no solo son más divertidas para los/as niños/as que los métodos tradicionales, sino que también mejoran la capacidad del niño/a para comunicar sus perspectivas al investigador/a y por lo tanto tienen el potencial de impartir una comprensión más auténtica de la vida de los niños y las niñas, tal y como indican.

Aunque durante todos estos años, los métodos de investigación visual han desempeñado teóricamente un papel menor en la investigación social, porque la investigación sociológica ha sido una disciplina "basada en palabras" como señala Bonetto (2016), la fotografía permite estimular las declaraciones de los informantes ayudando a superar aspectos claves en la interacción con las personas objeto de estudio. Además, al usar fotografías y jugar con el contenido (lo que está en la foto) y el proceso (cómo se presentaron las fotos), los investigadores pueden sondear a los participantes para discutir las relaciones sociales.

Recientemente, Fraile et al. (2016) han indicado que, el uso de la fotografía se ha empleado en diversas disciplinas, incluida la enfermería, el trabajo social, la psicología, la educación y la geografía. Sin embargo, es importante señalar que originalmente, este instrumento de recogida de datos fue utilizado por Colier (1967), un antropólogo que destacó que el uso de fotos con entrevistas agudizó los recuerdos de los participantes y provocó entrevistas más largas y completas; lo que se considera necesario a la hora de entrevistar a alumnos/as con NEAE. Además, aunque previamente se utilizaba la fotografía con adultos, actualmente está surgiendo un nuevo grupo de investigadores que utilizan la fotografía con niños y niñas (González, 2014). En nuestra investigación, nos centraremos en este segundo grupo.

Las entrevistas fotográficas se han utilizado, principalmente, en investigaciones etnográficas y, como señala el autor mencionado Banks (2001), "se ha implicado el uso de fotografías para invocar comentarios, memoria y discusión en el transcurso de una

entrevista semiestructurada" (Banks, p. 87). No obstante, una de las principales cuestiones a la hora de utilizar esta técnica es la que se analiza en el siguiente punto: quién debería tomar las fotos.

6.5.3.2 ¿Quién debe tomar las fotos?

La cuestión de quién debería tomar las fotos se centró principalmente en si utilizar fotografías tomadas por los participantes o por los investigadores. Se considera necesario destacar que, dejar que los/as niños/as tomen fotos de sus lugares cotidianos les permite a ellos y a ellas tomar decisiones sobre qué incluir o excluir de los registros fotográficos de sus vidas, lo que les permite controlar las imágenes que se presentan de su mundo cotidiano (Triquell, 2015). Sin embargo, cuando se trata de niños más pequeños/as, edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, (como es nuestro caso), los investigadores suelen tomar las fotografías.

Tomar las fotos de los lugares que los niños conocen, visitan, en los que juegan... (y en nuestro caso aprenden) con mayor frecuencia conlleva que el investigador preste especial atención a la forma y el contenido de las fotos y a cómo entablar conversaciones con los alumnos y alumnas a través de ellas.

Las fotografías ayudan a que las conversaciones sean más fluidas y aportan ciertos beneficios como los que se analizan a continuación:

6.5.3.3 Los beneficios del uso de entrevistas fotográficas

Siguiendo a los autores anteriores Serrano et al. (2016) y Lynda et al. (2020), se considera necesario destacar que en el uso de entrevistas fotográficas se encuentran una serie de beneficios a la hora de realizar estudios cualitativos. Entre estos beneficios se encuentran que:

- En la propia situación de interacción con el/la entrevistado/a se establece un nuevo contexto comunicativo en el que la interacción está mediada por elementos que van más allá de la comunicación verbal. Las fotografías posibilitan una gestión diferente de la dinámica de la entrevista.
- Permite una atmósfera de intercambio y confianza.
- Se consiguen comunicaciones más largas, más detalladas y expandidas en temas y detalles.
- Existe una más fácil implicación de algunos sujetos en la investigación por la facilitación del diálogo y la comunicación en los primeros momentos.
- Estimula la creatividad de los/as participantes.

- Puede considerarse como un medio de verificación de la información obtenida mediante métodos orales (Hurworth, 2003). Algunos autores lo proponen como una forma de triangulación. Este aspecto se considera muy importante porque es el objetivo que se persigue con el uso de este instrumento.

No obstante, autores como, Meo y Dabenigno (2011) señalan que, además de los beneficios, es importante tener en cuenta que la técnica no garantiza por sí misma un carácter más participativo y activo a la investigación, sino que es necesario potenciarlo en su desarrollo.

6.5.3.4 Objetivos de nuestras entrevistas fotográficas

El objetivo principal de las entrevistas fotográficas que se realizan (al igual que en el resto de instrumentos) no es otro que dar respuesta a las cuestiones planteadas en el inicio de nuestra investigación.

Principalmente, con la realización de entrevistas semiestructuradas que utilizan apoyo visual fotográfico, se pretende conocer las opiniones, ideas y sentimientos del alumnado con NEAE de edades inferiores (infantil y 1º ciclo de Educación Primaria) del centro educativo en el que se realiza el estudio y contrastar la información recogida con estos instrumentos y las entrevistas realizadas al alumnado de edades superiores (2º y 3º ciclo de Educación Primaria).

No obstante, ¿qué opiniones se pretenden recoger? Concretamente, se pretende:

- Identificar y analizar qué piensa el alumnado sobre la organización espacio-temporal del apoyo recibido.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de sus Aulas Ordinarias: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Analizar las opiniones del alumnado con NEAE sobre la atención educativa recibida dentro de las Aulas de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.
- Conocer y describir qué piensa el alumnado con NEAE sobre la evaluación que se les realiza.
- Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que mantienen.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, las relaciones que mantienen con sus profesores/as y compañeros/as.
- Analizar, a través de las voces del alumnado con NEAE, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.

6.5.3.5 Construyendo nuestro instrumento. Ejemplos de fotografías empleadas

En nuestra investigación y en nuestras entrevistas fotográficas, la investigadora elabora cuestiones en base a algunas fotografías que han sido tomadas. Por esta razón, y como se señaló en el apartado anterior, algunos autores, como González Vega et al. (2022) aconsejan a los investigadores especificar los pasos que se siguen en el momento de realización de las entrevistas, para que los/as lectores/as puedan comprender la situación, así como llevar los mismos procedimientos a cabo en futuras investigaciones. Estos autores concretan que se deben considerar aspectos como: la guía de la entrevista, la selección de los informantes, el espacio donde se realizó la entrevista, el proceso de verificación de la información y el sistema de codificación utilizado.

Al igual que en las entrevistas que se realizaron sin fotografías, en las entrevistas fotográficas, nuestra guía de entrevista estuvo precedida por una breve introducción donde se recogía la presentación del entrevistador/a, la finalidad del estudio, el momento en el que se realizó la entrevista fotográfica...

Además, se insistió en el anonimato del entrevistado/a y se subrayó que la información que facilitase tendría únicamente un objetivo científico y académico (Buendía et al., 1998; Rodríguez et al., 1996).

En el momento de la entrevista, se comenzaron realizando preguntas generales, para continuar con preguntas más profundas sobre el tema en concreto, y para finalizar con preguntas de cierre. Todas estas preguntas se relacionaron con los objetivos de nuestro estudio. En la mayoría de preguntas, se mostró a los alumnos y alumnas fotografías relacionadas con las mismas.

En concreto, se utilizaron fotografías del centro educativo, del aula ordinaria del niño o niña, del aula de apoyo, de sus materiales escolares, sus maestros, sus compañeros y compañeras, algunas pruebas escritas, el patio del centro...(ver anexo C).

El hecho de acompañar las preguntas con estas fotografías permitió al alumnado situarse en el contexto, señalar sus preferencias, contar vivencias sobre esos lugares... y el ambiente de la entrevista se consideró más distendido.

6.5.3.6 Selección de los entrevistados, aplicación de las entrevistas fotográficas y verificación de la información

Como se ha indicado en el instrumento interior, las personas a las que se les entrevista son las que podrán describir directamente la experiencia que se pretende conocer. Por esta razón, en esta recogida de información también es importante tener en cuenta quiénes nos pueden ofrecer la información que buscamos, quiénes son más accesibles, quiénes comunican mejor...

En nuestra investigación, la utilización de diferentes instrumentos permite triangular los datos obtenidos. Si consideramos que, con el instrumento anterior (las

entrevistas semiestructuradas) se consigue conocer las vivencias y experiencias de los alumnos y alumnas más mayores del centro (porque de esta forma se consideraba más apropiado), con el uso de fotografías se consigue llegar al grupo de alumnado más joven y se pueden analizar las experiencias de todo el alumnado del centro (desde la Etapa de Infantil hasta 6º de Educación Primaria).

De esta forma, se recoge información del alumnado de infantil y de 1º ciclo y se vuelven a recoger datos del alumnado de 2º y 3º ciclo para triangular la información recogida.

La información recogida de este instrumento se cita en el análisis de resultados con la palabra análisis fotográfico, el número que corresponde, el/la alumno/a del que se trate (con sus iniciales) y el número de página (Ejemplo: Análisis Fotográfico 1: alumno K,C, p. 2).

No obstante, es necesario de nuevo remarcar que para garantizar que los entrevistados entiendan la finalidad del estudio, previo a la realización de las entrevistas, se les explicaron los objetivos del estudio, qué se pretendía conseguir y la confidencialidad de cada una de sus palabras.

6.5.3.7 Plan de recogida de las entrevistas fotográficas: transcripción del discurso oral al escrito, clasificación por sistema de dimensiones categoriales y codificación abierta

Durante los análisis de fotografías con entrevistas semiestructuradas se hace uso de una grabadora de vídeo y de voz con la finalidad de facilitar la transcripción posterior de las mismas y poder considerar cualquier gesto de cada alumno o alumna. Como se ha comentado con anterioridad, el uso de la grabadora es un recurso tecnológico recomendable para que el investigador no tenga que apelar sólo a la memoria en la transcripción de la información, y pueda volver a revivir el momento de la entrevista.

Para realizar esta recogida de datos se utiliza un despacho del centro educativo con las condiciones adecuadas (clima, sonido...) para poder grabar la información y registrar posteriormente los datos.

Tras estos momentos, la investigadora comienza a construir la realidad a través de los discursos registrados y los gestos obtenidos, utilizando el texto de las transcripciones como material empírico (Hernández, 2014). Las transcripciones se realizan de forma inmediata tras la finalización de la recogida de información.

Una vez transcritas las entrevistas semiestructuradas con el apoyo visual, se utiliza como herramienta auxiliar para el tratamiento de los datos el software de análisis cualitativo conocido con el nombre ATLAS.ti, utilizando la versión 8.2.3 (2018).

Para el tratamiento de los datos, al igual que con las entrevistas semiestructuradas (sin fotografías) se tuvieron en cuenta todas las **categorías y subcategorías** de la investigación:

Tabla 18

Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de las entrevistas fotográficas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO
DOCUMENTOS DEL CENTRO DOC	Proyecto Educativo	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto Educativo.	“La Atención a la Diversidad ocupa un papel muy importante en el Proyecto Educativo”.	DOC-PE
	Reglamento de Organización y Funcionamiento	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.	“La maestra de PT sube dos sesiones y nosotros bajamos otras dos”.	DOC-ROF
	Proyecto de Gestión	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto de Gestión.	“En el Aula de Apoyo hay materiales nuevos”.	DOC-PG
	Documento: formas de atención a la diversidad	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el documento “Formas de atención a la diversidad”.	“La PT destina las primeras horas de la mañana al alumnado de Educación Infantil”.	DOC-AD
ORGANIZACIÓN ESPACIO-	Organización espacial	Distribución del espacio y de los materiales (rincones, número de aulas...)	“Estamos sentados en clase con distancia de seguridad”.	ORG-ESP

TEMPORAL DEL APOYO ORG	Organización temporal	Forma en la que se organizan los tres ámbitos de experiencia, horarios de clase...	“Me gustaría bajar más horas al Aula de Apoyo”.	ORG-TEMP
PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA AOPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en las Aulas Ordinarias.	“Me gustan dos asignaturas: lengua y mates (en las que trabajo contigo)”.	AOPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en las aulas ordinarias.	“El maestro explica y hacemos tareas del libro”.	AOPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en las aulas ordinarias.	“Arriba hacemos solo actividades del libro”.	AOPROG-ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en las aulas ordinarias para realizar las actividades.	“Ponen el libro en la pizarra digital”.	AOPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente a las Aulas Ordinarias.	“Hago exámenes iguales y otros distintos”.	AOPROG-EV
PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO AAIPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en el Aula de Apoyo.	“Trabajamos Lengua y Mates y otras cosas divertidas”.	AAIPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en el Aula de Apoyo.	“Elegiría el Aula de Apoyo, porque me gusta mucho y me gusta trabajar ahí, hacemos muchas actividades y eso”.	AAIPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en el Aula de Apoyo.	“Trabajos individuales, en grupo, juegos...”.	AAIPROG-ACT

	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en el Aula de Apoyo para realizar las actividades.	“Del Aula de Apoyo me gustan los materiales de Lengua”.	AAIPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente al Aula de Apoyo.	“Solo acabo los exámenes abajo si no me da tiempo arriba”.	AAIPROG-EV
COORDINACIONES COORD	Coordinación con otros profesores/as del centro	Existencia de coordinación con otros profesores del centro y tipo o forma de coordinación.	“Mi maestra habla mucho con la maestra de PT”.	COORD-PROF
	Coordinación con las familias	Existencia de coordinación con los familiares y tipo o forma de coordinación.	“Mi familia no acude mucho al centro, solo a veces mi padre”.	COORD-FAM
	Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	Existencia de coordinación con otros agentes externos que atiendan a los/as alumnos/as y tipo o forma de coordinación.	“Yo voy por la tarde a Aspandicar”.	COORD-AGEXT
FORMACIÓN FORM	Formación del profesorado	Cursos de formación del profesorado del centro relacionados con la atención a la diversidad, el control de conductas, recursos...	“La maestra de PT es más buena y paciente”.	FORM-PROF
RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE REL	Relación del alumnado con NEAE con sus compañeros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y su grupo clase u otros niños y niñas del centro.	“Me llevo mejor con los/as alumnos/as que acuden al Aula de Apoyo”.	REL-COMP

	Relación del alumnado con NEAE con sus maestros/as	Relación que se mantiene entre el alumnado con NEAE y los maestros y maestras del centro.	“Me gustaría bajar y estar más tiempo con la maestra de PT”.	REL-MAEST
ASPECTOS SOCIO-FAMILIARES DEL ALUMNADO CON NEAE	Contexto socio-económico de las familias del alumnado con NEAE	Nivel socio-económico que tienen las familias del alumnado con NEAE.	“Vivimos los cuatro en casa, aunque mi padre trabaja mucho”.	FAMIL-CONTX
FAMIL	Implicación familiar de las familias del alumnado con NEAE	Relación de las familias con el centro educativo: asistencia a tutorías, implicación en tareas...	“Yo suelo ayudar a mi hermano pequeño porque mis padres no pueden”.	FAMIL-IMP

Por último, se considera necesario señalar que, para finalizar con la recogida de información de nuestro estudio, también se ha contado con el siguiente instrumento, que nos permite analizar los documentos del centro que se estudia.

6.5.4 Análisis de documentos.

La definición de análisis documental ha sido expuesta por diferentes investigadores del tema, exhibiendo distintos matices y aspectos conceptuales que han prevalecido a lo largo de algunas décadas. Este proceso se instaura a partir de la necesidad de facilitar el acceso de los individuos a las fuentes de información. Peña (2022), señala que el mundo actual y tan altamente saturado de información, ubica al investigador en un desafío a la hora de manejar este importante recurso.

Con el transcurrir del tiempo, el proceso de análisis documental ha evolucionado partiendo del uso de esquemas de trabajo básicos y rudimentarios hasta el perfeccionamiento de técnicas y la incorporación de una visión más interdisciplinaria.

Campos et al. (2021), indican que el análisis documental es un método que requiere de la búsqueda, selección y análisis de los documentos o producciones escritas, lo que requiere de estrategias particulares de análisis (Bermeo et al., 2016).

La primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando; por ello una fase fundamental en toda investigación es el análisis de los documentos referentes al tema estudiado (en nuestro caso, la atención a la diversidad, las voces del alumnado...). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los documentos son muy variados, teniendo que recurrir a todos aquellos que demanden nuestro problema, sin más limitaciones que su pertinencia y su posibilidad de acceso.

Maass (2005) indica que, entre todos los documentos que se pueden analizar (aunque es una tarea difícil dada su abundancia y heterogeneidad), se pueden destacar:

- Documentos impresos: libros, artículos o periódicos que tienen un carácter verbal sin descuidar su valor gráfico o numérico.
- Libros o revistas profesionales, memorias, anuarios, prensa...
- Documentos de carácter icónico: fotografías, diapositivas, filmes.
- Documentos sonoros: discos, cassettes,...
- Documentos verbo-icónicos: la televisión, el cine o el vídeo.

No obstante, a pesar de la gran diversidad de fuentes susceptibles de análisis, la fuente documental más importante, como señala el autor anterior, es el **vestigio escrito** aunque, en general, el documento escrito, como fuente de observaciones sociales, tiene carácter secundario ya que no ofrece los mismos fenómenos sociales que han tenido lugar, sino el resultado de la percepción e interpretación de ellos por el escritor/a, que siempre es parcial e incompleta. Por ello, es obvio que los documentos presentan también un carácter indirecto, ya que no permiten al que los utiliza un contacto directo con los hechos, sino mediato, a través de los documentos.

En este momento, conviene subrayar como indican Casasempere y Vercher (2020) que, en las sociedades modernas la escritura y los medios de comunicación ocupan una posición cada vez más destacada y predominante. En estos medios se recoge y refleja sin duda la vida de las sociedades modernas y los valores, patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y de la sociedad que se hallan vigentes en cada momento. Por tanto, es un elemento indispensable para el conocimiento de la sociedad (y aún más en nuestro caso del ámbito educativo), y en él juega un importante papel el análisis de contenido. El texto presenta una serie de ventajas: es estético, puede ser copiado y compartido con otros investigadores y utilizado tantas veces como se quiera.

El análisis de un texto escrito, puede hacerse de diversas formas:

- Comparando documentos derivados de una sola fuente.
- Comparando mensajes de una sola fuente en situaciones diversas.
- Comparando mensajes de dos o más fuentes.
- Comparando los mensajes con algún standard de realización (Pérez Serrano, 1984).

Sin embargo, llegados a este punto, es importante que consideremos que existe una clara diferencia entre análisis documental y de información; diferencia que se considera importante analizar en el siguiente punto.

6.5.4.1 Diferencias entre análisis documental y análisis de información.

Valle (2002) señala que, el tratamiento documental es un sistema donde se describe y representa un documento de forma artificial. Se ocupa de los metadatos y la

metainformación, pero no se remite directamente al autor; posibilita la recuperación documental pero la metainformación disponible no es decisiva, se rige por normas e indica el contenido para su posterior recuperación.

Autores como Dulzaides y Molina (2004) indican que el análisis de información, a diferencia del tratamiento documental, se centra en el análisis de contenido en un contexto específico, se remite directamente al autor, produce información para la toma de decisiones, posibilita la recuperación de la información, está condicionado por la calificación, inteligencia y creatividad del analista y es capaz de ofrecer, más que referencias, datos derivados del análisis y la síntesis de la información evaluada. Tanto uno como el otro, nacen como respuesta a la necesidad de una metodología científica para tratar rigurosamente los documentos y la información existente en diferentes contextos.

Ambos tipos de análisis pasan, en primer lugar, por la identificación y localización de lo que se hace uso, ubican al documento y a la información en un entorno. García Gutiérrez (2002) considera que, uno, (el análisis documental) es el resultado de la necesidad de proporcionar al usuario un camino para llegar al documento pertinente y el otro, el análisis de la información, es una forma adecuada para su uso racional y creador en la actividad práctica del individuo, sea de la clase que ésta sea: investigadora, gerencial, académica, etcétera.

El primero exige del especialista, el conocimiento de las normas establecidas para su realización, el empleo de tesauros y categorías, para individualizar y especificar la fuente; el segundo requiere de una calificación, creatividad, inteligencia y conocimiento del tema, que posibilite el uso, relación y manejo de conceptos, así como la habilidad para ubicar en un contexto y establecer los nexos necesarios entre la información procesada y el conocimiento disponible para la solución de un problema. Son un puente entre el usuario y el conocimiento.

En nuestro caso, vamos a ahondar más en la información, vamos a manejar conceptos con un previo conocimiento del tema y vamos a intentar relacionar la información con el concepto que se observa y se estudia. Por esta razón, nuestro análisis se relaciona más con el segundo tipo comentado y es el momento de conocer qué tipo de documentos vamos a analizar.

6.5.4.2 Documentos analizados y objetivos del análisis documental

En los centros educativos existen numerosos documentos que pueden servirnos para conocer la realidad existente. Estos dan lugar a la idiosincrasia o planteamiento del que parte el centro de cara a cualquier situación. Se ha de tener en cuenta que dichos documentos en ocasiones se convierten en declaraciones de intenciones (Santos Guerra, 1990) y, es por ello que contrarrestarlos con los demás instrumentos a partir de la triangulación de los datos obtenidos dará una idea de la oficialidad o realidad que estos tienen en el centro.

Buendía et al. (1998) determinan que la revisión de documentos es una técnica de las denominadas indirectas donde podemos revisar documentos oficiales tales como: registros, documentos internos, estatutos, leyes o documentos no oficiales como diarios, cartas, etc.

En este caso se opta por el análisis de determinados documentos oficiales y no oficiales. Entre ellos se destacan:

- Proyecto Educativo del centro.
- Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Proyecto de Gestión.
- Documentos Formas de Atención a la Diversidad.
- Programaciones de aulas.
- Anotaciones sobre reuniones de coordinación.
- Instrumentos de evaluación.

Todos estos documentos son facilitados por el Equipo Directivo del centro y por el equipo docente del mismo.

En concreto, en nuestro estudio (como ya se ha comentado con anterioridad), se pretenden valorar y comprender algunos fenómenos que acontecen a una persona o grupo de personas, siendo en nuestro caso los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El objetivo principal de esta investigación es “Conocer las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en los Centros de Educación Primaria y Secundaria” indagando en la organización espacio temporal del apoyo recibido, las metodologías empleadas, sus relaciones con maestros/as y alumnos/as...

No obstante, si consideramos que, para alcanzar este objetivo tenemos que poner en marcha los distintos instrumentos que se han ido analizando en este bloque, es importante señalar que, con el análisis de documentos pretendemos concretamente:

- Conocer cómo se recoge la atención a la diversidad dentro de los documentos del centro.
- Analizar qué aspectos son considerados en las programaciones de aula para atender al alumnado con NEAE.
- Analizar los instrumentos de evaluación del alumnado.
- Conocer la información recogida de las coordinaciones que se mantienen en el centro.

6.5.4.3 Sistema de dimensiones categoriales para analizar los documentos del centro

Como con el resto de instrumentos de recogida de la información, con el análisis de documentos del centro, también se establecen una serie de categorías y subcategorías para su análisis:

Tabla 19

Conjunto de categorías y subcategorías desarrolladas a partir de la codificación abierta en la fase de análisis cualitativo de los documentos del centro

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO
DOCUMENTOS DEL CENTRO DOC	Proyecto Educativo	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto Educativo.	<i>“Se priorizará la atención al alumnado con NEAE dentro de las Aulas Ordinarias”.</i>	DOC-PE
	Reglamento de Organización y Funcionamiento	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.	<i>“En el Aula de Apoyo se realizarán distintos tipos de agrupamientos”.</i>	DOC-ROF
	Proyecto de Gestión	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el Proyecto de Gestión.	<i>“Cada curso se podrán adquirir materiales educativos”.</i>	DOC-PG
	Documento: formas de atención a la diversidad	Principios de atención a la diversidad que se recogen en el documento “Formas de atención a la diversidad”.	<i>“Equipo Directivo y profesionales de la orientación garantizan y planifican en nuestro Centro la coordinación”.</i>	DOC-AD
	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y	<i>“Los objetivos serán los propios de cada área”.</i>	AOPROG-OC

PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA AOPROG		contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en las Aulas Ordinarias.		
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en las aulas ordinarias.	<i>“La metodología será participativa y se adaptará a todos/as los/as alumnos/as”.</i>	AOPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en las aulas ordinarias.	<i>“Se realizarán actividades con distintos grados de dificultad”</i>	AOPROG-ACT
	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en las aulas ordinarias para realizar las actividades.	<i>“Se contará con recursos tecnológicos”.</i>	AOPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente a las Aulas Ordinarias.	<i>“La evaluación se realizará de forma continua”.</i>	AOPROG-EV
PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO AAIPROG	Objetivos y contenidos	Metas que se pretenden alcanzar y contenidos que se ponen en marcha para alcanzarlas en el Aula de Apoyo.	<i>“Se pondrán en marcha Programas Específicos de desarrollo cognitivo, comunicativo...”.</i>	AAIPROG-OC
	Metodología	Principios metodológicos que se persiguen en el Aula de Apoyo.	<i>“El trabajo se basará en la atención y el apoyo”.</i>	AAIPROG-MET
	Actividades y tareas	Tipos de tareas y actividades que se realizan en el Aula de Apoyo.	<i>“Las actividades se realizarán en distintos tipos de agrupamientos”.</i>	AAIPROG-ACT

	Recursos materiales y personales	Recursos personales y materiales con los que se cuenta en el Aula de Apoyo para realizar las actividades.	“Se contará con recursos materiales muy diversos y divididos en rincones”.	AAIPROG-REC
	Evaluación	Criterios de evaluación, instrumentos de evaluación (exámenes, cuadernos...)... Todo referente al Aula de Apoyo.	“La evaluación se realizará entre el maestro/a tutor/a y la maestra de PT”.	AAIPROG-EV
COORDINACIONES	Coordinación con otros profesores/as del centro	Existencia de coordinación con otros profesores del centro y tipo o forma de coordinación.	“Las coordinaciones se realizarán de forma formal e informal”.	COORD-PROF
COORD	Coordinación con las familias	Existencia de coordinación con los familiares y tipo o forma de coordinación.	“Las familias podrán asistir al centro en horario de tutoría”.	COORD-FAM
	Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	Existencia de coordinación con otros agentes externos que atiendan a los/as alumnos/as y tipo o forma de coordinación.	“El contacto con otros agentes podrá ser a través de email, agendas volantes...”.	COORD-AGEXT

Una vez indicadas las categorías que se tendrán en cuenta a la hora de analizar la información recogida en los documentos del centro, se considera necesario destacar el modo en que se analizará y se tratará toda esa información.

6.5.4.4 Proceso de análisis de los documentos y tratamiento de la información

Marcelino et al. (2024) señala que, en el contexto actual de información científica la forma de realizar un análisis depende de las habilidades del investigador para documentarse y para saber utilizar de modo óptimo la información. Algunas de estas competencias son de tipo cognitivo y tienen que ver con la comprensión y el análisis de la información y otras tienen que ver con destrezas para la obtención, manejo y

organización de la información, e implican habilidades documentales y tecnológicas, pues la información está mediada por sistemas electrónicos de acceso y recuperación.

Basándonos en algunos de los principales modelos de descripción de estas habilidades y siguiendo a Barry (1999) tendríamos:

- Extracción, registro y gestión de la información y sus fuentes: la extracción consiste en seleccionar de entre varias tecnologías la más adecuada para extraer la información necesitada, obtener la información, crear un sistema para almacenar y organizar la información, resumir las ideas principales y usar tecnologías para gestionar la información recogida y organizada.
- Evaluación de la información: formular y aplicar unos criterios para evaluar la información y sus fuentes, examinar y comparar la información de las diversas fuentes para evaluar su fiabilidad, analizar la estructura y lógica de los argumentaciones o métodos de apoyo, reconocer prejuicios, manipulación, y distinguir hechos de opiniones reconocer el contexto cultural o científico en el que se creó la información y comprender el impacto del contexto al interpretarla y determinar si la información satisface la investigación u otra necesidad de información.
- Comunicación de la información: comunicar con claridad y un estilo adecuado a los fines de la audiencia y comprender las cuestiones éticas, legales y sociales que envuelven la información y la tecnología.

En nuestro caso, considerando todos estos aspectos, para analizar la información de estos documentos, se utiliza como con el resto de instrumentos el programa ATLAS.ti utilizando la versión 8.2.3 (2018). Con este programa se realiza la tarea de sistematización y codificación de los datos cualitativos.

Los documentos del centro son citados en el análisis de resultados con el nombre del documento y el número de página (Ejemplo: Proyecto Educativo, p.5).

Estos son, por tanto, los cuatro instrumentos de investigación utilizados en nuestro estudio y con los que se recaban los siguientes resultados que, posteriormente se discuten y concluyen. Para poder analizar los resultados se han seguido las recomendaciones planteadas por los profesores mencionados: Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), que hacen distinción de las cuatro fases que tienen lugar en un estudio: preparatoria, de campo, analítica e informativa y que permiten detallar toda la información que se recoge en el siguiente punto.



BLOQUE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1 Análisis de resultados

Una vez fundamentada teóricamente la investigación y concretadas las fases que se han ido poniendo en marcha durante todo el estudio, es este el momento de comenzar a analizar los resultados que se obtienen, a través de los diferentes instrumentos diseñados: la observación participante, las entrevistas, las entrevistas fotográficas y el análisis de documentos. Para poder realizar esta labor, como se ha comentado previamente, se reducen los datos cualitativos obtenidos, mediante la categorización y la codificación. Rodríguez et. al. (1996), señalan que, en la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente.

No obstante, se considera necesario resaltar (antes de pasar a conocer los resultados propiamente dichos) que, en la elección del procedimiento de elaboración de las categorías, se lleva a cabo un proceso que no es propiamente inductivo ni deductivo. En el caso de esta investigación se utiliza un proceso de "codificación recurrente" en el que no se cuenta inicialmente con una lista estandarizada, pero tampoco las categorías surgen de cero. En este caso, se parte de unos "dominios básicos" (Villar, 1994), a partir de los cuales, de forma inductiva, se desarrollan las categorías, que surgen de los objetivos propios de la investigación, de la revisión de la literatura y de otras investigaciones.

De este modo, se llega al siguiente sistema categorial, formado por siete grandes categorías que a su vez se dividen en subcategorías.

Tabla 20

Categorías y subcategorías del estudio

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	OBJETIVOS CON LOS QUE SE RELACIONAN
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL APOYO	Organización espacial	1
	Organización temporal	
PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA	Objetivos y contenidos	2 y 4
	Metodología	
	Actividades y tareas	
	Recursos materiales y personales	
	Evaluación	
PROGRAMACIÓN DEL AULA DE APOYO	Objetivos y contenidos	3 y 4
	Metodología	
	Actividades y tareas	
	Recursos materiales y personales	
	Evaluación	
FORMACIÓN	Formación del profesorado	5
COORDINACIONES	Coordinación con otros profesores/as del centro	2 y 3
	Coordinación con las familias	
	Coordinación con otros agentes externos (psicólogos, profesores particulares...)	
RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE	Relación del alumnado con NEAE con sus compañeros/as	6
	Relación del alumnado con NEAE con sus maestros/as	
ASPECTOS SOCIOFAMILIARES DEL ALUMNADO CON NEAE	Contexto socio-económico de las familias del alumnado con NEAE	7
	Implicación familiar de las familias del alumnado con NEAE	

Para comprobar si el sistema categorial utilizado es eficaz, se realiza una codificación de la información para la que nos apoyamos en la ayuda que ofrece el software de análisis cualitativo conocido con el nombre ATLAS.ti, utilizando la versión 8.2.3 (2018). Una vez realizada la codificación de la información se puede pasar al análisis y descripción de los resultados propiamente dichos.

7.2 Resultados por categorías

Para conocer los resultados de la investigación se profundiza, específicamente, en cada categoría establecida en el sistema categorial anterior, entrelazando éstas con la información recabada mediante los instrumentos diseñados para tal fin. Estas categorías se diseñan teniendo en cuenta los objetivos del estudio y, principalmente, el objetivo general: “conocer las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en los Centros de Educación Primaria”.

- **La importancia de una buena organización espacio-temporal en la educación inclusiva**

Profundizar en la información que se recoge relacionada con esta categoría, es dar respuesta a una serie de interrogantes relacionados con la forma (el espacio, el horario...) en la que se realiza el apoyo por parte de los/as maestros/as de PT dentro de un centro ordinario y en concreto de este en el que se ha realizado el estudio.

Concretamente, los datos recogidos a través de las entrevistas, las observaciones, las entrevistas fotográficas y el análisis de los documentos permiten comprobar en qué espacio del centro se realiza el apoyo, cómo se organizan las Aulas Ordinarias (si promueven la inclusión o la dificultan), cómo se sitúan los/as alumnos/as dentro de ellas o en qué horarios se realizan las sesiones con las maestras de Pedagogía Terapéutica.

En primer lugar, se considera necesario destacar que, en la mayoría de las observaciones realizadas en este centro educativo se ha podido evidenciar que el apoyo que se lleva a cabo al alumnado con NEAE se realiza de forma compartida entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración (Registros Observacionales Aulas Ordinarias, números 1-42 y Registros Observaciones Aula de Apoyo, números 1-31). La propia orientadora del centro apunta que “se intenta que el apoyo sea el mayor número de horas posibles dentro de las Aulas Ordinarias pero es muy difícil, debido al número de alumnos/as que hay. Es muy difícil hacerlo a todas las horas” (Entrevista Orientadora, p.1). Ambas maestras de Pedagogía Terapéutica señalan que “priorizan (siempre que es posible) la atención dentro de las Aulas Ordinarias” (Entrevista Maestra PT, p.1).

Sin embargo, en este punto es muy destacable que, también la Orientadora del centro indica que el hecho de que un/a maestro/a de PT realice el apoyo dentro o fuera del Aula Ordinaria “depende mucho de la necesidad del momento y del perfil de la persona que llegue” (Entrevista Orientadora, p.3). Este aspecto resalta que, aunque en los documentos del centro (Plan de Orientación y Acción Tutorial, p.1), y en la normativa

actual, se señale la priorización del Aula Ordinaria a la hora de realizar los apoyos, no existe una línea fija en la actuación ni una continuidad a lo largo de los años y cursos escolares lo que provoca que no exista una tendencia a la inclusión educativa. Es necesario señalar que hasta el curso 2019, en este centro, las atenciones al alumnado con NEAE solían realizarse en el Aula de Apoyo (Entrevista Maestra PT, p.1).

Fue a partir del curso 2019, cuando las dos maestras de Pedagogía Terapéutica del centro consideraron necesario reestructurar el apoyo y realizarlo de forma compartida entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración ya que, de esta forma “los/as niños/as se benefician de socializar con sus compañeros/as y al mismo tiempo están recibiendo un apoyo de Pedagogía Terapéutica de forma más individualizada” (Entrevista Maestra PT, p.1). El hándicap en este momento, en el que se comenzó a otorgar un papel principal a las Aulas Ordinarias fue valorar cómo eran las distribuciones o la organización espacial dentro de las mismas y comprobar si estas estaban favoreciendo o dificultando la verdadera inclusión o necesitaban una reestructuración.

Para poder comprobarlo, dentro de estas Aulas Ordinarias, lo más importante era analizar de qué forma se sitúa a los/as alumnos/as con NEAE. En la mayoría de ellas, la distribución de las mesas se realiza mayoritariamente en grupo, situándose al alumnado con NEAE en uno de ellos “Los siento como el resto, aunque en alguna ocasión los ubique de forma que los especialistas que entran en el aula puedan acceder a ellos de forma cómoda, pero nunca se pretende la exclusión del grupo” (Entrevista Tutor 1, p.2) “Yo me acuerdo de 4º de primaria, por ejemplo, y los/as alumnos/as estaban integrados. No estaban atrás, estaban con los demás.” (Entrevista Maestra PT, p.1).

Sin embargo, no en todas las tutorías ocurre de esta forma. En algunas aulas, el/la alumno/a con necesidades se encuentra situado de forma individual cerca del maestro/a o recibe el apoyo en una esquina del aula. En esta cuestión, es necesario resaltar que en algunas entrevistas realizadas y en los análisis fotográficos, un alto número de alumnos/as indican que les gusta su sitio aunque este no sea inclusivo. La propia orientadora señaló en su entrevista que, en los casos en que ha observado que los/as alumnos/as con NEAE se han encontrado excluidos del resto ha pedido a los/as tutores/as un cambio inmediato. “Yo en cuanto lo veo, le digo al tutor/as que lo cambie y siempre me pasa todos los cursos que se lo digo a algún tutor. Le digo que esto no puede ser así y lo cambia. Si vuelve a pasar, lo repito” (Entrevista Orientadora, p.3).

Otro aspecto verdaderamente importante en cuanto a la organización espacial del apoyo y una vez conocida la situación dentro de las aulas del alumnado con NEAE, es la forma en la que se sitúa el/la maestro/a de PT dentro del Aula Ordinaria cuando realiza su labor. En este centro, ambas maestras de Pedagogía Terapéutica ayudan a todos los/as compañeros/as y no tienen una postura estática dentro del aula. Todos los/as niños/as entrevistados (A.C, E.F, J.M.D...) corroboran que las maestras de PT están de pie por todo el aula. Además, uno de los tutores también señala que la maestra de PT se coloca “Donde estén los alumnos/as con NEAE. Ahora, por ejemplo, no están juntos y ella está por toda el aula.” (Entrevista Tutor 2, p.2). También, en la observación del Aula Ordinaria

de 1ºB se comprobó que la maestra se va acercando a todo el alumnado resolviendo dudas y poniendo trabajo en sus espacios de trabajo (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 6).

No obstante, llegados hasta aquí, no se puede obviar que una distribución diferente de las Aulas Ordinarias favorecería aún más la inclusión educativa. En este centro, se observa que en las aulas de Educación Infantil y en el Aula de Apoyo a la Integración se cuenta con una organización del espacio muy diferente y en estos casos se favorece indudablemente la relación de los/as alumnos/as, la inclusión y la atención a todo el alumnado (Registros Observacionales Aulas Ordinarias, números 8,9,21,30,31,36... y Registro Observacional Aula de Apoyo, número 5,9...). El espacio en estas aulas está organizado por rincones. En el caso del Aula de Apoyo existe un rincón de juego, un rincón de la informática, un rincón de biblioteca... (al igual que sucede en las aulas de Educación Infantil). Esta distribución es más aceptada por el alumnado del centro, que en las entrevistas indica su clara predilección por estos espacios y su forma de organizarlos “Me gusta estar en el aula de apoyo porque estamos todos juntos, trabajamos en grupo...” (Entrevista alumna A.T, p.4).

Como se puede comprobar, la organización espacial juega un papel fundamental en la inclusión educativa y está supeditada a cuestiones de diferente índole entre las que se encuentran la distribución de las aulas, la situación de los/as alumnos con NEAE dentro de las mismas, la ubicación del maestro/a de Pedagogía Terapéutica dentro del Aula Ordinaria... Sin embargo, también es importante destacar que no únicamente la organización espacial juega un papel fundamental.

En estos casos, la organización temporal, también, interfiere indudablemente en el desarrollo de la inclusión educativa. En este centro escolar, la atención a cada alumno/a con NEAE de las profesionales de PT se realiza, normalmente, en 3 o 4 sesiones semanales (de las cuales dos tienden a ser dentro de las Aulas Ordinarias). Es la gran cantidad de alumnos/as con necesidades, el motivo por el que no todas pueden realizarse dentro de este espacio. “En principio, en la etapa de Educación Infantil, se intenta trabajar con los/as alumnos/as dentro de las Aulas Ordinarias, siempre y cuando las características del aula y las dificultades del alumno/a lo permitan. Con el resto de alumnos/as es dificultoso por la cantidad de alumnado” (Entrevista Maestra PT, p.2).

Esta cantidad de alumnado, también influye en el número de sesiones que puede recibir cada niño/a con NEAE que, en este caso, no supera las 3 o 4 sesiones semanales. Para que se realice de esta forma, las profesionales de Pedagogía Terapéutica, a la hora de confeccionar sus horarios, destinan dos sesiones a la atención en las Aulas Ordinarias y, las otras dos restantes, necesitan realizar agrupamientos entre los/as alumnos/as con necesidades para que acudan al aula de Apoyo a la Integración.

Principalmente, las sesiones, tanto dentro como fuera de las Aulas Ordinarias, se realizan en las áreas instrumentales y suelen tener una duración de entre 45 o 60 minutos (en función de los tramos horarios establecidos en el centro) (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 1-31).

- Entrevistadora: “Y cuando sales a su clase, ¿a qué hora sueles ir? ¿Cuando tienes lengua, cuando tienes matemáticas...?”

- A.C: “Cuando tengo lengua y mates”. (Entrevista Alumno A.C, p.3).

Sin embargo, la prioridad a la hora de elaborar los horarios, son los/as alumnos/as de Educación Infantil, que tienden (en la medida de las posibilidades) a recibir sus sesiones en la primera parte de la mañana. Además, se intenta equilibrar los horarios para que todas las sesiones sean efectivas ya que todo depende del niño/a y del momento y, generalmente, no todas las sesiones encajan a la perfección “Pues también depende del niño/a y del momento. A lo mejor, quizás, a primera hora de la mañana es más efectivo en el Aula Ordinaria y en el Aula de Apoyo a la Integración pero, después, más tarde, solamente en el Aula de Apoyo” (Entrevista Maestra PT, p.1).

Tabla 21

Horario maestra de Pedagogía Terapéutica

HORARIO ANA PATRICIO MARTÍNEZ PT					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 – 10:00	3ºB y 4ºB (Leng) E,R A,C E,M D,S E,G K,C MA,T A.APOYO	6ºA (Mat e inglés) S F RM MP A.APOYO	4ºB D,S E,G K,C MA,T A.ORDINARIA Lengua	5 años B MJ,F A.ORDINARIA	3ºB (Len) y 4ºB (Mat) E,R A,C E,M D,S E,G K,C MA,T A.APOYO
10:00 – 10:30	1ºB Kevin Rodriguez Omar Bounaoui A.ORDINARIA Lengua			3ºB E,F AC EM A.ORDINARIA Lengua	5 años B MJ,F A.ORDINARIA
10:30 – 11:00	4 años A A,P M,H A.ORDINARIA	4 años A A,P M,H A.ORDINARIA	4 años A A,P M,H A.ORDINARIA		
11:00 – 11:30	1ºC FT A.ORDINARIA Lengua	4 años A A,P M,H A.ORDINARIA	5 años B MJ,F A.ORDINARIA	1ºA JM,D A,EO C,N A.ORDINARIA Lengua	6ºA S F RM MP A.APOYO
11:30 – 12:00	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:00 – 13:00	1ºA y 1ºB (Mat) O,B C,N A.APOYO	4ºB D,S E,G K,C MA,T A.ORDINARIA Matemáticas	3ºB E,F AC EM A.ORDINARIA Matemáticas	6ºA S F RM MP A.ORDINARIA Lengua	6ºA (Leng) S F RM MP A.APOYO
13:00 – 14:00	6ºA S F RM MP A.ORDINARIA Matemáticas	COORDINACIÓN	1ºA JM,D A,EO C,N A.ORDINARIA Matemáticas	1ºA y 1ºB (Leng) JM,D K,R A,EO A.APOYO	1ºB KR OB A.APOYO

Como se puede comprobar, en este centro la gran cantidad de alumnado con NEAE no permite que todas las sesiones se realicen de forma inclusiva dentro de las Aulas Ordinarias y conlleva que el número de sesiones no pueda sobrepasar las 3 o 4 sesiones semanales (de las cuales 2 se realizan en el Aula de Apoyo). Sin embargo, para que estas sesiones en el Aula de Apoyo puedan llevarse a cabo se tienen que realizar agrupamientos de alumnos/as en el Aula de Apoyo a la Integración. Para la realización de estos agrupamientos, en este centro se tienen en cuenta características como: necesidades del alumnado, edad, grupo de referencia... “En el aula de apoyo estamos niños y niñas de mi clase (3º) y del otro 3º del colegio” (Entrevista alumno KC, p.6). No obstante, se considera necesario destacar que, las propias familias del alumnado con NEAE ven favorable que la atención se realice de esta forma:

- FAMILIA A.D: “Es una ayuda para él. Yo lo veo bien y si hay algo que hacer que no haya hecho en su clase, yo quiero que lo recupere. Es un bien para él. De esta manera, él podrá tener una carrera o lo que haga falta. Por mí no va a ser que él no estudie, es una ayuda”. (Entrevista Familia A.D, p.4).
- FAMILIA E.G: “A mí me parece muy bien”. (Entrevista Familia E.G, p.4).
- FAMILIA O.B: “Claro que lo veo bien, es mejor porque al principio era todo dentro, pero él se distraía. Yo veo bien que le saquen, cuanto más horas le saquen mejor. Así no pierde el tiempo”. (Entrevista Familia O.B, p.3).
- FAMILIA JR.C: “Cuanto más apoyo le den a mi niño mejor, yo lo veo bien porque está muy atrasado en todo, sobre todo en el lenguaje. El hermano de 2 años sabe el doble que él”. (Entrevista Familia JR.C, p.4).

El hecho de recibir apoyo en dos espacios y no en todas las sesiones que los/as niños/as necesitarían influye directamente en el proceso de inclusión. La organización espacial de las Aulas Ordinarias, la ubicación del alumnado con NEAE dentro de las mismas, el número de sesiones que son atendidos/as... son aspectos que influyen en que la mayoría del alumnado con NEAE prefiera el Aula de Apoyo a la Integración frente a las Aulas Ordinarias a la hora de recibir atención y apoyo.

En concreto, en las entrevistas realizadas, 10 de los/as alumnos/as indican una clara preferencia por el Aula de Apoyo a la Integración y, únicamente 4 de ellos/as eligen las Aulas Ordinarias por la presencia y compañía de sus compañeros/as. No obstante, estos 4 alumnos/as (aunque prefieren sus aulas) sí señalan tener mucha motivación por “bajar más horas de las que bajan al Aula de Apoyo”.

¿Cuáles son los motivos por los que estos/as 10 niños/as con NEAE prefieren el Aula de Apoyo a la Integración? Los/as alumnos/as indican específicamente:

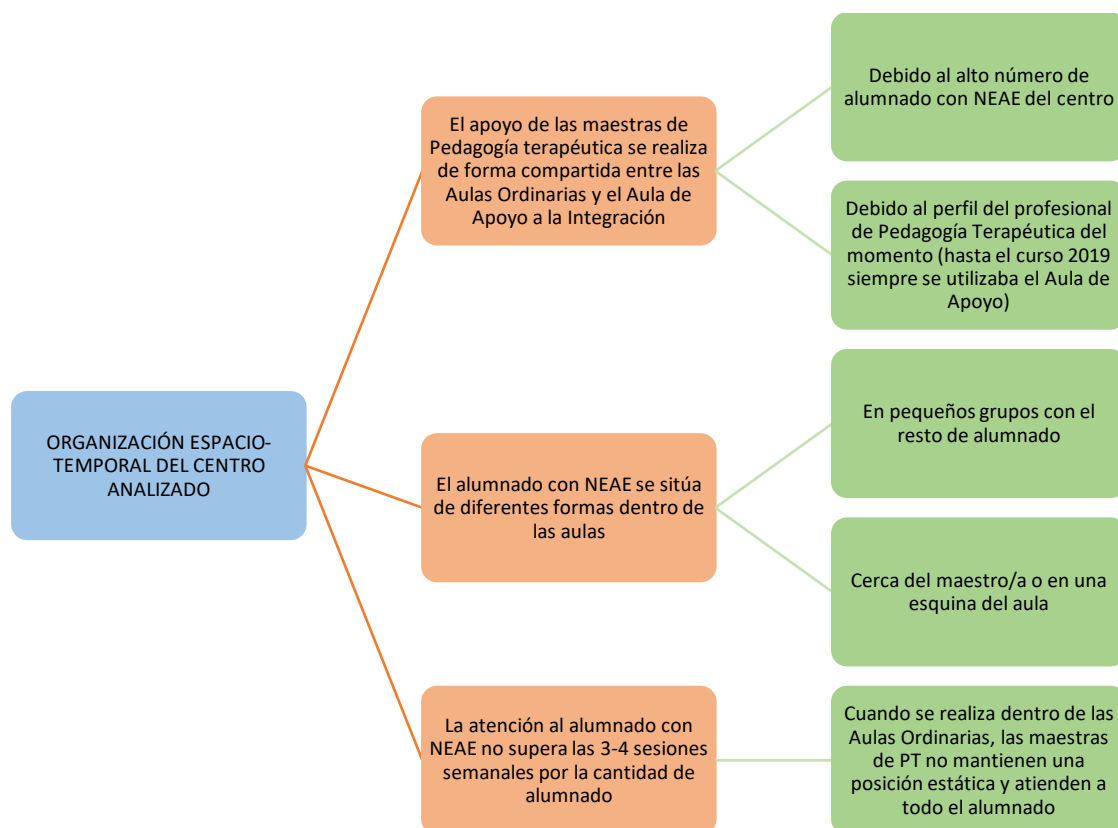
- A.C: “Porque es más divertido y me gustaría bajar más horas”. (Entrevista alumno A.C, p.4).
- A.T: “Porque allí hay espacio y no te molesta nadie”. (Entrevista alumna A.T, p.45).
- D.S: “Porque abajo se siente tranquilidad, hay muchas cosas y me siento feliz”. (Entrevista alumna D.S, p.3).

- J.Z: “Porque no hay ruido”. (Entrevista alumno J.Z, p.3).
- JM.M: “No sé maestra, pero me gusta más”. (Entrevista alumno JM.M, p.3).
- LL.M: “Porque es más tranquila y divertida”. (Entrevista alumna LL.M, p.3).
- MA.T: “Porque está más callado, más tranquilo”. (Entrevista alumna MA.T, p.3).
- O.E: “Porque me gusta, es más divertido”. (Entrevista alumno O.E, p.2).
- R.S: “Porque es una clase estupenda, no se escucha a nadie y en mi clase siempre están todos gritando”. (Entrevista alumna R.S, p.3).
- T.J: “Sí, porque es más divertida”. (Entrevista alumna T.J, p.3).

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas estas palabras expresadas (que quedan resumidas en la siguiente figura para una mayor comprensión), se considera necesario que todas estas opiniones sean tenidas en cuenta a la hora de preparar las sesiones e implementar estrategias metodológicas en las Aulas Ordinarias que no tienen una enseñanza tan similar a la del Aula de Apoyo a la Integración, como se irá analizando en el siguiente punto.

Figura 14

Organización espacio-temporal del centro



- **El currículo inclusivo en las Aulas Ordinarias**

Cuando hablamos de currículo en las aulas estamos haciendo referencia al conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos... que

pretendemos que nuestros/as alumnos/as obtengan progresivamente. Sin embargo, en este trabajo de investigación, la finalidad siempre ha sido dilucidar si el currículo de un centro educativo concreto ha estado promoviendo o no, la educación inclusiva. En este caso, los resultados del estudio nos llevan a comprobar los siguientes aspectos de cada elemento del currículo:

En relación con los objetivos y saberes básicos:

Uno de los principios establecidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial de este centro educativo remarca la necesidad de “Favorecer todos aquellos elementos que contribuyan a personalizar el desarrollo del currículo, adaptándolo a las posibilidades y necesidades concretas de los/as alumnos/as” (Plan de Orientación y Acción Tutorial, p.2). Sin embargo, la propia Orientadora del centro señala en su entrevista que, “aunque sería ideal que las programaciones fueran flexibles, en algunos casos no se realizan de esta forma y las medidas que se recogen para determinados niños/as únicamente se incluyen en Séneca” (Entrevista Orientadora, p.4).

En estos casos, aunque la atención a la diversidad se encamina hacia un desarrollo inclusivo, en la mayoría de ocasiones, las maestras de Pedagogía Terapéutica son las encargadas de atender a estos/as alumnos/as y coordinar el trabajo con otros profesionales que los atienden. Estas profesionales ejercen su labor de apoyo, principalmente, “en las áreas de Lengua y Matemáticas” (Entrevista Maestra PT, p.2; y Entrevista Tutor 1 y Tutor 2, p.3) porque en el centro se da especial prioridad “a la competencia lingüística y matemática; a la lectoescritura, el razonamiento lógico-matemático...” (Entrevista Equipo Directivo, p.4). El apoyo en estas áreas también es señalado por el alumnado en sus entrevistas realizadas (Entrevista alumno K.C, p.3; Entrevista alumna LL.M, p.3).

En estas áreas y en otras del currículo, dentro de las Aulas Ordinarias, los/as alumnos/as “trabajan el mismo contenido, pero a un nivel distinto” (Entrevista maestra PT, p.4). Para que se realice de esta forma, se elaboran adaptaciones de los temarios en las que los/as niños/as con NEAE trabajan los mismos aspectos, aunque adaptados a sus niveles. De esta manera, pueden participar en las explicaciones y correcciones de algunas tareas (por ejemplo: en el área de matemáticas; la numeración es inferior, el cálculo es más sencillo...).

Para recoger todos estos aspectos y adaptaciones, los/as maestros/as cuentan en sus programaciones “con un apartado de Atención a la Diversidad” y con las programaciones de las maestras de Pedagogía Terapéutica (que en un cuadrante relacionan los contenidos que se trabajan en el libro del aula con los del material del alumnado con NEAE). De esta forma, los/as maestros/as planifican para cada día lo que harán con el alumnado con y sin necesidades (como se observa en los Registros Observacionales de las Aulas Ordinarias, números 2, 4, 6, 11, 25...). El cuadrante que relaciona los saberes básicos (llamados contenidos en el momento en que se realizó la tesis doctoral) de todo el alumnado con los de los/as alumnos/as con NEAE se realiza como se observa en el siguiente ejemplo (que relaciona contenidos de 6º con contenidos de 4º de EP):

Tabla 22

Relación de saberes básicos para el alumnado con NEAE

6º			4º		
UNIDAD			UNIDAD 1		PÁG
1	Lectura y vocabulario	Lenguaje formal y coloquial	12	Lectura y vocabulario	Usos de la lengua
	Expresión oral y escrita	El texto	2	Expresión oral y escrita	El texto
	Gramática	Lenguas de España	2	Gramática	Lenguas de España
	Ortografía	La sílaba	1	Ortografía	Palabras agudas, llanas y esdrújulas
	Literatura	La novela	7	Literatura	La novela
UNIDAD			UNIDAD 2		
2	Lectura y vocabulario	Los prefijos	6	Lectura y vocabulario	Diminutivos y aumentativos
	Expresión oral y escrita	El texto instructivo	6	Expresión oral y escrita	El texto instructivo
	Gramática	El nombre	3	Gramática	El nombre
	Ortografía	Reglas de acentuación	2	Ortografía	La tilde
	Literatura	El cuento y la fábula	3	Literatura	El cuento y el cómic
UNIDAD			UNIDAD 3		
3	Lectura y vocabulario	Los sufijos	7	Lectura y vocabulario	Prefijos y sufijos
	Expresión oral y escrita	El texto descriptivo	4	Expresión oral y escrita	La descripción
	Gramática	El adjetivo	4	Gramática	El adjetivo
	Ortografía	Acentuación	3	Ortografía	El diptongo y el hiato
	Literatura	La leyenda y el mito	6	Literatura	La leyenda
UNIDAD			UNIDAD 4		
4	Lectura y vocabulario	Palabras compuestas	9	Lectura y vocabulario	Palabras compuestas
	Expresión oral y escrita	Biografía y autobiografía	7	Expresión oral y escrita	Biografía y autobiografía
	Gramática	Los determinantes	5 y 6	Gramática	Art y demost, poses y num.
	Ortografía	Tildes en adverbios	4	Ortografía	Punto y coma y mayúscula
	Literatura	El cómic y la novela gráfica	5	Literatura	La fábula

Únicamente, cuando no es posible realizar este trabajo (por el nivel de competencia curricular del alumnado) “se trabaja un material paralelo”; suele ser el caso de alumnos/as que no tienen adquirida la lectoescritura y están en cursos superiores (Entrevista Tutor 2, p.3). La PT, en estos casos, “se ha encargado del material de este alumnado y les ha entregado la programación para lengua y matemáticas (a los especialistas)” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 5).

Además, en estas dos áreas instrumentales, los/as alumnos/as trabajan Programas Específicos de lectoescritura, razonamiento, estimulación cognitiva... (Entrevista maestra PT, p.4). El trabajo de estos Programas Específicos, que se desarrollan en las Aulas Ordinarias y en el Aula de Apoyo a la Integración, se relaciona con el trabajo de las áreas de Lengua y Matemáticas (Entrevista Tutor 2, p.2). Uno de los aspectos más destacados, es que algunos alumnos/as, en sus entrevistas fotográficas señalan que sus asignaturas favoritas son aquellas en las que reciben el apoyo de las maestras de PT: “lengua y matemáticas” (Entrevista Fotográfica MA.T, p.3; Entrevista Fotográfica R.S, p.3; Entrevista Fotográfica E.R, p.4). Como se puede evidenciar, esta forma de trabajar los contenidos y el apoyo que se lleva a cabo en estas dos áreas por parte de las especialistas favorece la inclusión del alumnado.

En relación con la metodología:

La metodología de enseñanza de los centros educativos influye directamente en la puesta en marcha del proceso de inclusión. Como se recoge en el documento “Formas de

Atención a la Diversidad” del centro en el que se realiza esta investigación “Las metodologías rígidas y de carácter transmisor son menos recomendables para lograr una adecuada atención a la diversidad en el aula, siendo, por el contrario, más adecuados los métodos basados en el descubrimiento y en el papel activo del alumnado. Entre los distintos tipos de metodologías favorecedoras de la inclusión, destacamos el aprendizaje basado en proyectos y tareas, así como el aprendizaje cooperativo”. (Formas de Atención a la Diversidad, p.17).

En este sentido, el Equipo Directivo, la orientadora del centro y los/as maestros/as entrevistados son los que señalan la veracidad de estas palabras. El propio Equipo Directivo del centro apunta que no existe una metodología única y cooperativa dentro del centro: “La metodología es bastante diversa ya que hay mucha diferencia de edad en cuanto al claustro. Hay compañeros/as que utilizan mucho las nuevas tecnologías, atienden mejor a la diversidad... y otras personas a las que les cuesta más, pero la tónica general es ir avanzando y haciendo cursos de formación” (Entrevista Equipo Directivo, p.4). Por esta razón, la Orientadora del centro señaló que existen algunas dificultades a la hora de atender a los/as alumnos/as con NEAE porque “mayoritariamente suelen ser las PT las que adaptan la metodología y los recursos del alumnado con NEAE porque a los/as tutores/as les cuesta mucho hacer eso” y la metodología del centro mezcla diferentes tipos de enseñanza “a veces se coopera, a veces es magistral...” (Entrevista Orientadora, p.4).

Ambos tutores entrevistados confirman que sus enseñanzas “en la mayoría de los casos son innovadoras pero que es cierto que siempre hay cosas tradicionales que se usan en el día a día” (Entrevista Tutor 1 y Tutor 2, p.3). “La tutoría entre iguales, el cambio de roles en el aula (cuando existe un segundo maestro/a), el trabajo cooperativo...” favorecería la enseñanza de los alumnos/as con NEAE (Entrevista Maestra PT, p.4).

Sin embargo, se vuelve a comprobar nuevamente por palabras del Equipo Directivo que, en el día a día, cuando existe la figura del segundo/a maestro/a dentro del Aula Ordinaria (en este caso de las maestras de Pedagogía Terapéutica), el cambio de roles entre ellos/as y el uso de nuevas metodologías es decisión del centro y de los maestros/as “La decisión es a nivel de centro y luego dentro del apoyo, desde Jefatura de Estudios se abren dos vías, una es que el tutor/a mantenga su posición y el maestro/a de apoyo haga el refuerzo y la otra que se cambien roles. Me gusta que el profesorado de apoyo, en cierto momento, ejerza la función de tutor/a y el tutor/a en ese tramo horario se dedique al alumnado que más requiere su atención pero en muchas ocasiones se realiza según la visión del profesorado” (Entrevista Equipo Directivo, p.3).

En relación con estas palabras, todos/as los/as alumnos/as señalan que suele ser la maestra de Pedagogía Terapéutica la que tiende a ayudarlos/as “a pesar de que se sitúen por todo el aula y resuelvan las dudas y cuestiones de todos los/as niños/as” (Entrevista alumno A.C, p.3); Entrevista alumno A.D, p.3; Entrevista alumna R.S, p.3...). De esta forma, se evidencia que existen diferentes tipos de metodologías dentro del centro, que el cambio de roles entre maestros/as no es verídico y que la atención del alumnado con NEAE sigue siendo, en la mayoría de ocasiones, tarea de las especialistas.

Además, estos aspectos son corroborados por los propios/as alumnos/as que señalan un aspecto muy importante y es que, en las Aulas Ordinarias los trabajos “suelen ser en el libro de texto y, en pocas ocasiones se realizan actividades más dinámicas y motivadoras como sucede en el aula de Apoyo a la Integración” (Entrevista alumno A.C, p.5; Entrevista alumno K.C, p.4).

Este tipo de actividades y la puesta en marcha de una metodología más tradicional influye a la hora de que los/as alumnos/as seleccionen (en sus entrevistas fotográficas) el lugar en el que se sienten más cómodos y motivados cuando se le pide esta selección. La mayoría de alumnos/as indica que el Aula de Apoyo es más divertida, se aprende jugando....:

- MA.T: “Es más divertido en el Aula de Apoyo” (Entrevista Fotográfica MA.T, p.7).
- JM.D: “Porque ésta me gusta más porque jugamos, pero en esta no” (Entrevista Fotográfica JM.D, p.2).
- A.T: hacemos juegos de matemáticas para adivinar las cosas más fácil (Entrevista Fotográfica A.T, p.3).

Todos estos aspectos mencionados se han podido corroborar en las observaciones realizadas durante estos dos cursos escolares, en las que se han percibido diferentes realidades en las Aulas Ordinarias. Se ha observado que en la mayoría de ocasiones, la inclusión del alumnado con NEAE depende del curso y del maestro/a que se encuentre ejerciendo su trabajo. En el caso de las aulas de Educación Infantil, se percibe que “si entra alguien externo en el aula, no se observa un trabajo diferenciado con el alumnado con NEAE, se realizan cambios de roles entre tutoras y PT y todo el trabajo está muy guiado” (Registros Observacionales Aulas Ordinarias, números 1, 9 y 16).

Sin embargo, como se ha comentado previamente, en el caso de las aulas de Educación Primaria, las observaciones evidencian aspectos diferenciados según el curso y el/la maestro/a que se encuentre dentro de la clase. Por este motivo, se incluye una observación de cada aula, con el fin de apreciar las diferencias metodológicas que existen según el curso, el/la maestro/a...

- 1ºA: “La enseñanza del aula es tradicional pero el alumnado está respondiendo favorablemente. El alumnado con NEAE ha tenido un comportamiento bastante bueno” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 2).
- 1ºB: “La enseñanza del aula está cambiando y esto permite que todo el alumnado esté integrado. Además, al encontrarnos en una clase de 1º de primaria, muchos niños/as requieren de materiales de refuerzo de matemáticas, de lectoescritura... por lo que hay mucha diversidad y no existen diferencias notables entre el alumnado” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 6).
- 2ºA: “El alumnado se ve integrado. Todos los/as niños/as trabajan las mismas tareas, ven los mismos vídeos, tienen el mismo libro...” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 14).

- 3ºB: “Se emplean otros recursos además del libro de texto, el/la maestro/a tutor/a y el/la profesor/a de apoyo cambian sus roles y el alumnado con NEAE trabaja lo mismo aunque con distintos niveles” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 5).
- 4ºB: “En la sesión de ejemplo se ha trabajado una lectura en voz alta y se ha finalizado con una prueba escrita. No se observan diferencias entre el alumnado, aunque en la prueba escrita sí que las haya. Se trabajan los mismos contenidos pero de forma más sencilla, se preparan juegos con distintos niveles de dificultad... (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 15).
- 5ºB: En una de las sesiones: “Se observa más diferencia en los alumnos con un nivel bajo en lectoescritura. Con las otras dos niñas se trabaja lo mismo “aunque a sus niveles” y se puede observar más inclusión (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 12). En otra de las sesiones: “El alumnado coge las Tablet, todos las cogen y se adaptan sus actividades, si tienen ejercicios del libro, todos tienen ejercicios del libro...” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 27).
- 6ºA: cada alumno trabaja en relación a sus capacidades (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 3).

Como se ha podido comprobar en estas líneas, la utilización de una metodología diferente y, la puesta en marcha de actividades lúdicas y atractivas consigue que el alumnado con NEAE prefiera el Aula de Apoyo a la Integración frente a las Aulas Ordinarias. Este aspecto nos invita a reflexionar sobre la necesidad de modificar la programación y la metodología de estas aulas, aunque juegan un papel importante: la diferencia entre el número de alumnos/as de un espacio y otro, los distintos niveles de competencia curricular...

No obstante, es necesario destacar que todas estas vivencias del alumnado no son totalmente compartidas por las familias de los niños/a. Algunas familias sí consideran positivo que sus hijos/as reciban el apoyo dentro del aula: “La verdad que sí, veo mejor que reciba apoyo dentro del aula”. (Entrevista Familia A.P, p.6) y, sin embargo, otras tienden a pensar que “cuantas más horas le saquen del aula mucho mejor. Así no pierden el tiempo porque él cuando era todo dentro se distraía” (Entrevista Familia O.B, p.3) “Me parece bien que salga fuera. Mientras que él vaya bien y por lo menos vaya avanzando poco a poco, pues... todo lo que vaya avanzando para él y vaya mejorando para él, me va a parecer bueno” (Entrevista Familia K.R, p.4). Como se puede comprobar, las opiniones de cada persona difieren según sus vivencias y realidades educativas vividas convirtiendo este tema en un asunto de debate.

En relación con las actividades y tareas:

La puesta en práctica de una inclusión real dentro de las Aulas Ordinarias se valora principalmente con la puesta en marcha de una metodología inclusiva y la realización de un conjunto de actividades y tareas que cuenten con todo el alumnado.

En este centro, el Equipo Directivo, comunica que “se programan muchas actividades para que el alumnado tenga distintas experiencias, puesto que en su familia no existen recursos económicos para que puedan salir y disfrutar. Además, se utilizan otros espacios del centro y de la localidad: el parque, la plaza, el mercado...En estas actividades participan todos los/as niños/as” (Entrevista Equipo Directivo, p.5).

No obstante, en lo que se refiere a actividades y tareas de las Aulas Ordinarias, varios entrevistados coinciden en que “se mezclan actividades grupales, individuales, llamativas y del libro, intentándose que el alumnado con NEAE tenga buena participación” (Entrevista Orientadora, p.7; Entrevista Maestra PT, p.5; Entrevista Maestra AL, p.2).

Uno de los tutores entrevistados señala que “cuenta con juegos de operaciones en matemáticas, juegos de sílabas en lengua...” (Entrevista Tutor 1,p.4). Además, indica que “el alumnado con necesidades participa y cuando a ellos/as les toca se les adapta o se les da un papel adecuado” (Entrevista Tutor 1, p.4).

Sin embargo, lo más importante llegados a este punto es dilucidar si todas estas actividades y tareas son contempladas por el alumnado de la misma forma que por sus maestros/as.

En las entrevistas biográficas y fotográficas realizadas a los/as alumnos/as para conocer sus experiencias, se contempla que la mayoría de niños/as realizan “actividades del libro dentro de sus Aulas Ordinarias” (Entrevista alumno A.D, p.5; Entrevista alumno MA.T, p.4; Entrevista Fotográfica A.T, p.3). Muchos de ellos/as comunican que realizan “pocos juegos o actividades más divertidas” (Entrevista Fotográfica JM.D, p.3; Entrevista Fotográfica MA.T, p.4). Estos aspectos también se observan en los Registros Observacionales de las Aulas Ordinarias, número 1-43 donde se contempla que “La mayoría son tareas del libro”. Sin embargo, un aspecto que hay que tener en cuenta es que, aunque las actividades sean del libro es muy importante que el maestro/a relacione las actividades del resto de compañeros/as con la de los/as alumnos/as con NEAE ya que en ocasiones sucede que: “Yo me siento mal, porque no me gusta que yo no pueda corregir y me siento un poco triste porque ellos corrigen y hacen las cosas más rápido...” (Entrevista Fotográfica A.T, p.4).

Además, cuando se les pregunta sobre la posibilidad de trabajar en grupo, las respuestas se dividen en dos realidades: algunos/as alumnos/as “prefieren el trabajo individual porque no se sienten incluidos/as con sus compañeros/as” y otros prefieren el trabajo en grupo por dos razones distintas: un grupo de ellos porque trabajan “lo mismo que el resto” o “como los demás” (Entrevista alumno A.C, p.5; Entrevista alumno O.E, p.3; Entrevista alumna A.T, p.4; Entrevista alumno E.F, p.5 y Entrevista alumno JM.M, p.4); y otro grupo porque cuentan con roles o tareas adecuadas a sus capacidades. Cuatro alumnos/as entrevistados señalaron que dentro de los grupos suelen:

- D.S: “Pues hacer dibujos y colorear” (Entrevista alumna, D.S, p.5).
- E.G: “Hacer cosas con cartulinas y dibujar” (Entrevista alumna E.G, p.4).

- K.C: “Dibujo” (Entrevista alumno K.C, p.4).
- LL.M: “Yo hago algo fácil dentro del grupo y estoy con ellos/as” (Entrevista alumna LL.M, p.4).
- A. S.: “Dibujo” (Entrevista Fotográfica A.S, p.4).

Como se puede analizar, en la mayoría de ocasiones las adaptaciones no se realizan de forma adecuada y las tareas que realizan los/as alumnos/as con NEAE nada o poco tienen que ver con las del resto de compañeros/as.

En relación con los recursos materiales:

La selección de los recursos que se van a utilizar dentro de las Aulas Ordinarias con todo el alumnado y con el alumnado con NEAE en particular, influye directamente en el sentido de la inclusión. En este centro educativo, existe una gran cantidad de recursos personales que favorecen la atención de todos los/as niños/as: “Se ha luchado muchísimo con la Delegación porque parece mentira que se tenga que luchar y que se tenga que pedir más de 4 veces pero sí, estoy contenta con los recursos que tiene el centro” (Entrevista Equipo Directivo, p.5). Concretamente, en el centro se cuenta con profesionales de PT, AL, Compensatoria, CAR, ATAL, PTIS y maestra de la ONCE.

Sin embargo, no ocurre de igual forma con los recursos materiales. En este caso, mayoritariamente se les da uso a “Libros, cuadernos... y, actualmente, a Tablets, ordenadores..., No sé cómo lo hacen pero aquí hay ordenadores por muchas clases, proyectores, pizarras digitales...” (Entrevista Orientadora, p.4). Son los propios tutores entrevistados los que comunican que normalmente utilizan el libro, el cuaderno, fichas que se preparan... y que los/as alumnos/as con NEAE “Siempre trabajan los mismos contenidos, aunque dependiendo de las necesidades, a veces con otra presentación más sencilla y motivadora” (Entrevista Tutor 1, p.4). “Ahora mismo lo que estamos utilizando es el libro de texto. Tenemos un proyector pero está averiado porque no se ve, aunque cuando se puede lo utilizamos y ponemos vídeos, audios...” (Entrevista Tutor 2, p.4).

De lo contrario, las maestras de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica “Sí intercalan actividades de libro y fichas con algunas actividades más participativas, tareas de elaboración propia...” (Entrevista Maestra PT y AL, p.5 y 5).

No obstante, uno de los aspectos más importantes es comprobar cómo es ese material que utiliza el alumnado en las Aulas Ordinarias. En este punto, existen dos grupos muy diferenciados: la mayoría de alumnos/as (12 de los 15 entrevistados) utilizan un material de distinto nivel (aunque relacionado en contenidos con el del resto de compañeros/as) y únicamente 3 de los 15 niños/as utilizan el mismo material. Por ejemplo, como se observa en el Registro Observacional del Aula Ordinaria, número 3, “M,P y R,M siguen los mismos contenidos con un material más sencillo y F y S tienen material de niveles inferiores”. Sin embargo, volviendo a las entrevistas realizadas, los datos recogidos señalaron (es importante tener en cuenta que las entrevistas se realizaron al alumnado que se encontraba cursando sus estudios desde 3º a 6º de primaria):

Tabla 23

Respuestas del propio alumnado con NEAE acerca del uso del libro de texto

Entrevistadora: “¿Utilizas los mismos libros que tus compañeros/as?”

A.C: “No”. (Entrevista alumno A.C, p.5).	A.D: “Yo tengo el de siempre, el de todos/as”. (Entrevista alumno A.D, p.5).
A.T: “No, tengo otro material”. (Entrevista alumna A.T, p.4).	P.M: “Lo mismo que los/as compañeros/as”. (Entrevista alumna P.M, p.4).
D.S: “Sí, pero trabajo lo mismo que el resto”. (Entrevista alumna D.S, p.5).	T.J: “Tengo el mismo libro que mis compañeros/as”. (Entrevista alumna T.J, p.4).
E.F: “No, yo hago los libros de segundo y tercero”. (Entrevista alumno E.F, p.5).	
E.G: “Sí, tengo otros libros”. (Entrevista alumna E.G, p.4 y 5).	
J.Z: “No”. (Entrevista alumno J.Z, p.4).	
J.M.M: “Otra cosa”. (Entrevista alumno J.M.M, p.3).	
K.C: “No”. (Entrevista alumno K.C, p.5).	
L.L.M: “No”. (Entrevista alumna L.L.M, p.4).	
M.A.T: “Me gustaría trabajar lo mismo, pero también me gustan mis libros”. (Entrevista alumno M.A.T, p.4).	
O.E: “Distintos”. (Entrevista alumno O.E, p.3).	
R.S: “Son distintos, pero me gusta trabajar lo que yo trabajo”. (Entrevista alumna R.S, p.5 y 6).	

En cuanto al uso de otros materiales, algunos alumnos/as señalan que, únicamente, “en algunas ocasiones se utilizan los ordenadores, las tablets o la pizarra digital” (Entrevista alumna D.S, p.6; Entrevista alumno O.E, p.4), como se observa también en el Registro Observacional Aula Ordinaria, número 2. Además, cuando se les da uso suele ser: “Para corregir, para poner el libro de clase o para hacer actividades” (Entrevista

Fotográfica A.C, p.6); “Para poner sus libros en la pizarra digital, nada más” (Entrevista Fotográfica F.S, p.6) .

Llegados hasta aquí, es importante señalar que, la opinión de las familias en relación con el uso de otros materiales distintos no es similar a la de los propios niños/as. Generalmente, las familias tienden a expresar que no ven ningún inconveniente en que utilicen un material diferente.

- FAMILIA A.C: “Sí, él siempre distinto. Y yo la verdad que lo veo bien porque tiene dificultad para retener información. Él se esfuerza y pone interés, yo no cambiaría nada” (Entrevista Familia A.C, p.4).
- FAMILIA E.G: “Me parece bien porque así ella va haciendo todo bien, avanza... y así podrá desenvolverse mejor” (Entrevista Familia E.G, p.4).
- Familia K.C.: “Son... Son fichas más... de más niño... Son fichas para niños más chicos que de su edad, ¡vamos!” (Entrevista Familia K.C, p.5).
- Familia MA.T: “De cursos inferiores pero le viene bien” (Entrevista Familia MA.T, p.4).

Sin embargo, aunque ya se ha indicado que 12 de los 15 alumnos/as utilizan un material distinto, es importante considerar cuál es la opinión al respecto de estos niños/as. Concretamente, a la pregunta realizada por la entrevistadora en las entrevistas fotográficas (en las que se les mostró el libro de sus compañeros/as y el suyo propio), los/as alumnos/as respondieron:

Tabla 24

Preferencias del propio alumnado con NEAE acerca del uso del libro de texto

Entrevistadora: “¿Pero si tuvieras un libro muy diferente al de tus compañeros/as te gustaría?”

A.C: “No me gustaría, lo que pasa que aunque el mío es distinto trabajo lo mismo (ahora las fracciones en matemáticas)” (Entrevista Fotográfica A.C, p.3).

A.D: “Niega con la cabeza” (Entrevista Fotográfica A.D, p.3).

A.T: “Me gusta trabajar igual que todos” (Entrevista Fotográfica A.T, p.3).

D.S: “No me importa porque así estoy avanzando más” (Entrevista Fotográfica D.S, p.3).

F.S: “Sí, me gusta trabajar mis libros” (Entrevista Fotográfica F.S, p.4).

JMM: “Porque yo no sé tanto de ese libro y, maestra, tengo que empezar con otro libro pero no me importa” (Entrevista Fotográfica JM.M, p.3).

K.C.: “Me gusta trabajar mi libro porque el otro es muy difícil”. (Entrevista Fotográfica K.C, p.3)

LL.M: “No”. (Entrevista Fotográfica LL.M, p.2)

MA.T: “No me importa para nada”. (Entrevista Fotográfica MA.T, p.3)

A.S.: “Me gustaría trabajar el mismo”. (Entrevista Fotográfica A.S, p.3).

E.G.: “Mmm... ¡Me siento feliz! Porque los de quinto... Los libros de quinto... Son más aburridos. Los de tercero son más divertidos”. (Entrevista Fotográfica E.G, p.4).

R.S: “Son distintos, pero me gusta trabajar lo que yo trabajo”. (Entrevista Fotográfica R.S, p.4).

En resumen, como se puede comprobar en todas estas líneas, la mayoría de alumnos/as con NEAE del centro reconocen que, dentro de las Aulas Ordinarias, la metodología didáctica suele ser tradicional, las actividades que se realizan tienden a ser las que se encuentran en los libros y en muchas ocasiones hay actividades en grupo que no pueden realizar. Aunque en estas aulas, los/as alumnos/as con NEAE cuentan con un material adaptado que les permite trabajar los mismos contenidos que el resto (a un nivel más sencillo), los propios alumnos y alumnas con necesidades reconocen que, en el Aula de Apoyo, se destina el tiempo a trabajar actividades más divertidas, tareas en grupo... y para la realización de las actividades se cuenta con recursos manipulativos, tecnológicos...

Todos estos aspectos influyen en que los/as alumnos/as muestren mucho ímpetu por bajar al Aula de Apoyo y en esta aula se sientan más cómodos y relajados: “A mí me gusta mucho ir al aula de apoyo. Me gustaría bajar más horas porque es divertido y hay muchos materiales” (Entrevista alumna T.J, p.3). “Abajo, en el aula de apoyo se siente mucha tranquilidad” (Entrevista alumna D.S, p.3).

En relación con la evaluación:

Una vez analizados los objetivos y los contenidos que se trabajan, la metodología didáctica que se pone en marcha y las actividades y recursos, es importante dejar un espacio para reflexionar cómo son las evaluaciones dentro de este centro. Una evaluación adaptada a las necesidades de todos los/as alumnos/as sería la única beneficiosa en un proceso de inclusión.

En este caso, el Equipo Directivo del centro comunica que, principalmente, “se da prioridad a la competencia lingüística y a la competencia matemática” (Entrevista Equipo Directivo, p.6) y que se utilizan distintos tipos de instrumentos: “Pruebas escritas, listas de control, escalas de observación, proyectos de investigación...” (Entrevista Equipo Directivo, p.6). Además, la directora del centro señala que: “Desde el centro tenemos una

cuenta educativa en la que mostramos cómo podemos adaptar esas pruebas de evaluación al alumnado con NEAE” (Entrevista Equipo Directivo, p.6) y “siempre se evalúa entre el/la tutor/a y el/la maestro/a especialista” (Entrevista Equipo Directivo, p.6).

Sin embargo, la Orientadora del centro indica que, generalmente, un alumno/a con NEAE es mejor evaluado cuando tiene una Adaptación Curricular Significativa que cuando no la tiene porque, de esta forma, “su evaluación está en manos, casi siempre, únicamente de las PT” (Entrevista Orientadora, p.5).

La PT del centro expresa en su entrevista que la evaluación del alumnado con NEAE se realiza de forma conjunta entre el/la maestro/a y ella y que se utilizan distintos instrumentos de evaluación “que son empleados con el alumnado con NEAE en sus Aulas Ordinarias, al igual que con el resto de compañeros/as” (Entrevista Maestra PT, p.6). Estos dos aspectos son corroborados por ambos tutores entrevistados:

- Extracto de entrevista “TUTOR 1”:
 - Entrevistadora: “Cuando se trata del alumnado con NEAE, ¿lo evalúa usted o solo el especialista?”
 - Tutor 1: “De forma consensuada, aunque siempre doy más prioridad a la opinión de la especialista de PT”.
 - Entrevistadora: “Y si realizan pruebas escritas, ¿los alumnos/as con NEAE las realizan a la vez o en su aula de apoyo?”
 - Tutor 1: “Las realizan con su grupo-clase”. (Entrevista Tutor 1, p.5).
- Extracto de entrevista “TUTOR 2”:
 - Entrevistadora: “Al alumnado con NEAE, ¿los evalúan entre el profesorado especialista y usted o cada uno pone nota en función de lo que ve y se hace un media?”.
 - Tutor 2: “No, entre los dos. Normalmente, ella me adapta los exámenes pero corregimos uno u otro y todo es consensuado”.
 - Entrevistadora: “Y estos niños/as con NEAE, ¿realizan los exámenes dentro del aula ordinaria o en el aula de apoyo?”.
 - Tutor 1: “En el aula ordinaria con el resto de compañeros/as” (Entrevista Tutor 2, p.4).

Todos los/as alumnos/as también respondieron preguntas relacionadas con sus evaluaciones. A la pregunta: ¿Realizáis exámenes? Todos los entrevistados respondieron que sí. Sin embargo, en la pregunta relacionada con el sitio en el que realizan los exámenes, algunos/as alumnos/as respondieron que en sus clases y otros/as que en sus aulas y en el Aula de Apoyo a la Integración:

- A.C: “Con la maestra A.P. y en clase” (Entrevista alumno A.C, p.8).
- A.D: “En mi clase” (Entrevista alumno A.D, p.8).
- D.S: “Arriba (en mi aula) y abajo” (Entrevista alumna D.S, p.6).
- E.F: “En las dos, y ahora voy aprendiendo más porque tú me enseñas” (Entrevista alumno E.F, p.7).

- E.G: “Arriba y abajo” (Entrevista alumna E.G, p.6)
- K.C: “Arriba, en mi aula” (Entrevista alumno K.C, p.6).
- MA.T: “En mi clase” (Entrevista alumno MA.T, p.6).

Estas pruebas (escritas, orales...), tareas evaluables, portfolios... y otras actividades que se realizan son adaptadas en la mayoría de los casos por la maestra de Pedagogía Terapéutica, aunque la finalidad de esta adaptación siempre es que el alumnado con NEAE se examine de los mismos contenidos que el resto de compañeros/as como se observa en los siguientes Registros Observacionales:

“El/la alumno/a con NEAE es evaluado/a con los mismos instrumentos, aunque con sus adaptaciones pertinentes” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 2).

“En la sesión se ha trabajado una lectura en voz alta y se ha finalizado una prueba escrita. No se observan diferencias entre el alumnado, aunque en la prueba escrita sí que las haya. Se trabajan los mismos contenidos, pero de forma más sencilla” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 15).

“Se evalúa a cada alumno/a en función de sus necesidades. En este caso, con una exposición oral” (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 20).

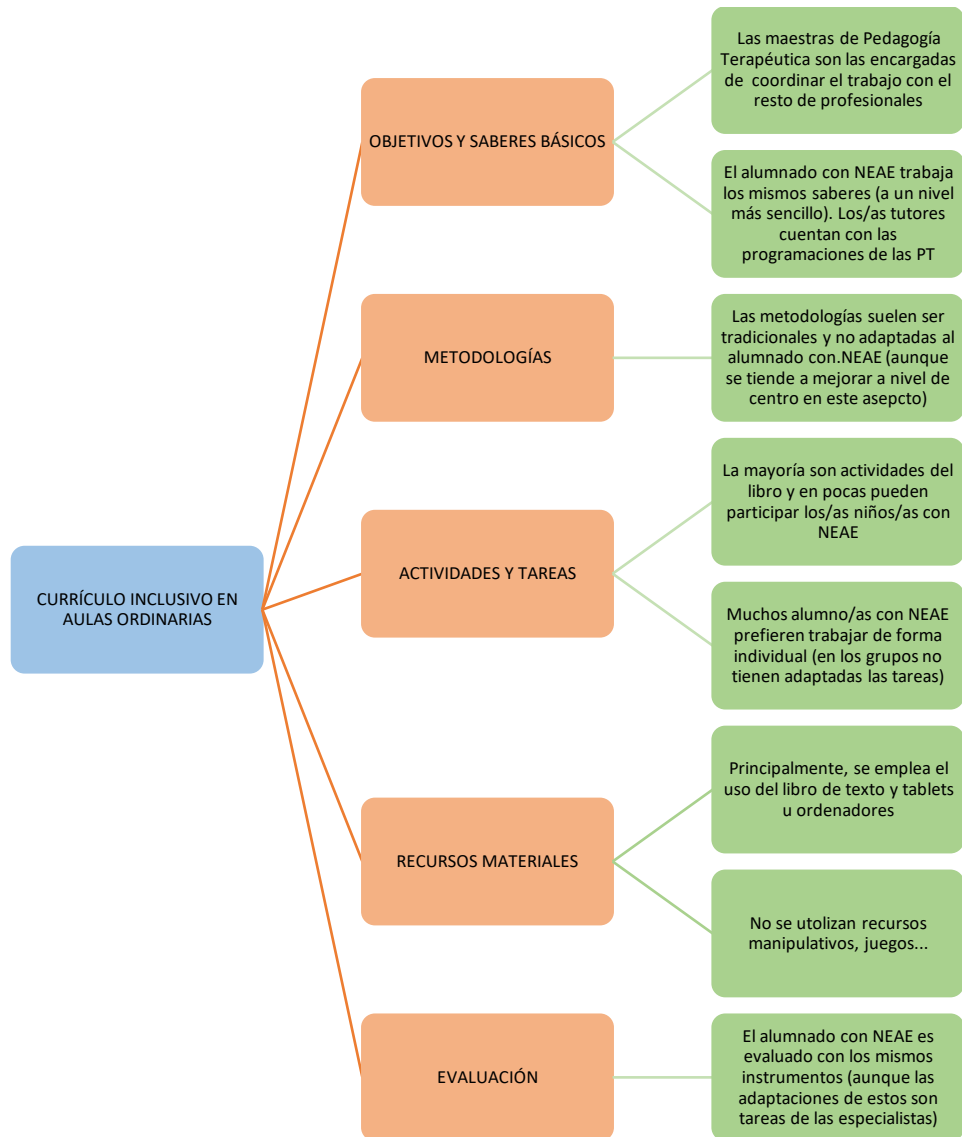
Como indica también una de las alumnas en las entrevistas fotográficas: “Si mis compañeros/as trabajan los sufijos, yo también y en el examen igual” (Entrevista Fotográfica D.S, p.8). El hecho de realizarlos tanto en las Aulas Ordinarias como en el Aula de Apoyo a la Integración se lleva a cabo para dar más tiempo al alumno y “para poder terminar las pruebas” (Entrevista Fotográfica JM.M, p.6).

Llegados a este punto y para finalizar el tema de la evaluación, se considera necesario destacar que la realidad de estos/as alumnos/as, como señalan la mayoría de familias entrevistadas, es que repiten algunos cursos a lo largo de la Etapa de Primaria debido a sus desfases en los niveles de competencia curricular.

Además, a continuación se resume todo lo comentado sobre el currículo de las Aulas Ordinarias en la siguiente figura:

Figura 15

Currículo inclusivo en las Aulas Ordinarias



- **El día a día en el Aula de Apoyo a la Integración**

En el apartado anterior, se ha analizado a través de los elementos del currículo que se trabajan dentro de las Aulas Ordinarias, la existencia o no de un currículum inclusivo. Seguidamente, se va a profundizar en estos elementos desde otra perspectiva: el Aula de Apoyo a la Integración.

En relación con los objetivos y saberes básicos:

Como se señaló anteriormente, el apoyo de las profesionales de Pedagogía Terapéutica se realiza en el centro “dando prioridad a las áreas de Lengua y Matemáticas” (Entrevista Maestra PT, p.2; Entrevista alumno A.D, p.3; Entrevista alumno K.C, p.3). Aunque en la Ley Educativa actual se establece que el apoyo debe realizarse en las áreas

instrumentales, en este centro se realiza de esta forma porque los/as alumnos/as tienen, principalmente “necesidades en la lectoescritura, el razonamiento lógico-matemático y la estimulación cognitiva” (Entrevista Orientadora, p.5).

Los Programas Específicos que llevan a cabo las maestras de PT y la maestra de AL (que son compartidos entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración) trabajan todos estos aspectos. No obstante, se intenta “que se utilice el juego como metodología para ayudar a generalizar los aprendizajes” (Entrevista Maestra AL, p.3)

Que el apoyo se realice en estas dos áreas del currículum tiene una clara repercusión en el alumnado. La mayoría de ellos/as en sus entrevistas fotográficas señalan que sus asignaturas favoritas son Lengua y Matemáticas, a pesar de las dificultades del alumnado en ambas áreas. En estas áreas indican:

- E. R.: “Porque está la maestra de PT, saco buenas notas y estudio mucho” (Entrevista Fotográfica E.R, p.4).
- MA.T: “Porque tengo ayuda y voy al Aula de Apoyo” (Entrevista Fotográfica MA.T, p.3).
¿Qué se trabaja en estas áreas en el Aula de Apoyo a la Integración?

En los siguientes registros observacionales se comprueba que el trabajo que se realiza en el Aula de Apoyo a la Integración se relaciona con las áreas curriculares y es más dinámico que en las Aulas Ordinarias. Algunos ejemplos de trabajo de esta aula son:

- Registro Observacional Aula de Apoyo a la Integración, número 4.
“Se apoya a tres alumnos de 4oB que siempre acuden en grupo al aula de apoyo (uno de ellos se ha incorporado en este trimestre). En esta sesión, se realiza un apoyo al PE de Habilidades Lectoescritora con apoyo al área de lengua (trabajo de la fábula e invención de historia con un juego de mesa). Son tres niños con ACNS”.
- Registro Observacional Aula de Apoyo a la Integración, número 5.
“Se apoya a cuatro alumnos de 5oB que siempre acuden en grupo al aula de apoyo. En esta sesión, se realiza un apoyo al PE de Habilidades Lectoescritora con apoyo al área de lengua (trabajo de comprensión lectora en tablet e invención de historia con un juego de mesa). Son cuatro niños con ACS”.
- Registro Observacional Aula de Apoyo a la Integración, número 10.
“Se apoya a dos alumnos de 6oB que siempre acuden en grupo al aula de apoyo. En esta sesión, se realiza un apoyo al PE de Habilidades Lectoescritora con apoyo al área de lengua y de Habilidades Sociales (trabajo de lectura en voz alta, dictado loco y juego de dados emocionales)”.
- Registro Observacional Aula de Apoyo a la Integración, número 18.

“Se apoya a tres alumnos de 4oB que siempre acuden en grupo al aula de apoyo. En esta sesión, se realiza un apoyo al PE de Razonamiento Lógico-Matemático con apoyo al área de matemáticas (trabajo de una gymkhana de problemas: lectura en voz alta, euros, cálculo...)”.

En relación con la metodología:

A diferencia de la metodología empleada dentro de las Aulas Ordinarias y que ya ha sido comentada, en las entrevistas realizadas en el estudio, las maestras de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica señalan que la metodología que emplean es “Una metodología activa, en la que el alumno/a se sienta protagonista y participe lo máximo posible. Una metodología que emplea materiales táctiles, interactivos... sobre todo motivadora” (Entrevista Maestra AL, p.5). “La enseñanza es más individualizada y entonces los niños/as se sienten un poco más motivados, sobre todo si vienen con otros compañeros/as. Intento siempre que aprendan jugando y que se estimule la estimulación cognitiva, la lectoescritura...” (Entrevista Maestra PT, p.5).

Teniendo en cuenta que en las Aulas Ordinarias, la metodología es menos motivadora que la del Aula de Apoyo a la Integración; cuando se le pregunta a los propios alumnos/as sobre el aula qué más les gusta o en la que están más a gusto, los/as niños/as responden:

- A.C: “Jugamos para aprender. Me encantan los juegos divertidos de trabajar” (Entrevista alumno A.C, p.6).
- D.S: “Porque abajo se siente tranquilidad y me lo paso muy bien” (Entrevista alumna D.S, p.3).
- E.F: “Me gustaría ir más veces al Aula de Apoyo” (Entrevista alumno E.F, p.6).
- JM.M: “Me gusta el Aula de Apoyo. No sé por qué maestra, pero me gusta más” (Entrevista alumno JM.M, p.3).
- MA.T: “Jugar, como cuando hay una parte que leemos y digo un nombre, o hacemos juegos de operaciones...” (Entrevista alumno MA.T, p.4).
- O.E: “Me gusta porque es más divertido” (Entrevista alumno O.E, p.2).
- R.S: “Estoy mejor en el Aula de Apoyo porque es una clase estupenda, no se escucha a nadie y en mi clase siempre están todos gritando” (Entrevista alumna R.S, p.3).

En las entrevistas fotográficas realizadas también se evidencia que doce de los quince niños/as señalan el Aula de Apoyo como el aula más divertida. Únicamente, tres de ellos indican que prefieren el Aula Ordinaria por la compañía del resto de niños/as.

Entre los motivos de la preferencia se encuentra, principalmente, la metodología empleada en el Aula de Apoyo donde se realizan actividades más divertidas, juegos...:

- A.C: “En el Aula de Apoyo es más divertido y aprendo más” (Entrevista Fotográfica A.C, p.2).
- A.T: “Hacemos juegos de matemáticas y lengua todos juntos, y después hacemos todos lo mismo en la pizarra, miramos a la pizarra y lo copiamos y lo corregimos” (Entrevista Fotográfica A.T, p.5).
- F.S: “Se hacen más juegos en el Aula de Apoyo” (Entrevista Fotográfica F.S, p.7).
- JM.D: “Porque aquí aprendemos jugando” (Entrevista Fotográfica JM.D, p.1).
- JMM: “Porque hay menos ruido y se pueden hacer actividades más divertidas” (Entrevista Fotográfica JM.M, p.3).
- K.R: “Porque ahí leemos y hacemos muchas cosas y juegos” (Entrevista Fotográfica K.R, p.2).
- L.M: “Porque en el Aula de Apoyo me ayudan más, me tratan muy bien y también hacemos cosas divertidas” (Entrevista Fotográfica L.M, p.4).
- MA.T: “Porque me divierto más” (Entrevista Fotográfica MA.T, p.2).
- R.C: “Ahí es más divertido” (Señala con el dedo el Aula de Apoyo) (Entrevista Fotográfica R.C, p.2).
- R.S: “Porque es la mejor, se está en silencio, jugamos...” (Entrevista Fotográfica R.S, p.2).
- A. S.: “Porque hago fichas muy chulas” (Entrevista Fotográfica A.S, p.2).
- E. G.: “Porque tiene... así juguetes, tiene un montón de cosas...” (Entrevista Fotográfica E.G, p.3).
- T.J.: “Porque... me gusta más, es más divertida...” (Entrevista Fotográfica T.J, p.2).

Todas estas afirmaciones se corroboran en las observaciones realizadas, donde se comprueba que en el Aula de Apoyo, la metodología siempre es participativa, activa... y ejemplo de ello, son las actividades y tareas que se realizan:

- Concursos de lecturas, dictados locos, pasapalabras... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 2).
- Juegos con matamoscas, libros móviles, tapones... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 3).
- Juegos de lectoescritura, creación de historias orales... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 4).
- Juegos de lectoescritura, dictados en las sillas... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 6).
- Juegos de lectura en voz alta para comprobar la velocidad, ejercicios de dictado en sillas... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 8).
- Juegos de lectoescritura (dictado a las sillas, lectura con cronómetro...) y de lógica- matemática (bingo de números, competición de cálculo...) (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 9).

- Juegos de lectura en voz alta, dictado loco, trabajo de emociones... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 10).
- Juegos de lectoescritura (mímica, lectura con matamoscas...) y de lógica matemática (lotería, memory...) (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 11).
- Juegos materiales manipulativos: máquinas de la suma, palillos de colores... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 12).
- Juegos de lectoescritura (dictados con imágenes, matamoscas...) y de lógica-matemática (bingo de números, competición de cálculo...). Además, en el patio se trabajan juegos de atención y memoria (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 13).
- Gymkhana muy divertida para trabajar los euros, la lectura en voz alta, el cálculo... (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 18).
- Juegos de cálculo, atención y memoria... en el patio (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 25).

Todos estos aspectos influyen en que los/as alumnos con NEAE comuniquen ideas como que “lo están pasando bastante bien en esta clase y se les hace muy corta la sesión” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 17).

En relación con las actividades y tareas:

Como se ha comentado en el apartado anterior, las actividades y tareas que se realizan en el Aula de Apoyo a la Integración tienen la finalidad de “motivar a los/as niños/as para que al final les parezca un juego” (Entrevista Maestra PT, p.3). Se dedica más tiempo a las actividades de razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora y atención y memoria. “Las actividades suelen realizarse individualmente y en grupo” (Entrevista Maestra PT, p.6). Concretamente, los alumnos/as a los que se les pregunta por las actividades, señalan que en el Aula de Apoyo se realizan:

- A.C: “Juegos para aprender” (Entrevista alumno A.C, p.6).
- D.S: “Fichas y juegos” (Entrevista alumna D.S, p.5).
- E.F: “Juegos para divertirnos y aprender” (Entrevista alumno E.F, p.6).
- J.Z: “Juegos” (Entrevista alumno J.Z, p.5).
- JM.M: “Juego y fichas” (Entrevista alumno JM.M, p.4).
- PM: “Fichas y algunas veces juegos” (Entrevista alumna P.M, p.5).
- R.S: “Juegos” (Entrevista alumno R.S, p.5).

Se puede comprobar que la mayoría de ellos/as sienten el trabajo del Aula de Apoyo como un rato de “desconexión”, en el que “aprenden jugando” y “se sienten cómodos/as”. En sus entrevistas fotográficas muchos de ellos/as indican que “prefieren bajar al Aula de Apoyo a que la maestra de PT suba a sus aulas” (Entrevista Fotográfica A.T, p.5; Entrevista Fotográfica E.G, p.2).

Algunos de los motivos, como ya se ha comprobado, es que en el Aula de Apoyo “se trabaja en grupo” (Entrevista Fotográfica D.M, p.3) y “hay menos ruido y se pueden hacer actividades más divertidas” (Entrevista Fotográfica JM.M, p.3). Además, en algunas sesiones se emplean otros espacios (patio, biblioteca...). Estos aspectos se comprueban en los Registros Observacionales del Aula de Apoyo, números 5, 10 y 29:

- “Se intercalan actividades en pareja e individuales. En este caso actividades individuales en la Tablet y actividades de juego en grupo” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 5).
- “Las tres tareas del día se realizan en grupo: lectura en voz alta, dictado loco y juego de dados emocionales” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 10).
- “En esta sesión, se trabaja de forma grupal, una actividad de lectura en voz alta en la biblioteca y juegos de sumas y restas en el patio. Los alumnos se motivan por salir a otros espacios y se implican aún más en las actividades” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 29).

Por todas estas razones, a la pregunta: Si tú tuvieras que elegir una de las dos clases, ¿cuál elegirías? ¿Cuál te gusta más? La mayoría de alumnos/as responden que el Aula de Apoyo a la Integración.

Todas estas evidencias comentadas se comprueban cuando al observar varias sesiones del Aula de Apoyo, los/as alumnos/as realizan preguntas a la maestra de Pedagogía Terapéutica del tipo:

- ¿El lunes podremos seguir jugando? (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 18).
- Maestra, ¿tú estarás el año que viene? (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 23).

Un clima basado en la confianza, el apoyo constante y la cercanía con el alumnado facilita el aprendizaje de los/as niños/as con NEAE por lo que, dentro de las Aulas Ordinarias sería necesario que se tuviesen en cuenta algunas de estas características.

En relación con los recursos materiales:

En el Aula de Apoyo a la Integración, como indica la propia maestra de Pedagogía Terapéutica, a diferencia de las Aulas Ordinarias, se utilizan “recursos tecnológicos, material de elaboración propia, material adquirido, juegos...” (Entrevista Maestra PT, p.6). Estas maestras corroboran que, en función de las necesidades que vayan surgiendo, tienden a elaborar materiales adaptados al alumnado del aula. Todos estos aspectos se observan en las sesiones del Aula de Apoyo a la Integración analizadas en el estudio.

Los/as alumnos/as indican que existe “un gran número de materiales” (Entrevista alumno A.D, p.4) y que, además de los libros de las asignaturas “que los comparten entre sus Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración, utilizan “otras cosas, juegos y recursos” (Entrevista alumno A.C, p.6; Entrevista alumno E.F, p.6; Entrevista alumna P.M, p.6). Uno de los alumnos con NEAE señala que utilizan taponés, tarjetas, juegos de mesa... siempre para “aprender jugando”.

Por este motivo, la mayoría de ellos/as cuando observan fotografías que contraponen los materiales de las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración se decantan por seleccionar como favoritos a los del Aula de Apoyo a la Integración:

- D.M: “Yo elegiría estos porque hay puzles, juegos...” (Entrevista Fotográfica D.M, p.5).
- A.D: “Los del Aula de Apoyo porque tenemos un montón de juegos” (Entrevista Fotográfica A.D, p.5).
- A.C: “Me gustan los materiales de Lengua, Matemáticas...del Aula de Apoyo” (Entrevista Fotográfica A.C, p.6).
- F.S: “Los del Aula de Apoyo son más divertidos” (Entrevista Fotográfica F.S, p.6).
- L.M: “Aunque no hay pizarra digital utilizamos Tablets y me gustan más” (Entrevista Fotográfica L.M, p.5).
- R.S: “Tenemos juegos de lengua, juegos de mates, juegos normales, de puzle, “memory”... y eso me gusta” (Entrevista Fotográfica R.S, p.6).

Por esta razón, y como se puede comprobar en todas estas palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo utilizando materiales más dinámicos y divertidos en el Aula de Apoyo a la Integración, lo que consecuentemente favorece la adquisición de contenidos o saberes básicos y la predilección del alumnado hacia el uso de este espacio.

De esta forma, queda evidenciado que en las Aulas Ordinarias sería necesario un cambio en cuanto al uso de recursos materiales. La necesidad que tiene el alumnado con NEAE de utilizar recursos manipulativos, tecnológicos... para asimilar nuevos saberes obliga a los docentes a elaborar recursos, repensar sus sesiones y, en consecuencia, a formarse en la actualización de recursos.

En relación con la evaluación:

Lo primordial cuando nos encontramos en el centro con un/a alumno/a con necesidades es comenzar a conocer sus capacidades, dificultades... y poder evaluarlas. Para realizar esta labor, las maestras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, “tienen en cuenta el informe final del curso anterior y el último del Equipo de Orientación Educativa” (Entrevista Maestra AL, p.6). Además, “cuando se conoce a los/as niños/as, se realiza una evaluación inicial en el Aula Ordinaria utilizando instrumentos diversos:

observaciones, registros de tareas...” (Entrevista Maestra PT, p.6). Estas evaluaciones iniciales se adaptan al Nivel de Competencia Curricular de cada alumno/a.

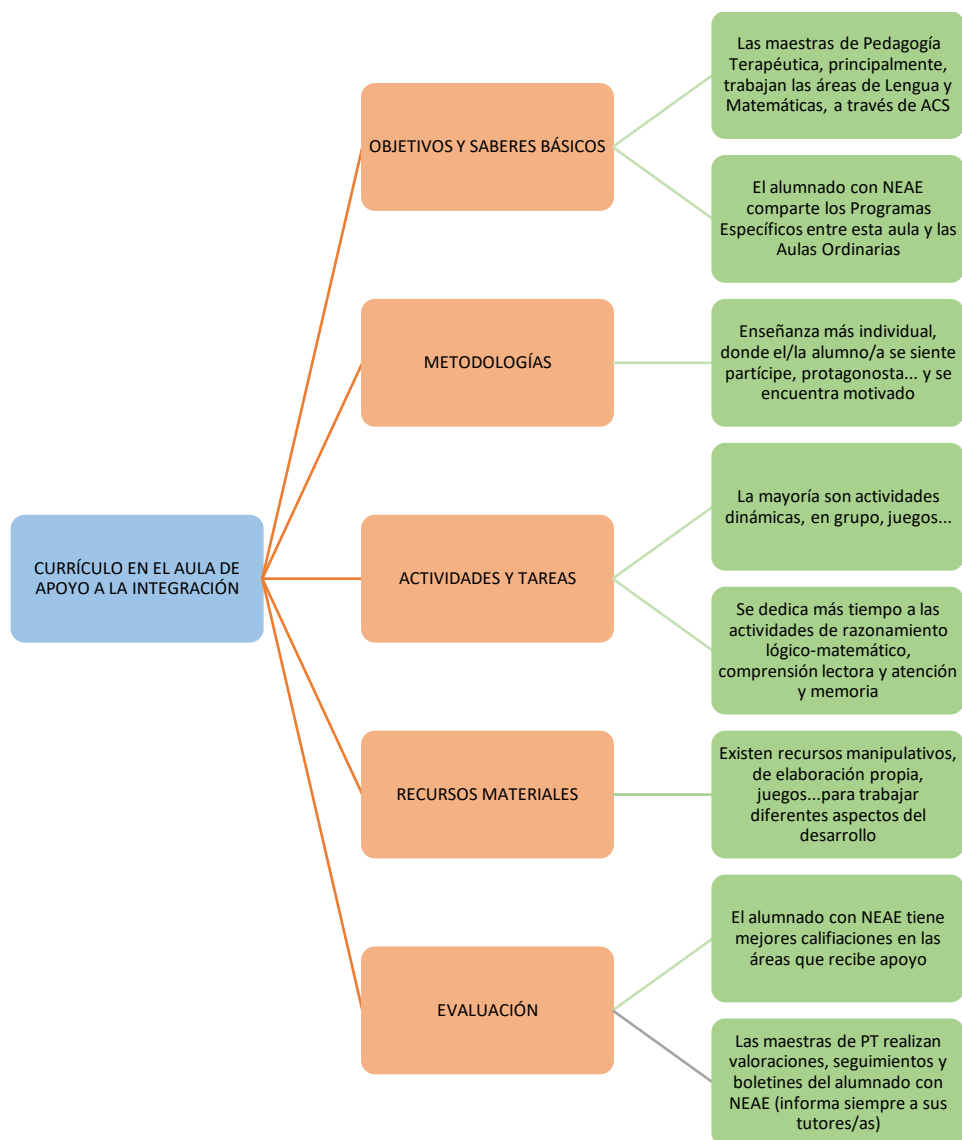
No obstante, lo más importante en relación con la evaluación del alumnado es conocer cómo se califica y evalúa, en el día a día, a estos niños y niñas. En este caso, la evaluación “se realiza entre el/a maestro/a especialista de Pedagogía Terapéutica y el/la tutor/a” (Entrevista Equipo Directivo, p.6). La nota media es conjunta y para evaluarlos/as se utilizan los mismos instrumentos que con el resto de alumnos/as, “aunque con pequeñas adaptaciones: pruebas escritas adaptadas, rúbricas...” (Entrevista Maestra PT, p.6). En las propias observaciones realizadas, se evidencia que, tanto las PT como los tutores/as “toman nota de todo y la evaluación es compartida” (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 9 y 20). Trimestralmente, además del boletín de calificaciones, las maestras de AL y PT, “entregan a los padres/madres o tutores legales un informe y cumplimentan una valoración y un seguimiento en Séneca de los Programas Específicos y Adaptaciones” (Entrevista Maestra AL, p.7).

En este punto es remarcable que los propios alumnos/as señalan que, desde que reciben apoyo y ayuda “sus notas son mejores que el año anterior” (Entrevista alumna E.G, p.6). Todos indican (corroborando lo comentado) que realizan pruebas escritas “como realizan el resto de compañeros y compañeras” (Entrevista alumno A.C, p.8) y que las realizan, principalmente, “en sus Aulas Ordinarias” (Entrevista alumno A.D, p.8). Únicamente, cuando no finalizan estas pruebas emplean “el Aula de Apoyo para finalizarlas” (Entrevista alumna D.S, p.6-7; Entrevista alumno JM.M, p.5).

Es en las entrevistas fotográficas, donde se encuentran dos realidades diferentes en cuanto al tipo de pruebas escritas que realizan. Algunos/as de ellos/as comunican que los exámenes “son iguales que los del resto de compañeros/as” (Entrevista Fotográfica A.D, p.5; Entrevista Fotográfica A.T, p.7; Entrevista Fotográfica D.M, p.5); esto suele suceder cuando el alumnado cuenta únicamente con Programas de Refuerzo. El resto de niños/as indican que “las pruebas son diferentes que las de sus compañeros/as, aunque el trabajo de los contenidos es el mismo” (Entrevista Fotográfica A.C, p.7; Entrevista Fotográfica D.S, p.9; Entrevista Fotográfica R.S, p.7); este es el caso de alumnos/as con necesidades más graves y que cuentan con Adaptaciones Curriculares Significativas.

Como se puede comprobar, las evaluaciones de todos/as los/as alumnos/as son similares: se realizan las mismas pruebas (aunque con adaptaciones), se emplean las Aulas Ordinarias, principalmente, y los/as alumnos/as con NEAE reciben boletines y observaciones como el resto de niños/as. Además, lo más destacable es que los/as propios/as alumnos/as indican que, gracias al apoyo de las maestras de Pedagogía Terapéutica sus resultados han mejorado notoriamente lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar este subapartado (al igual que en los anteriores), se expone una figura que resume los resultados encontrados:

Figura 16*Elementos del currículo en el Aula de Apoyo a la Integración*

- **El valor de la formación en una educación inclusiva de calidad**

En la mayoría de entrevistas realizadas en el estudio se comprueba que “existe poca formación del profesorado del centro relacionada con Atención a la Diversidad” (Entrevista Maestra PT, p.3; Entrevista Tutor 1, p.2; y Entrevista Tutor 2, p.2). En estos dos cursos escolares, ningún docente (a excepción de las maestras de PT y AL) ha realizado un curso sobre inclusión, metodologías para alumnado con NEAE, recursos para atender a la diversidad... Sin embargo, el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro recoge entre sus principios que:

“La orientación y la acción tutorial forman parte de la función docente, teniendo como metas orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y contribuir a la

prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, coordinando la puesta en marcha de las medidas educativas pertinentes tan pronto como las mismas se detecten” (Plan de Orientación y Acción Tutorial, p.1).

Este principio conlleva que el profesorado de todos los centros tenga que recibir una formación continua que les permita dar respuesta a las necesidades del alumnado y poner en marcha las medidas educativas que favorezcan la inclusión. No obstante, en este centro, en concreto, la Orientadora señala que existe un perfil del profesorado muy diverso y que cuentan con profesionales muy implicados, con ímpetu de mejorar, y otros mucho más tradicionales.

- Entrevistadora: “¿Cómo es el profesorado del centro?”.
- Orientadora: “Muy diverso, tenemos profesionales muy buenos con una metodología muy abierta, muy participativa y creativa pero también tenemos profesionales más tradicionales. Hay de todo.” “Además, hay de todo, personas que se implican más y personas que se implican menos (Entrevista Orientadora, p.4 y 6).

Además, señala que, desde el Equipo de Orientación se realizan algunas formaciones, aunque deberían realizarse de forma más masiva y continuada: “Se realizan pocas formaciones, me gustaría hacerlo más. El año pasado, por ejemplo, se hicieron dos: una sobre las instrucciones y otra sobre la estimulación del lenguaje en Infantil. (Entrevista Orientadora, p.6). En la misma línea, la directora del centro apunta que, todos los cursos se realizan formaciones en centro o grupos de trabajo, aunque en muchos casos se realizan sobre otras necesidades “Este curso, por ejemplo, en relación a las Nuevas tecnologías” (Entrevista Equipo Directivo, p.7).

Que ningún docente se haya formado en atención a la diversidad en estos dos cursos (a excepción de las especialistas) evoca que la mayoría de docentes del centro presentan otras inquietudes en cuanto a formación y, que la atención a la diversidad queda relegada a un segundo plano. Como consecuencia, la atención del alumnado con NEAE suele ser tarea de los/as especialistas y los/as tutores/as no cuentan (en la mayoría de los casos) con las herramientas necesarias para utilizar metodologías inclusivas, poner en marcha actividades que incluyan a todos los/as alumnos/as o evaluar ajustándose a las necesidades de cada niño/a.

La propia orientadora del centro destaca esta carencia “Yo cambiaría, por ejemplo, de la atención a la diversidad, la implicación de los docentes y que se formasen para adoptar medidas ordinarias. Además, me gustaría contar con más recursos, que la familia se implicase más... muchas cosas”. (Entrevista Orientadora, p.6). Todos estos aspectos influyen positiva o negativamente en la inclusión escolar y, en la atención que reciben los/as alumnos/as con NEAE. Es la misma maestra de AL del centro la que corrobora esta premisa: “Hay casos específicos en los que los tutores/as y especialistas no se involucran

como realmente deberían para que el progreso fuese positivo” (Entrevista Maestra AL, p.7).

Estos aspectos se intuyen en la relación que la mayoría de tutores/as tienen con los alumnos/as con NEAE. Generalmente, estos niños/as tienen como figura de referencia a los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica y este hecho se observa en las propias Aulas Ordinarias, cuando se encuentran ambos profesionales ejerciendo su labor (Registros Observacionales Aulas Ordinarias, números 1,2,5....) Los alumnos/as tienden a dirigirse a la maestra de PT, y este hecho también se pudo comprobar en la entrevista con la maestra de Pedagogía Terapéutica y con uno de los tutores del centro “A mí. En cierta manera también al tutor/a pero la mayoría de veces se dirige a mí también” (Entrevista Maestra PT, p.7). “Normalmente más a ella, a la especialista”. (Entrevista Tutor 1, p.5).

Son los propios alumnos/as con NEAE en sus entrevistas los que comunican que si tuvieran que elegir un/a maestro/a al que contarle sus problemas personales, sería a las maestras de PT. (Entrevista alumno E.F, p.9; Entrevista Alumna D.S, p.8; Entrevista Alumna E.G, p.8; Entrevista alumno K.C, p.8...). Además, también en las entrevistas fotográficas, muchos de los/as alumnos/as coinciden en que sus maestros/as de referencia son, en este caso, la maestra A.P y la maestra R.I. (Entrevista Fotográfica D.S, p.11; Entrevista Fotográfica L.M, p.5).

Todas estas premisas, al mismo tiempo, se manifiestan en las observaciones realizadas en el Aula de Apoyo a la Integración donde el trato con el alumnado con NEAE es más cercano, existe mucho feedback entre las maestras de PT y los/as niños/as; y el alumnado es muy partícipe de las sesiones (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 6, 7, 8...). Además, en el Registro Observacional del Aula de Apoyo, número 9, se observa como los/as alumnos/as cuentan a la PT todo lo que les pasa en casa, en el centro...

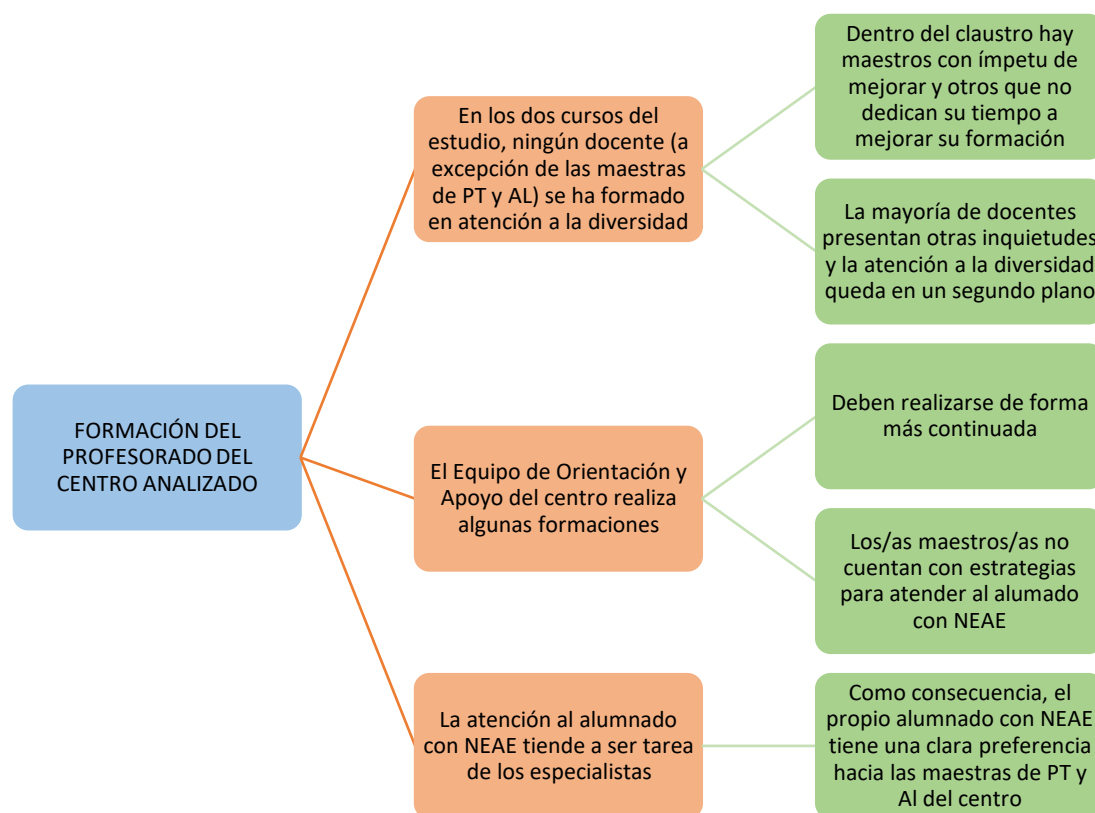
Es por todas estas razones, que se hace necesaria la formación continua del profesorado. Una mejor y mayor formación en Atención a la Diversidad, en estrategias y medidas, o en recursos para mejorar las relaciones de este tipo de alumnos/as influirían muy favorablemente en la inclusión de estos/as niños/as.

Este es el pensamiento que tienen todas las familias del alumnado con NEAE que suelen coincidir en que un/a buen maestro/a para sus hijos/as tiene que ser “Aquel o aquella que se preocupe por sus alumnos/as, esté encima, sea paciente...” (Entrevista Familia A.P, p.6) “Que vea la capacidad de cada niño/a y que por lo menos diga: Mira, este puede más, ¿él otro puede un poquito menos? Pues un poquito menos, pero...” (Entrevista Familia K.R, p.5).

Como en puntos anteriores, en la siguiente figura se resumen los resultados encontrados:

Figura 17

Formación del profesorado del centro



La coordinación del profesorado en un ambiente de inclusión.

Una buena educación inclusiva conlleva que el profesorado de los centros se coordine directamente y de forma interna; y que además, tenga una estrecha relación con algunos agentes externos al centro (asociaciones, profesorado de clases particulares...) y con las familias del alumnado con NEAE.

En este centro en concreto, el Plan de Orientación y Acción Tutorial recoge, entre sus principios, que se debe “Fomentar la colaboración, participación y coordinación de los distintos integrantes del Equipo Docente y de la comunidad educativa, favoreciendo también la relación de la escuela con los padres y con el entorno social”. (Plan de Orientación y Acción Tutorial, p.2)

Además, el propio documento “Formas de Atención a la Diversidad” señala que, a nivel interno entre docentes, se deben concretar una serie de coordinaciones que promuevan una buena atención del alumnado con necesidades. En estas coordinaciones se deberán tratar algunos aspectos generales y, otros más específicos, con la finalidad de que este tipo de alumnos/as tengan las mismas oportunidades que sus compañeros/as.

ASPECTOS GENERALES:

- Elaboración de pruebas de evaluación o diagnóstico inicial.
- Colaboración en la elaboración de los Planes y Programas en Educación Primaria y las Adaptaciones Curriculares Significativas.
- Organización del tiempo, espacio y materiales didácticos (elaboración y adaptación).
- Intervención directa en forma de refuerzo educativo en la modalidad que se determine (interno/externo; según grado de adaptación del currículo).

ASPECTOS ESPECÍFICOS (relacionados con las Programaciones de Aula):

- Colaboración en la elaboración de las programaciones de aula siempre que sea posible.
- Cumplimentación de los documentos de evaluación con el asesoramiento y la supervisión del tutor/a.
- Evaluación del progreso del alumnado de forma trimestral.

No obstante, lo más importante en este estudio es dilucidar si estos principios que se vienen comentando se ponen en práctica en el propio centro. En relación a este aspecto, en primer lugar, se considera necesario señalar que: “Desde Jefatura de Estudios se elabora un horario de exclusiva y casi quincenalmente o semanalmente se hacen reuniones de coordinación, de ETCP, claustros, Equipos Docentes...” (Entrevista Equipo Directivo, p.7).

La propia maestra de Audición y Lenguaje en su entrevista exterioriza que, principalmente, mantiene una relación estrecha con las maestras de Pedagogía Terapéutica pero que con los tutores también existe cierta coordinación: “Con las maestras de PT estoy en continua coordinación para ir consiguiendo mayor avance en nuestro alumnado. Sin embargo, aunque no de forma tan coordinada, con los/as tutores/as voy comentando lo que trabajo con los/as alumnos/as, los avances que se observan, para ir un poco en la misma línea y reforzar los contenidos” (Entrevista Maestra AL, p.8).

No obstante, como esta misma maestra señala, es importante tener en cuenta que, dentro de los Equipos Docentes que se realizan en el centro “No todos los participantes proponen ideas y que no todos los maestros/as están motivados para que las ideas que se proponen se lleven a cabo” (Entrevista Maestra AL, p.8). En esta misma línea, la Orientadora del centro comunica que “la coordinación depende mucho del Equipo Docente y de la labor del tutor/a, ya que el/la tutor/a es el que dinamiza el equipo y depende de ello que los demás docentes tengan o no predisposición”. (Entrevista Orientadora, p.6).

Como se puede comprobar, aunque la coordinación se hace necesaria, en la mayoría de ocasiones se deja “a voluntad” del propio maestro/a que sea más o menos continuada, a pesar de que el Equipo Directivo planifique sus reuniones.

Por su parte, la propia maestra de Pedagogía Terapéutica del centro sí señala que “La coordinación con ella es continua, y se realiza, sobre todo, los lunes por la tarde. Además, se emplean también llamadas, whatssaps, correos electrónicos...” (Entrevista Maestra PT, p.7). Es prioritaria, sobre todo para esta maestra, la coordinación con los/as tutores/as para seleccionar criterios y objetivos a trabajar con el alumnado con NEAE. Ambos tutores del centro entrevistados corroboran también estos aspectos, aunque apuntan que el COVID ha conllevado a un retroceso en la fluidez de las coordinaciones: “Todo puede mejorar y ahora que no tenemos exclusiva por las tardes aún más, pero la verdad, que tenemos coordinaciones online y nos va bien. Además, utilizamos momentos informales”. (Entrevista Tutor 2, p.5). Estas coordinaciones informales, se observan a diario entre las maestras de PT y los/as tutores/as cuando se apoya dentro de las Aulas Ordinarias, se recoge al alumnado con NEAE... y de esta forma, se conoce lo que se le va a pedir a cada uno de ellos/as (Registros Observaciones Aula de Apoyo, números 22, 23, 29, 31...).

Sin embargo, llegados a este punto, es importante también considerar (como se ha señalado previamente) que para que la educación del alumnado con NEAE sea de calidad no es necesaria únicamente una coordinación interna en el centro. Para que la labor sea más fructífera, es necesaria también una coordinación externa con otros agentes que actúan fuera del colegio con los/as propios alumnos/as. Esta coordinación, como señalan las maestras de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica se ha llevado a cabo este curso, aunque no de forma muy continuada: “Este curso nos hemos reunidos con las compañeras del EOE, el equipo de Atención Temprana de la localidad para poner en común el trabajo que realizamos aunque de forma puntual”. (Entrevista Maestra AL, p.8). “Sí, con el CAIT, maestros particulares... pero poco”. (Entrevista Maestra PT, p.8).

En este caso, es la Orientadora del centro la que sí se coordina de forma más continuada con este tipo de agentes: “Es una parte muy importante de mi trabajo. Normalmente, ahora con el COVID, me coordino mediante reuniones virtuales, llamadas... por ejemplo, con pediatría, el CAIT, servicios sociales...” (Entrevista Orientadora, p.6). En el caso de los tutores/as, únicamente, suele realizarse por temas de absentismo.

No obstante, además de estas coordinaciones que se realizan en el centro entre los propios docentes y con los agentes externos, se considera necesario señalar llegados hasta aquí que existen otro tipo de coordinaciones muy importantes: las mantenidas con las familias del alumnado con NEAE. Una educación de calidad requiere de una adecuada relación entre familia y escuela y aún más en el caso de niños/as con alguna necesidad.

En este caso, el documento Formas de Atención a la Diversidad recoge que: “No hay un número asignado de reuniones, sino que se harán tantas como se consideren necesarias, ya sea por curso, nivel, agrupamientos o de forma individual, sobre todo con las familias de alumnos/as de refuerzo y que tienen una adaptación curricular, por parte

de tutores/as, profesorado de las distintas áreas, Equipo Directivo, especialistas y/u orientadora”. (Formas de Atención a la Diversidad, p.11).

En este sentido, la maestra de Pedagogía Terapéutica del centro comunica que aunque cuentan con un horario de tutorías y otros cauces como las agendas volantes, reciben poco feedback de las familias (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 110). Además, existe poca participación presencial e intervención de las mismas en la escuela (Entrevista Maestra PT, p.8). Este último aspecto es uno de los que mejoraría, indudablemente, la orientadora del centro.

- Entrevistadora: “¿Mejoraría esa coordinación?”.
- Orientadora: “Sí, porque hay diferentes tipos de familias y la implicación podría mejorar”. (Entrevista Orientadora, p.6).

Los propios tutores también señalan esta carencia, aunque sí comunican que las pocas tutorías que se realizan “son siempre llevadas a cabo en coordinación con las PT del centro” (Entrevista Tutor 1, p.6). Este hecho se pudo comprobar en el Registro Observacional del Aula Ordinaria, número 104, en el que se observa (o se escucha directamente) que la tutora de 4ºB tuvo una reunión, la tarde anterior, con el padre de D,S y la PT del centro. Sin embargo, es importante señalar que, una de las causas de que no se realicen muchas tutorías con los/as tutores/as es explicada por la Directora del centro: “muchísimas familias vienen al Equipo Directivo y no debería de ser esa la tónica porque se saltan la figura del tutor/a. Se hace mucho hincapié en que debe de tratarse primero en tutoría y luego en Jefatura de Estudios”. (Entrevista Equipo Directivo, p.4).

A pesar de todos estos aspectos comentados, en las entrevistas con las familias del alumnado con NEAE se evidencian dos realidades:

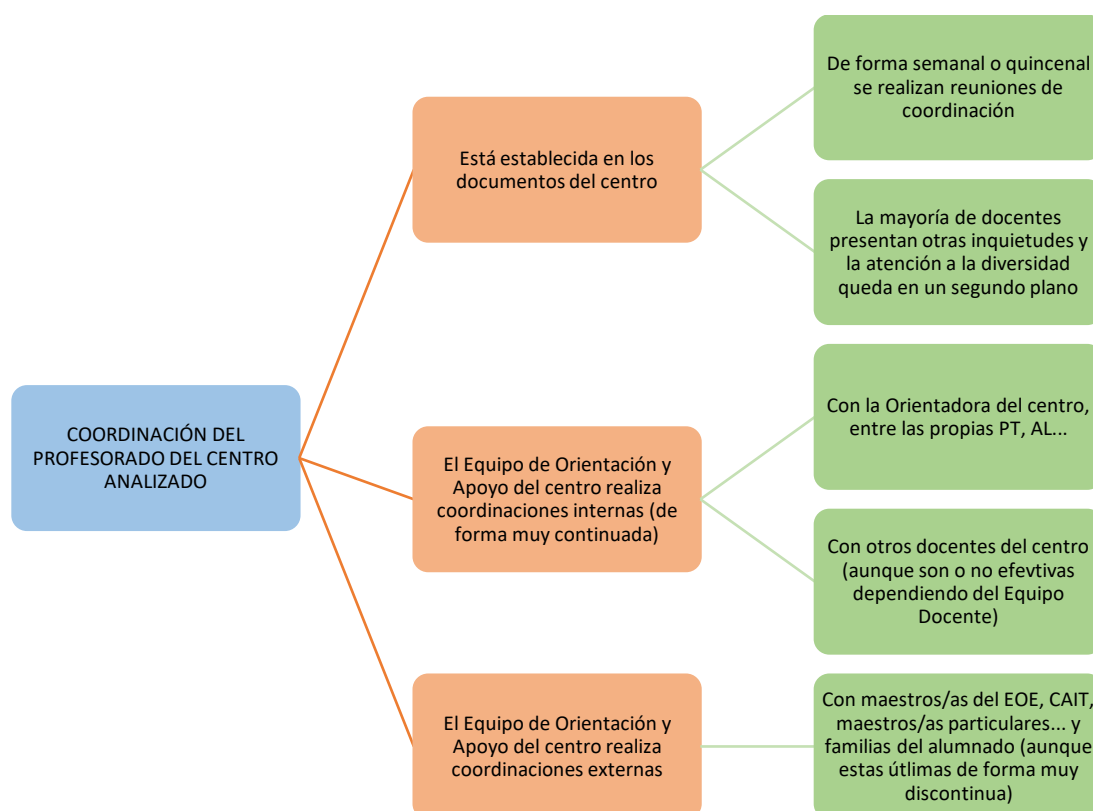
1. La mayoría de las familias se encuentran agradecidas y felices por la relación con los/as tutores/as de los/as alumnos/as:
 - “Yo con la tutora actual, problema ninguno, estoy agradecida, con todos. No he tenido problemas en nada” (Entrevista Familia A.D, p.5).
 - “Yo estoy muy contento con los maestros/as, se portan bien con ella, con nosotros... aquí nunca tenemos problemas” (Entrevista Familia E.G, p.4).
 - “Ah, pues yo... La verdad que un buen trato. Yo con los profesores siempre me he llevado muy bien, de los niños” (Entrevista Familia K.C, p.5).
 - “Muy bueno, desde el primero momento, el trato muy bien y con mi otra hija también. Con nosotros el trato también, muy bueno. Muy buenos tutores” (Entrevista Familia P.P, p.4).
2. Otra parte de las familias no tienen relación o culpan al centro de la realidad de sus hijos/as.
 - “Yo la verdad es que no he tratado con la maestra de este curso” (Entrevista Familia JR.C, p.5).

- “Regular. Cuando ocurre algo en su clase, mi hijo es el que siempre sale perdiendo” (Entrevista Familia MA.T, p.4).

Como se puede evidenciar en este apartado de resultados y se observa en la siguiente figura-resumen, las coordinaciones mantenidas se realizan en el centro a nivel interno, a nivel externo y con las propias familias del alumnado. Sin embargo, las que más resultados ofrecen son las que se realizan entre los/as maestros/as del propio colegio, ya que en este centro, en concreto, existe poco feedback por parte de las familias y las que se mantienen con otros agentes externos son muy esporádicas. La conclusión es que esta realidad debe cambiar si se pretende que el desarrollo del alumnado con NEAE sea más óptimo.

Figura 18

Coordinación del profesorado del centro



- **Las relaciones del alumnado con NEAE con sus compañeros/as y maestros/as**

Las relaciones que mantienen los/as alumnos/as con NEAE nos indican la verdadera existencia de un ambiente inclusivo en las escuelas. En el día a día, estos/as alumnos/as, se relacionan con diferentes tipos de profesionales y, con un gran número de compañeros/as; y, son estas relaciones las que marcan un clima de calidad en las aulas. Dentro de los documentos del centro, en concreto en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, se recoge que “dentro de la escuela se debe promover una cultura de paz y convivencia y se debe fomentar la relación del alumnado con NEAE y sus

compañeros/as” (Plan de Orientación y Acción Tutorial, p.1). En este caso, en concreto, la diversidad de culturas que conviven en el centro promueven este clima favorable “He encontrado niños/as poco integrados pero por la diversidad de alumnado de este centro, en él no hay mucha exclusión” (Entrevista Orientadora, p.5). “Hay muchas diferencias en este centro y esto propicia a mejorar las relaciones en el alumnado”. (Entrevista Maestra AL, p.7).

El propio Equipo Directivo del centro comunica que, en esta escuela, se da prioridad al trabajo de las relaciones sociales y que “aunque hay bastantes conflictos por ser un alumnado con pocas normas a nivel familiar, no existe una mala relación con este tipo de niños/as”. (Entrevista Equipo Directivo, p.6). Los dos tutores del centro entrevistados también apuntan que trabajan los conflictos que suceden y que el trato es bueno entre todos los/as alumnos/as (incluidos los alumnos/as con NEAE): “El trato es bueno y ellos son líderes incluso dentro de sus pequeños grupitos de amigos” (Entrevista Tutor 1, p.5). “Ahora no tenemos horario de tutoría, pero suelo trabajar los conflictos cuando entramos, cuando llegamos del recreo...” (Entrevista Tutor 2, p.4).

La cuestión llegados a este punto es conocer las propias opiniones y experiencias de los verdaderos protagonistas: el alumnado con NEAE. En este estudio, estos mismos niños/as señalan que en relación con sus maestros/as mantienen un trato mucho más cercano con las profesionales de Pedagogía Terapéutica del centro. Este trato más cercano suele ser consecuencia del clima y la proximidad que se da en las sesiones realizadas en el Aula de Apoyo a la Integración (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 10, 12, 18, 20...). Además, muchos de los/as alumnos/as tienden a sentirse infravalorados por otros docentes del centro “Si tuviera algún problema se lo contaría a la maestra de PT” (Entrevista alumna E.G, p.8; Entrevista alumno K.C, p.8).

En cuanto al trato que mantienen con el resto de compañeros y compañeras; se considera necesario destacar que, en la mayoría de entrevistas realizadas al alumnado con NEAE, se evidencia que, dentro de las Aulas Ordinarias, sus amigos/as más cercanos son aquellos/as niños/as con lo que acuden al Aula de Apoyo a la Integración. Este hecho, también, se observa en la mayoría de Registros Observacionales en los que se demuestra que estos/as alumnos/as suelen ser amigos/as de otros alumnos/as con NEAE de su misma clase (son con los que más hablan, piden hacer algún trabajo...) (Registro Observacional Aula Ordinaria, número 29). Algunos alumnos/as, como es el caso de D.S de 4º de Educación Primaria comunican que dentro de su clase se sienten “un poco solos/as” (Entrevista Fotográfica D.S, p.9).

Sin embargo, estos hechos no suceden en el Aula de Apoyo a la Integración donde se comprueba que, “todos se aceptan, trabajan correctamente... siempre teniendo en cuenta las circunstancias. La mayoría de alumnos/as que acuden a este espacio “se llevan bastante bien entre ellos” (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 5, 7, 14...). Por ejemplo, cuando acuden los dos alumnos de 6ºB “Los dos trabajan bastante bien. Se observa que J.Z se encuentra muy a gusto dentro del Aula de Apoyo y cómodo con su compañera. Además R,S es una niña buena, trabajadora... se les observa muy

felices dentro del Aula de Apoyo y ambos indican pasarlo muy bien”. (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 65). Esta última alumna R,S comunica que el Aula de Apoyo “la pone feliz” (Entrevista Fotográfica R.S, p.5).

De esta forma, se muestra una clara diferencia entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración. Algunos extractos de entrevistas en los que se muestran estos aspectos son los siguientes:

- “Entrevistadora: vale. ¿Con quién te llevas mejor de tu clase? ¿con qué niño o niña?
- A.C: con quien estoy en clase, con E.
- Entrevistadora: con E. ¿Es también con el que bajas al aula de apoyo?
- A.C: sí.
- Entrevistadora: vale, y ¿con quién haces un trabajo si, por ejemplo, si tienes que hacer un trabajo en grupo, con quién preferirías hacerlo?
- A.C: con E”. (Entrevista alumno A.C, p.8-9).

- “Entrevistadora: ¿Cuántos más o menos?
- D.S: tengo tres.
- Entrevistadora: ¿Los niños que van al aula de apoyo? ¿K.M. y E.?
- D.S: sí”. (Entrevista alumna D.S, p.5).

- “Entrevistadora: ¿Con quién te llevas mejor de la clase.
- MA.T: con K.
- Entrevistadora: ¿Por qué?
- MA.T: porque es mi amigo.
- Entrevistadora: ¿Y a qué sueles jugar con K.?
- MA.T: pues siempre jugamos al pilla-pilla y el escondite.
- Entrevistadora: si tienes que hacer un trabajo en la clase, ¿con quién lo harías?
- MA.T: con K”. (Entrevista alumno MA.T, p.6).

No obstante, gran parte de este alumnado comunica que no solo se sienten menos incluidos en sus Aulas Ordinarias, sino que a la hora de jugar en el recreo se suelen relacionar con otros alumnos y alumnas con necesidades, o con alumnos/as más pequeños/as del centro (suele suceder, principalmente, en el recreo de Educación Primaria). “En el recreo juego con K.C y D.S que son los niños con los que estoy en el Aula de Apoyo. El año pasado también jugaba con ellos” (Entrevista alumno MA.T, p.6); “Juego con mi primo y por eso no me siento solo” (Entrevista Fotográfica K.R, p.10). Otro alumno, A.S, expresa:

- “Entrevistadora: ¿Cómo se llaman tus amigos de la clase”.
- A. S.: yo no tengo amigos.
- Entrevistadora: ¿No tienes amigos?
- A. S.: (Lo niega con la cabeza).
- Entrevistadora: ¿Entonces con quién juegas?
- A. S.: con mi primo J., con M. C., con mi primo...” (Entrevista Fotográfica A.S, p.8).

Además, en este recreo, algunos/as alumnos/as con NEAE suelen pasar el recreo cerca de un maestro/a; suele ser el caso de J,Z que por sus dificultades de visión prefiere estar cerca de un maestro/a que le transmita seguridad (Registro Observacional Recreo, número 9).

Todos estos aspectos evidencian que, en muchos casos, el alumnado con NEAE no se encuentra verdaderamente incluido dentro de sus Aulas Ordinarias y prefiere pasar su tiempo de ocio con compañeros/as que asisten al Aula de Apoyo. No obstante, se considera necesario destacar que, en el segundo curso en el que se realizó esta investigación, el centro puso en marcha el proyecto “patios activos” en el que los juegos del patio incluían a todo el alumnado, no existe exclusión y es una manera de controlar las conductas contrarias de este centro. “Todo el alumnado se encuentra muy motivado. Los juegos en el patio (que la mayoría consisten en juegos tradicionales) están muy bien organizados y los/as niños/as están encantados de participar y celebran estas actividades desde que entran en el centro. Hace unos días se repartieron los premios a las aulas ganadoras” (Registro Observacional Recreo número 12). Los propios alumnos/as corroboran que prefieren el patio de esta forma” (Entrevista Fotográfica A.D, p.8).

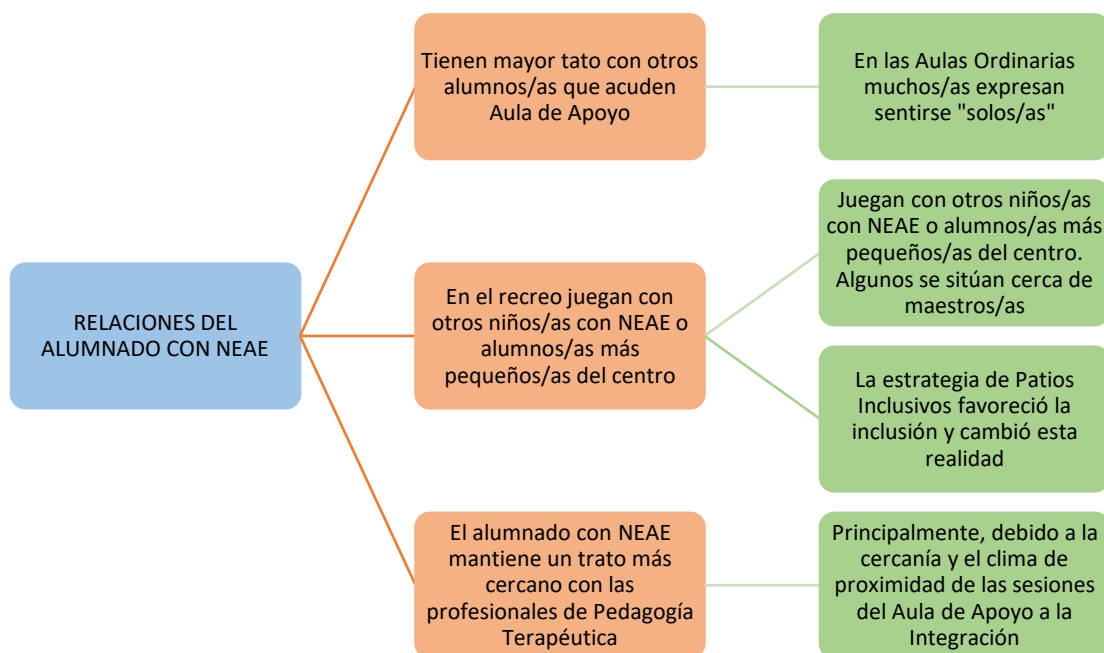
Esta realidad en las relaciones del alumnado con NEAE en las que algunos alumnos/as con NEAE se encuentran más incluidos que otros/as con sus compañeros/as, también es expresada por las propias familias de estos niños/as que refieren dos claros extremos: seis de las diez familias entrevistadas comunican que sus hijos/as se encuentran integrados, juegan con todos/as... “Mi hijo tiene amigos, está integrado” (Entrevista familia JR.C, p.5). “Él es uno más de su aula, se lleva con algunos de ellos” (Entrevista

familia O.B, p.3). “Juega con todos/as, se va con todos/as” (Entrevista familia P.P, p.4). Sin embargo, las cuatro familias restantes señalan que sus hijos/as suelen jugar con otros niños/as con necesidades, con los/as niños/as que asisten al Aula de Apoyo... “La mayoría son como él... Un estilo como él, más o menos...con alguna dificultad” (Entrevista familia K.C, p.6). “Sí, habla mucho de algunas niñas, sobre todo con D.S, que se enfadan, se perdonan... (Entrevista familia E.G, p.4).

Como se puede comprobar en estas líneas y se resume en la siguiente figura, las relaciones del alumnado con NEAE están muy influenciadas por el tipo de enseñanza que se mantenga en los centros. Aquellos centros en los que la inclusión educativa es una realidad promueven relaciones más cercanas entre todo el alumnado y un clima de convivencia marcado por la armonía y la paz.

Figura 19

Relaciones del alumnado con NEAE del centro



- **La necesidad de una buena relación familia-escuela en un centro inclusivo**

Una vez analizadas las experiencias del propio alumnado con NEAE del centro en relación con el apoyo que reciben: qué aspectos se trabajan, qué recursos se utilizan, cómo se relacionan con sus compañeros/as o cómo son atendidos por sus maestros/as, es el

momento de conocer las realidades de sus familias que, indudablemente, influyen en el desarrollo de cada uno de ellos/as.

Como ya se ha comentado, el centro en el que se realiza el estudio es un centro de Educación Compensatoria, que recibe alumnado con un nivel socioeconómico y cultural bastante bajo. Como comunica la directora del centro: “Nosotros contamos con un elevado número de alumnado inmigrante sobre todo de nacionalidad marroquí (en torno a un 48 %). En total tenemos 400 alumnos entre las dos etapas: Infantil y Primaria” (Entrevista Equipo Directivo, p.2). La zona de Cartaya en la que se encuentra es una zona muy deprimida de la localidad por lo que el alumnado es un alumnado con muchas necesidades educativas, a nivel social”. (Entrevista Orientadora, p.2).

Esta realidad influye directamente en la educación del alumnado y en la coordinación entre familia-escuela que en este caso es casi inexistente. Las familias pasan gran parte de la jornada en sus tareas laborales y no consiguen una buena conciliar familiar que les permita implicarse en las actividades del centro o estudiar con sus hijos/as. En la mayoría de entrevistas realizadas al alumnado se ha podido comprobar que los núcleos familiares están formados por un gran número de personas y, que la estabilidad del hogar no es una realidad:

- A.C: “Yo vivo con la novia de mi padre, mi padre, el hijo de la novia de mi padre y mi hermano” (Entrevista alumno A.C, p.2).
- A.D: “Pues con mi madre, con mi padre, con mi hermano, con mi abuelo, con mi abuela, con mi tía”. (Entrevista alumno A.D, p.10).
- J.Z: “Con mis abuelos, mi tía, mi tío y mi primo” (Entrevista alumno J.Z, p.8).
- MA.T: “Yo con mi madre, el novio de mi madre, mi hermana, el novio de mi hermana, mi hermano y mi hermana” (Entrevista alumno MA.T, p.7)
- E.F: “Con mi abuela porque está sola”. (Entrevista alumno E.F, p.9).

Los/as propios alumnos/as señalan que las tareas de la escuela las realizan con sus abuelos/as, sus hermanos/as mayores o ellos/as solos/as y que no cuentan con sus padres para que acudan a la escuela o les resuelvan alguna duda de sus estudios (que además en muchas ocasiones se hace muy difícil por el nivel cultural de las familias del centro): “Yo siempre hago las tareas con mi hermana, porque mi madre viene de trabajar a las 8” (Entrevista alumno MA.T, p.8). “Hago los deberes yo sola porque además, mi madre no sabe leer ni escribir” (Entrevista alumna R.S, p.9). “A veces los hago yo solo” (Entrevista Fotográfica alumno K.R, p.12).

Concretamente, dos familias señalaron esta gran problemática, indicando que tenían dificultades para conciliar sus vidas laborales con la escuela de sus hijos/as:

- Familia K.R.: “Hay veces que lo cojo bien y eso, y hay otras veces que a lo mejor me coge cansada... Porque claro, yo me levanto a las cinco de la mañana, me voy a trabajar, vengo, y... después tengo que volver a ir, después vengo... Entonces, quieras o no quieras... Hay veces que cuando viene de la piscina se sienta en el sofá y se queda “cuajao” (Entrevista Familia K.R, p.8).
- Familia MA.T: “Es que yo trabajo todas las tardes, hasta los sábados, no descanso ninguno y cuando es domingo necesito limpiar mi casa y hacer cosas”(Entrevista Familia MA.T, p.5).

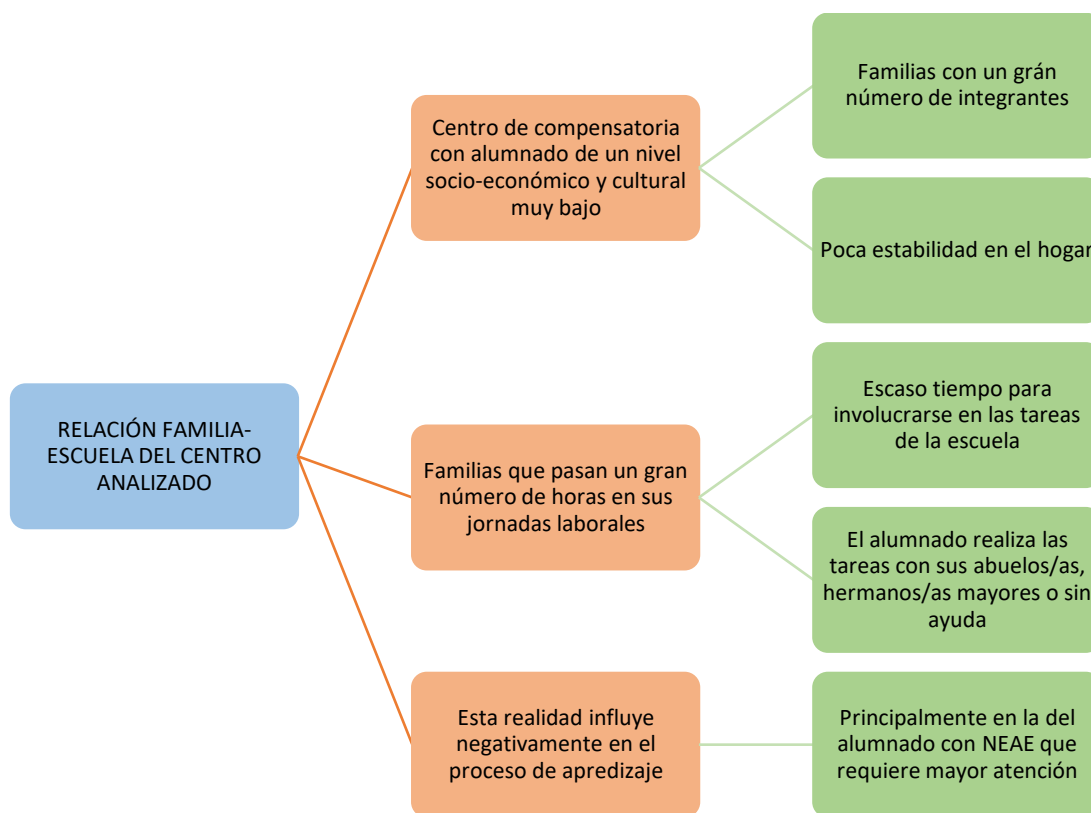
Como se puede comprobar, la realidad de las familias del centro conlleva que el alumnado no reciba una atención diaria y que la escuela quede relegada a un segundo plano influyendo en el progreso de estos/as alumnos/as y en la consecuente inclusión del alumnado en el centro. En estas familias, la mayoría de los/as alumnos/as no pasan el tiempo necesario con sus padres, madres o tutores legales y, cuando esto ocurre no suele ser para tareas escolares:

- A.C: “Pues irme al campo, jugar en mi casa y jugar por ahí” (Entrevista alumno A.C, p.3).
- A.D: “Dar un paseo, jugar en casa juntos, jugar al monopoli” (Entrevista alumno A.D, p.11).
- D.S: Pues mi madre va a trabajar con mi padre y nosotros nos quedamos a comer juntos y jugamos a algunos juegos (Entrevista alumna D.S, p.8).

Si existe una necesidad real de que las familias de todos los/as alumnos/as, tengan o no necesidades, se impliquen en la educación de sus hijos/as, este hecho se considera aún más necesario cuando se trata de niños/as con algunas dificultades. La falta de relación y coordinación entre ambos espacios conlleva que la inclusión educativa sea aún más difícil. Estos/as alumnos/as necesitan una mayor implicación y, esta carencia es la expresada por algunos docentes de la escuela:

- Maestra de Audición y Lenguaje: “La participación es mínima y me parece que es fundamental para generalizar aprendizajes”. (Entrevista Maestra AL, p.9).
- Maestra de Pedagogía Terapéutica: “Las familias no acuden al centro a realizar actividades y, el aprendizaje sería muchísimo mejor de esta forma”. (Entrevista Maestra PT, p.8).
- Tutores: “Las familias nos suelen visitar en las efemérides pero en el día a día existe poco feedback” (Entrevista Tutor 1, p.6 y Entrevista Tutor 2, p.5).

En definitiva, una buena relación entre ambos espacios en los que los/as niños/as se desarrollan permitiría un mejor progreso en la educación de estos/as alumnos/as que, en la mayoría de ocasiones, requieren mayor atención y apoyo.

Figura 20*Relación familia-escuela*

En todas estas líneas, por lo tanto, se comprueba a través de un profundo análisis de los resultados obtenidos en el estudio, que la mayoría de alumnado con NEAE de este centro se siente en muchas ocasiones “poco incluido” dentro de sus Aulas Ordinarias y prefiere asistir en un mayor número de sesiones al Aula de Apoyo a la Integración. Este hecho es debido, como hemos podido ir observando, a que:

- La organización espacial de las Aulas Ordinarias no permite que el alumnado esté situado cerca de otros compañeros/as o trabaje de forma grupal con tareas adaptadas a sus necesidades.
- El alumnado con NEAE no recibe atención por parte de las maestras de PT (dentro de las Aulas Ordinarias) en tanta sesiones como sería necesario, debido al gran número de alumnos/as con necesidades del centro.
- Algunas programaciones no están adecuadamente adaptadas y los elementos curriculares no son accesibles para el alumnado con NEAE (principalmente ocurre en áreas diferentes a Lengua y Matemáticas donde sí existe esta adaptación).

- La mayoría de docentes no utilizan estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza a estos/as alumnos/as y promueven la inclusión.
- La utilización de recursos materiales (principalmente libros de texto) diferentes a los del resto de compañeros/as que, en su mayoría, no están adaptados (de manera que todos/as puedan trabajar los mismos contenidos).
- La escasa utilización de recursos manipulativos, tecnológicos... que permitan al alumnado con NEAE adquirir los contenidos por distintas vías.
- La realización de una evaluación que, en ocasiones, no está adaptada ni se realiza el mismo día o con los mismos instrumentos de evaluación.
- La escasa formación de los docentes en atención a la diversidad y las pocas coordinaciones que pueden mantener entre ellos/as.

Todos estos aspectos conllevan, en consecuencia, a que las relaciones del alumnado con NEAE sean principalmente con sus maestras de PT y con otros niños/as con necesidades o que acuden al Aula de Apoyo a la Integración. Es el propio alumnado el que manifiesta “sentirse solo/a”, “querer acudir más sesiones al Aula de Apoyo”, “preferir trabajar individuales”, “acudir a la maestra de PT para contarle un problema”...

Es por todas estas razones, y por todas las que se han ido señalando, que se hace necesaria una remodelación de algunos aspectos del sistema educativo. Para conseguir un sentido real del principio de inclusión se deben tener en cuenta las voces silenciadas de los verdaderos protagonistas: los/as propios/as alumnos/as con NEAE y modificar cada aspecto que no permite que estos/as niños/as sean uno/a más de la escuela. Para seguir ahondando en esta realidad, en el siguiente capítulo se discutirán los resultados con aportaciones de otros/as autores/as e investigadores/as.



CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

8.1 Descripción y discusión de los resultados en relación a los objetivos de nuestra investigación.

El objetivo principal de esta investigación, como se ha venido señalando, ha sido conocer las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de un centro educativo de la provincia de Huelva, con el fin de mejorar la atención de estos niños y niñas.

Se ha realizado este estudio porque como señalan Messiou et al., (2024), para que existan escuelas más inclusivas es necesario repensar estos espacios considerando que es el propio alumnado quien demanda tener más voz, participación y elección en su aprendizaje, de manera que el profesorado pueda atender las características individuales de cada uno teniendo en cuenta sus perspectivas (Scarparolo y Mackinnon, 2024). De esta forma se podrán transformar las políticas educativas y sociales, los centros educativos y las prácticas en las aulas aunque, también se observan contradicciones entre las opiniones de los estudiantes y el profesorado que influyen directamente en los aspectos relacionados con la inclusión educativa (Howes y Kefallinou, 2022).

En este caso, los resultados encontrados, sin generar grandes sorpresas, han mostrado que, aunque el apoyo realizado por las maestras de Pedagogía Terapéutica del centro es compartido entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración, la mayoría del alumnado de nuestro estudio tiene una clara predilección hacia el uso del Aula de Apoyo a la Integración.

Esta predilección señalada queda evidenciada cuando se discuten los resultados encontrados en relación a los objetivos específicos de nuestra investigación y que guiaron el quehacer de la investigadora del estudio:

- ***Aquí o allí, hoy o mañana. La organización espacio temporal del apoyo recibido***

En primer lugar, se considera necesario destacar que, coincidimos con autores como Cook-Sather (2014) en que las experiencias de los jóvenes de este estudio en las que se decantan por el Aula de Apoyo a la Integración deben ser utilizadas para reflexionar sobre ciertas prácticas habituales en las escuelas y para promover, consiguientemente, mejoras educativas, principalmente, en las Aulas Ordinarias.

En este caso, y con el propósito de alcanzar nuestro primer objetivo específico, se considera primordial comenzar por una mejora en la organización del espacio de estas aulas.

Como se pudo comprobar en el apartado de resultados, en la mayoría de ellas, la distribución del alumnado dentro de las aulas se realiza en grupos, situándose a los/as alumnos/as con NEAE en alguno de ellos. Sin embargo, no en todas las tutorías ocurre de esta forma; en algunas aulas, el/la alumno/a con necesidades se encuentra situado de forma individual (cerca del maestro/a) o en una esquina del aula. Por esta razón, como señalan autores como Arnaiz (2019) y Feria Gómez (2021), se debe comenzar por repensar una mejora en la organización de estos espacios y, para ello, sería adecuado promover una organización similar a la de las Aulas de Apoyo a la Integración donde la distribución por rincones facilita el acceso de todos los/as chicos/as y, en especial, de los/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales que requieren de una mayor organización visual del lugar. Algo similar ocurre en las aulas de Educación Infantil, en las que la organización se divide por estaciones o rincones (aunque este hecho tiende a cambiar comenzada la Educación Primaria)

Otro aspecto verdaderamente importante en cuanto a la organización espacial del apoyo y una vez conocida la situación dentro de las aulas del alumnado con NEAE, es la forma en la que se sitúa el/la maestro/a de PT dentro del Aula Ordinaria cuando realiza su labor. Como se comentó en la fundamentación teórica de este estudio, en algunos modelos de apoyo, y más concretamente, en el apoyo terapéutico (que aún se sigue implementando en muchos centros), el apoyo es centrado en el/la niño/a y dirigido por especialistas que, si entran en el aula a ejercer sus labores tienden a colocarse cerca del niño/a y a únicamente atenderlo/a a él o ella. Por esta razón, estamos de acuerdo con García Prieto et al. (2021), que indican que el avance hacia un modelo de educación inclusiva pasa, ineludiblemente, por repensar los modelos de apoyo que se desarrollan y desarrollar un concepto más colaborativo y comunitario (Echeita et al., 2019).

No obstante, en este centro, ambas maestras de Pedagogía Terapéutica ayudan a todos los/as compañeros/as y no tienen una postura estática dentro del aula, aunque es importante que siga realizándose de esta forma si los/as maestros/as de PT cambian en el

centro con el paso de los años (ya que suele dejarse a elección del maestro/a que se encuentre ese curso).

De acuerdo con Puigdemívol et al. (2019) toda la comunidad educativa debe ser consciente del papel del apoyo educativo. En este caso, el espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Estas dos autoras entienden que el ambiente del centro y del aula constituyen un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación.

Casalrrey (2000) por su parte propone, concretamente, tres características a la hora de organizar el espacio y que, en nuestro caso, facilitarían la labor al alumnado con NEAE del centro:

- a) Un espacio pensado para los/as niños/as.
- b) Un espacio estimulante, accesible, flexible y funcional.
- c) Un espacio estético y agradable para los sentidos.

Es cierto que estas características volvemos a incidir que suelen darse mayoritariamente en el Aula de Apoyo a la Integración o las aulas de Educación Infantil por lo que sería necesario que se adoptasen estas organizaciones en las Aulas Ordinarias de Educación Primaria.

Sin embargo, llegados hasta aquí también es importante destacar que no únicamente la organización espacial juega un papel fundamental. En estos casos, la organización temporal, también, interfiere indudablemente en el desarrollo de la inclusión educativa.

En este centro escolar y en la mayoría de los que tenemos en España y, más concretamente, en Andalucía, la atención a cada alumno/a con NEAE por parte de las profesionales de PT no puede realizarse en un número superior a 3 o 4 sesiones semanales ya que el elevado número de alumnado con NEAE no permite una mayor atención (Belmonte et al, 2023). Además, en la mayoría de ocasiones estas atenciones se realizan en el Aula de Apoyo (y no todas en las Aulas Ordinarias de forma inclusiva) por este mismo motivo: la gran cantidad de alumnado. Por ejemplo, en este centro en concreto, se intenta en la medida de lo posible que dos de las tres o cuatro sesiones se realicen dentro de las Aulas Ordinarias y, para que se realice de esta forma, las profesionales de Pedagogía Terapéutica, a la hora de confeccionar sus horarios, destinan dos sesiones a la atención en las Aulas Ordinarias y, las otras dos restantes, realizan agrupamientos entre los/as alumnos/as con necesidades para que acudan al aula de Apoyo.

Principalmente, las sesiones, tanto dentro como fuera de las Aulas Ordinarias, se realizan en las áreas instrumentales y suelen tener una duración de entre 45 o 60 minutos (en función de los tramos horarios establecidos en el centro). Como se puede comprobar,

el hecho de recibir apoyo en dos espacios y no en todas las sesiones que necesitarían influye directamente en el proceso de inclusión.

Es aquí donde cobraría especial importancia, como señala Rodríguez González (2018), que se contase con un mayor número de especialistas de Pedagogía Terapéutica en los centros o se redujese la ratio por aulas.

En definitiva, la organización del espacio y del tiempo a la hora de atender al alumnado con NEAE dentro de un centro, por lo tanto, repercute positiva o negativamente en el desarrollo del alumnado y consiguientemente en la verdadera inclusión de estos/as alumnos/as por lo que deben ser repensadas intencionadamente y modificadas en función de las necesidades del alumnado y del momento o curso escolar.

- ***El verdadero sentido de la palabra inclusión. La metodología, los recursos y las actividades realizadas con el alumnado con NEAE***

Una vez que se tiene en cuenta y se repiensa la organización espacio-temporal del apoyo, es necesario que se examine la metodología utilizada dentro de las Aulas Ordinarias con el fin de establecer cambios si fuese necesario. Generalmente, dentro de estas aulas, las enseñanzas son más rutinarias y tradicionales que en las Aulas de Apoyo a la Integración, en las que se tienen en cuenta principios como la motivación, la cercanía a los intereses del alumnado o la socialización.

Como indica Muntaner (2020), que en los últimos veinte o treinta años la sociedad haya cambiado de manera radical. nos plantea una serie de preguntas lógicas y coherentes: ¿La escuela también ha cambiado al ritmo de la sociedad actual? ¿Seguimos ofreciendo un modelo de escuela propio de hace cincuenta o sesenta años? ¿Qué modelo de escuela ofrecemos hoy a nuestros alumnos? Según este mismo autor, dos son las características fundamentales que debe tener un modelo de escuela en la actualidad: calidad y equidad.

Además, otros autores como Valencia y Hernández (2017), señalan que para que un aprendizaje sea exitoso se debe considerar el porqué del aprendizaje, el qué y el cómo. Actualmente, algunas de las metodologías que engloban estos tres principios son: las redes de colaboración (Azorín y Muijs, 2018) las aulas invertidas (Altemueller y Lindquist, 2017) o el aprendizaje servicio (Gómez-Hurtado, Moya Maya y García-Rodríguez, 2019).

Sin embargo, en nuestro estudio, se ha podido comprobar que, dentro de las Aulas Ordinarias, la metodología suele ser más tradicional, las actividades que se realizan tienden a ser las que se encuentran en los libros y en muchas ocasiones hay actividades en grupo que los/as alumnos/as con NEAE no pueden realizar.

Por esta razón, sería necesaria como indica Valdés (2018) la implantación de metodologías didácticas basadas en la igualdad, la equidad, la colaboración... favoreciendo así la participación de todo el alumnado y la diversificación del proceso

educativo para que pueda adaptarse a las características y cualidades de todos los alumnos/as.

Actualmente, una buena opción es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que, como indica Alba Pastor (2018) es un modelo que combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. Partiendo del concepto de diseño universal, este modelo se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales (afectivas, de reconocimiento y estratégicas) y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.

Hay tres principios primarios que guían el DUA y proporcionan la estructura para estas pautas (CAST, 2008):

1. El currículo presenta múltiples maneras de representación. Los/as alumnos/as difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta por lo que los materiales diseñados de manera universal atienden a la diversidad al ofrecer representaciones alternativas para dar la información clave, puesto que no hay un solo medio que sea el mejor para todo el alumnado y proporcionar opciones diversas en la representación es esencial.
2. El currículo presenta múltiples medios de expresión. Los/as alumnos/as difieren en el modo en que pueden expresar lo que saben. Como no existe un medio de expresión óptimo para todos/as se considera necesario proporcionar opciones para expresarse.
3. El currículo presenta múltiples medios de motivación y compromiso. El currículum basado en el diseño universal tiene en consideración los intereses y las preferencias individuales de los/as alumnos/as y personaliza los aspectos de representación, presentación y respuesta del currículum.

En definitiva, lo esencial dentro de un aula es que en ella, los/as alumnos/as sean los protagonistas, se sientan seguros, se conecte lo trabajado con la realidad más cercana de los/as niños/as y el/la maestro/a les acompañe o guíe. En este caso, muchos de los/as alumnos/as con NEAE de este estudio relacionan estas características con las del Aula de Apoyo a la Integración donde se destina el tiempo a trabajar con metodologías más divertidas, tareas en grupo... y para la realización de las actividades se cuenta con muchos recursos manipulativos y tecnológicos. Para ello, como se establece en el Diseño Universal del Aprendizaje los saberes deben presentarse al alumnado de diferentes formas, y son ellos/as lo que deben, posteriormente, expresar lo aprendido también por diferentes vías. La necesidad siempre debe ser la búsqueda de implicación y motivación hacia el aprendizaje.

Por todos estos motivos, coincidimos con autores como Hopkins et al. (2014), Thomson y Hall (2015) o Ceballos y Saiz (2020), que indican la necesidad de transformar la cultura de la escuela y el aula y reconocen que determinados docentes deben tratar de superar algunos modelos que conciben a los estudiantes como meros receptores.

Nuestros alumnos/as indican concretamente que, dentro de las Aulas Ordinarias, en muy pocas ocasiones participan activamente como sus compañeros/as, trabajan en grupo o colaboran entre ellos/as, a pesar de que el trabajo en equipo y la colaboración con sus iguales son considerados, por ejemplo, dos puntos claves y positivos para todos los/as alumnos/as con NEAE. Además, sus recursos materiales suelen ser “diferentes” de los de sus compañeros/as.

La anterior afirmación concluye la necesidad de realizar dentro de las Aulas Ordinarias diferentes actividades y tareas que precisen de la participación y la comunicación de todo el alumnado (incluido el alumnado con NEAE que en ocasiones es excluido), generando una mejora y un incremento de la calidad (De Haro et al., 2019). La enseñanza cooperativa, los grupos flexibles y el apoyo entre iguales favorecen la participación, las relaciones personales y el respeto mutuo. El proceso de colaboración en sí mismo refleja de qué se trata la inclusión. Las diferencias pueden ser una fortaleza en el proceso didáctico cuando se enfocan colectivamente para lograr una misión u objetivo singular. La diversidad y la diferencia de cada individuo en un equipo colaborativo resulta en una sinergia creativa que los miembros no podrían lograr individualmente. Además, el aula inclusiva exitosa requiere una interacción colaborativa entre maestros/as y familias por lo que sería interesante abrir más nuestras aulas. La colaboración entre maestros y familias proporciona el camino hacia el logro exitoso de aulas inclusivas (Adams et al., 2016).

Por todas estas razones, como se ha venido comprobando, se consideraría importante que el trabajo que se realiza dentro de las Aulas Ordinarias fuese más semejante al que se realiza en el Aula de Apoyo a la Integración, en la que lo/as alumnos/as indican estar “más cómodos y relajados” (Entrevista alumna DS, p.3). En esta aula, los/as niños/as son los protagonistas, las actividades son más atractivas y se relacionan con el entorno y, los recursos son más manipulativos. Sin embargo, el principal problema para que todo esto se instaure en las Aulas Ordinarias es el número de alumnos/as, la gran diversidad de niveles de competencia curricular... y, por este motivo, el Diseño Universal del Aprendizaje sería muy beneficioso. La organización escolar precisa de ser repensada a partir de un proceso reflexivo llevando a una mejora en la metodología (Susinos et al., 2019).

Estamos de acuerdo con Orozco y Moriña (2019), en que la atención a la diversidad debe dejarse de entender como la ofrecida por el/la profesional de Pedagogía Terapéutica que limita su trabajo a un espacio diferente y se aleja de toda propuesta inclusiva. En este caso, sería conveniente apostar por un currículum abierto y flexible que permita el acceso a todo el alumnado y contar con materiales que se seleccionen de manera que promuevan

el desarrollo integral de los/as niños/as (Duarte, 2003). Mientras todo esto no suceda, la utilización de una metodología diferente y, la puesta en marcha de actividades más divertidas con materiales más atractivos seguirá promoviendo que el alumnado con NEAE prefiera el Aula de Apoyo a la Integración.

- ***Nosotros también somos capaces. La evaluación del alumnado con NEAE***

Como se ha venido comentando en el apartado anterior, en la mayoría de elementos curriculares que los/as alumnos/as con NEAE trabajan en sus Aulas Ordinarias deben realizarse algunas adaptaciones que les permitan adquirir sus competencias. Algo similar debe suceder con la evaluación de este tipo de alumnos/as, que en el día a día, tienden a trabajar saberes básicos diferentes o adaptados en relación con el resto de los/as niños/as de sus aulas.

Sin embargo, la propia ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación indica que:

- La evaluación será continua y global y tendrá en cuenta el progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.
- Las Administraciones educativas desarrollarán orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera.
- Al finalizar cada uno de los ciclos, el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente.
- Los referentes de la evaluación en el caso de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa.

En este punto es importante destacar que, aunque la mayoría del alumnado con NEAE requiere adaptaciones en las pruebas orales, en las pruebas escritas o en cualquier otra forma de evaluación, tienen un claro derecho a ser evaluados en el mismo entorno, y con los mismos instrumentos.

En este estudio en concreto, con los instrumentos de recogida de la información utilizados se comprueba que, la mayoría de alumnado con NEAE realiza las pruebas escritas con el resto de compañeros/as en sus Aulas Ordinarias y que, únicamente emplean el Aula de Apoyo a la Integración cuando requieren más tiempo para la realización de las mismas. Se ha comprobado, también que suelen ser las maestras de Pedagogía Terapéutica las que adaptan las pruebas generales para que puedan ser realizadas por ellos y ellas. No obstante, autores como Muñoz y Otondo (2018), señalan que en la mayoría de

ocasiones y de centros, este hecho no sucede, y las pruebas no se adaptan como es debido, suelen ser muy diferentes y esto provoca una exclusión del alumnado del grupo ordinario. Además, se observa que para que las adaptaciones sucedan, esta debe ser tarea de los/as especialistas de Educación Especial del centro porque los/as propios/as maestros/as sienten más seguridad cuando se realiza de esta forma.

En este punto es remarcable, además, que los propios alumnos/as señalan que, desde que reciben apoyo y ayuda sus notas son mucho mejores y esto evidencia que el eje de esa evaluación ha de girar en torno a las ayudas, y que los recursos deben utilizarse para satisfacer las necesidades al objeto de que el alumnado progrese a nivel educativo y llegue a ser competente en la vida social. Para ello es imprescindible que los saberes se apliquen al contexto de la vida real (Piñana, 2019).

- ***Formación y trabajo en equipo. Dos piezas claves.***

Otro de los aspectos importantes y que propician un sentido real del principio de inclusión dentro de los centros es la formación del profesorado y las coordinaciones que mantienen entre ellos/as.

Cordobés (2016) indicó en su estudio que el perfil del profesorado que persigue una educación inclusiva debe entender que la enseñanza y el aprendizaje del docente en la educación inclusiva tiene que estar basada en la adquisición de valores como:

- Valorar la diversidad del alumnado.
- Apoyar a todo el alumnado.
- Trabajar en equipo.
- Responsabilidad propia por la formación permanente.

En el instrumento de evaluación de la educación inclusiva, el Index for inclusión, creado por Booth y Ainscow (2011), destaca la importancia de una buena formación del profesorado. Sin embargo, en este caso, como se pudo comprobar en los resultados expuestos en el punto anterior, en la mayoría de entrevistas realizadas en el estudio se comprobó que “existe poca formación del profesorado del centro relacionada con atención a la diversidad” (Entrevista Maestra PT, p.3; Entrevista Tutor 1, p.2; y Entrevista Tutor 2, p.2). En estos dos cursos escolares que duró la investigación, ningún docente (a excepción de las maestras de PT y AL) realizó un curso sobre inclusión, metodologías para el alumnado con NEAE, recursos para atender a la diversidad...

Que ningún docente de todos los que prestan servicio en el centro se haya formado en atención a la diversidad (a excepción de las especialistas) evoca que la mayoría de profesionales presentan otras inquietudes en cuanto a formación y, que la atención a la diversidad queda relegada a un segundo plano. La consecuencia más directa de este hecho es que, la atención del alumnado con NEAE suele ser tarea de los/as especialistas y

evidencia que los/as tutores/as y otros maestros/as no cuentan con estrategias ni métodos adecuados para atender a las necesidades de todos/as. Además, no son capaces de poner en marcha actividades que incluyan a todos los/as alumnos/as o de evaluar ajustándose a las necesidades de cada niño/a.

No obstante, coincidimos con algunos autores en que estas carencias formativas en educación inclusiva vienen dándose desde la etapa universitaria, ya que durante estos años de formación inicial también se debería dar una mayor importancia a la atención a la diversidad, siendo este un reto urgente a asumir por el Sistema Educativo (Florian y Camedda, 2020; Llorent y Alamo, 2019;). En la mayoría de los planes universitarios de las universidades de Andalucía, únicamente, los/as maestros/as que deciden realizar una mención en Educación Especial (dentro del grado de Educación Primaria) reciben una formación más exhaustiva, a pesar de que la atención del alumnado con NEAE en los centros es tarea de todos/as. Por esta razón, Paz y Cardona (2016) consideran que “reorientar la formación del profesorado, hacia el desarrollo de creencias y percepciones favorables con la inclusión educativa, y el aprecio por la diversidad, es fundamental, ya que estas están vinculadas con las expectativas que se tienen de los estudiantes” (p.2).

Otros autores como Hernández-Amorós et al. (2018), Pegalajar y Colmenero (2017) y Vélez-Calvo et al. (2016), también coinciden en que se debe centrar la atención en los procesos formativos, porque observaron en sus estudios que los participantes no habían recibido formación suficiente sobre atención a la diversidad e inclusión y, por tanto, tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender a la diversidad.

La docencia es una actividad de aprendizaje, por lo que tanto la formación inicial como la permanente deben ser fundamentales a la hora de atender al alumnado con NEAE. Que el profesorado tenga responsabilidad por aprender desde sus comienzos y a lo largo de toda su vida laboral, formándose continuamente con nuevas técnicas, metodologías, estrategias, etc.... es hoy en día una realidad y, para ello, necesitamos planes de formación que lo contemplen y la oferta de numerosos cursos desde los Centros de Profesorado acerca de nuevas estrategias, metodologías inclusivas...

No obstante, además de la formación, otro de los aspectos importantes que se relacionan con los/as maestros/as de los centros y la atención que realizan al alumnado con NEAE son las coordinaciones que, a nivel interno y externo, mantienen entre ellos/as. Estas coordinaciones fomentan una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hasta la formación de todos los profesionales.

En este caso, en la mayoría de centros andaluces y en el nuestro en concreto, se cuenta con horarios estipulados para las reuniones de coordinación. Estas reuniones tienden a llevarse a cabo una tarde a la semana en horario de exclusiva y se suelen realizar formalmente (programadas por el Equipo Directivo) o de forma informal (programadas por el propio profesorado). Generalmente, se emplean reuniones de Equipo Docente, Claustros, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y Equipos de Ciclo. Además, no

únicamente se mantienen coordinaciones presenciales, los/as maestros/as entre ellos utilizan algunas plataformas como Drive, Gmail o Dropbox para conversar o compartir material.

La investigación ha demostrado, como señalan Azorín y Mujis (2018), Castro et al., (2016) y Florian y Beaton, (2018) que la colaboración entre docentes es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y desarrollar mejoras en los centros educativos. Es necesaria la colaboración y cooperación entre docentes si queremos que los/as alumnos/as adquieran las competencias finales.

Para conseguirlo, las coordinaciones más esenciales son aquellas que se mantienen entre el profesorado tutor/a o especialista con las profesionales de PT y AL de los centros. Además, también se hace necesario que, la coordinadora del Equipo de Orientación y Apoyo (generalmente una de las maestras de Pedagogía Terapéutica) mantengan reuniones semanales de coordinación con los/as orientadores/as de los centros.

Todo lo que se ha señalado en relación con la formación del profesorado y las coordinaciones que mantienen, exige, por tanto, un cambio organizativo y curricular del centro, del pensamiento y actitud del profesorado y, por consiguiente, de las prácticas educativas.

- ***Las relaciones de hoy, guían el futuro***

Otro de los objetivos de nuestro estudio se relacionaba con “analizar la relación que mantiene el alumnado con NEAE con sus maestros/as y compañeros/as”. En este caso, todos los aspectos ya señalados: la organización del espacio y del tiempo, la metodología que se utiliza en las aulas o la realización de actividades que no involucran a todo el alumnado, influyen directamente en la socialización de estos/as alumnos/as. Estamos de acuerdo con que la educación, como indica García Miranda (2014) se convierte en un camino que recorre el/la alumno/a con sus iguales, con sus maestros/as, con su entorno, y en él puede encontrarse con múltiples dificultades y obstáculos.

En nuestro caso, la mayoría de niños y niñas con NEAE del centro, a través de nuestros instrumentos de recogida de datos, recalcan que se muestran “poco incluidos con el resto de alumnado de sus Aulas Ordinarias”, y reconocen que sus amistades suelen ser niños/as más pequeños del colegio o que acuden al Aula de Apoyo a la Integración como se ha podido comprobar en el apartado de “análisis de resultados del estudio”.

Este hecho coincide con los resultados encontrados en dos estudios realizados en diferentes momentos:

- Un estudio de Sabeh y Monjas publicado en 2002 también cuestionaba aspectos relacionados con la aceptación social del alumnado con NEAE y llegaba a la evidencia de que la mayoría del alumnado con NEAE suele tener escasa popularidad entre sus iguales, poca probabilidad de ser elegidos como

compañeros/as preferidos de juego y, cuando son aceptados no tienen amistades próximas recíprocas.

- Un estudio de Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz publicado en 2014, en el que los resultados obtenidos evidenciaban que el alumnado con NEAE es más rechazado, tiene peor reputación social, se autopercibe más negativamente y se siente víctima de malos tratos por sus compañeros/as.

Sin embargo, aunque en este centro no son objeto de malas conductas por parte del resto de compañeros/as, el alumnado con NEAE sí reconoce que no tienen un amigo íntimo o que su grupo de amigos/as es pequeño. Por todas estas razones, coincidimos con Arnaiz (2019) y López-Melero (2018) en que la educación de personas con alguna necesidad no debe consistir en buscar el mejor modelo educativo individual para dichas personas, sino que dentro de las aulas el clima de convivencia se ha de preñar de diversidad. De esta forma, las relaciones sociales de los/as niños/as aumentarán y como consecuencia la autoestima crecerá.

Para lograr un clima social adecuado es necesario que se consideren las características del grupo y el clima social del aula (estructura y dinámicas sociales, redes y subgrupos, patrones de afiliación y dominancia social), y que se integren en las dinámicas académicas y las rutinas escolares una metodología de enseñanza-aprendizaje que promueva el entrenamiento en habilidades socio-emocionales, trabajo cooperativo, redes de ayuda entre iguales... de manera que, se promuevan de forma intencionada oportunidades de interacción positiva, de amistad y redes de afiliación para aquellos alumnos/as con menos habilidades y más dificultades para establecer relaciones con el grupo. Según Jiménez y Valdés (2022), hay dos variables importantes que se deben considerar: que el propio alumnado se organice y gestione para participar, y que las escuelas con mayor cultura inclusiva valoren y promuevan más la participación estudiantil y el ejercicio democrático.

Consiguiendo todos estos aspectos, el alumnado con NEAE se sentirá parte del grupo, se encontrará mucho más motivado dentro de las Aulas Ordinarias y su afán de superación será mucho mayor.

Sin embargo, no es suficiente con que el alumnado tenga una relación cercana con sus compañeros/as: algo similar (como se viene comentando en todo el estudio) debe ocurrir con sus maestros/as. En este caso, todos los alumnos y alumnas con NEAE recalcan que tienen una relación más estrecha con sus maestras de Pedagogía Terapéutica porque suelen ser “personas más pacientes, que muestran preocupación por ellos/as...”. Este aspecto es señalado por García Prieto et al. (2021), que indicaron que los maestros de apoyo son capaces de desarrollar un entorno inclusivo adoptando un papel caracterizado por la vocación y la motivación.

Por esta razón, para avanzar hacia una educación inclusiva, es esencial crear culturas escolares que valoren la participación de toda la comunidad educativa (Gómez-

Hurtado et al., 2021), donde el profesorado es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio donde todo el alumnado encuentra respuesta a su manera de aprender. No obstante, para que este suceso ocurra, lo principal es que el profesorado del centro cuente con una buena formación inicial y permanente en atención a la diversidad y que el trabajo entre el profesorado del centro se encuentre muy bien coordinado.

Una relación más cercana con todos los profesionales que los atienden conseguirá que el alumnado con NEAE no presente sentimientos de soledad, insatisfacción o baja autoestima y este hecho repercutirá en el desarrollo personal, social y escolar de cada uno de ellos/as (Araujo, 2016). Por estos motivos, el camino hacia la inclusión pasa por mejorar, en muchos casos, la relación de los/as alumnos/as con NEAE con sus compañeros/as y sus maestros/as y, para ello, se hace necesaria una remodelación del sistema educativo.

- ***Mi escuela es mi segunda casa pero mi casa es mi primera escuela***

Como se ha comentado en el apartado anterior, el centro en el que se ha realizado el estudio es un centro de Educación Compensatoria, en el que reciben enseñanza alumnos y alumnas con un nivel socio-económico y cultural bastante bajo. Indudablemente, esta realidad tiene una gran influencia en la realidad familia-escuela ya que la mayoría de familias necesitan dedicar bastantes horas al día a sus tareas laborales.

Esta necesidad no les permite implicarse activamente en las actividades del centro. Es el propio alumnado el que señala que no puede realizar tareas con sus progenitores y que requiere ayuda de los/as abuelos/as, hermanos/as mayores... De esta forma, la escuela queda relegada a un segundo plano y si consideramos que existe una necesidad real de que las familias de todos los/as alumnos/as (tengan o no necesidades) se impliquen en la educación de sus hijos/as, este hecho se considera aún más necesario cuando se trata de niños/as con algunas dificultades.

Estamos de acuerdo con Álvarez Loyola (2018), que añade que en el seno familiar se produce una transmisión de afecto, apoyo y cuidados que formarán a las personas a nivel emocional y psicológico lo que otorgará gran estabilidad y un desarrollo equilibrado de la persona. En nuestro caso, las responsabilidades de las familias, en cuanto a sus vidas laborales, no permite que los familiares puedan dedicar el tiempo que les gustaría a la educación de sus hijos/as.

Para que no ocurriera de esta forma, sería necesario que dentro de los núcleos familiares existiesen buenos estilos de crianza que favoreciesen el bienestar psicológico y las conductas de los/as niños/as. En concreto, algunos autores encuentran tres estilos diferentes:

- El estilo democrático, que de acuerdo con García Peña et al. (2018), se caracteriza por el establecimiento de normas en el seno familiar a través del consenso y la democracia. En este seno tiene mucho poder la comunicación.
- El estilo autoritario que según Ossa Cornejo et al. (2014), da mucho valor al establecimiento de límites y normas rígidas. En estos senos familiares no hay consenso ni comunicación democrática.
- El estilo permisivo en el que existen padres y madres más complacientes y que no fijan límites o normas a sus hijos e hijas (Abellán Roselló, 2021).

En este sentido, en nuestro estudio se puede comprobar que en las familias que acuden al centro no existen estilos muy definidos. La mayoría de familiares no disponen de tiempo suficiente para establecer límites en sus hijos, relaciones cercanas o un clima de apoyo. Ortega y Cárcamo (2018) señalan que los factores que están implicados y que deberían existir en los senos familiares para que se establezca una buena relación entre escuela y familia son: un buen clima organizacional, diálogo, relaciones de afecto o relaciones personales, compromiso y creencias.

Sin embargo, es cierto que las relaciones que se establecen entre familia-escuela se clasifican en cuatro modelos, señalados por Razeto (2018):

- a. Modelo informativo: la relación se limita a la recepción de información por parte de la familia sobre las actividades curriculares que van a llevarse a cabo en el centro y se comunican las decisiones sin que las familias participen.
- b. Modelo consultivo: a diferencia de la anterior, los familiares pueden tomar decisiones, aunque de manera muy limitada. La participación consultiva se basa en consulta a las familias sobre aspectos organizativos del centro a través de órganos de gobiernos del centro, tales como el consejo escolar. Asimismo, se realiza una supervisión de los resultados obtenidos por el centro.
- c. Modelo evaluativo: consiste en que tanto los familiares como otras personas de la comunidad educativa puedan implicarse en el aprendizaje de los/as alumnos/as ayudando a evaluar los progresos de estos y del centro en general.
- d. Modelo educativo: Además de integrar todo lo anterior, la relación familia-escuela educativa incluye la cooperación entre ambos agentes en todo tipo de actividades de aprendizaje dentro y fuera del horario escolar.

Teniendo en cuenta estos cuatro modelos, se considera necesario destacar que, en nuestro centro, la mayoría de familias tienen una relación meramente informativa con la escuela. En esta relación, aunque reciben información de las actividades que se van a realizar, los familiares no participan activamente en ellas ni se implican en el día a día de la escuela. Todo esto influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as alumnos/as y, aún en mayor medida en el caso de niños/as con NEAE que requieren

de mayor comunicación, cooperación y coordinación entre estos dos espacios educativos (Carmona Sáez et al., 2021).



BLOQUE V: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones constituyen una de las partes más relevantes de una tesis doctoral. Se trata de una síntesis que abarca todo un largo trabajo de investigación realizado meticulosamente.

En nuestro caso, a lo largo de todo el proceso de investigación, se ha defendido que conocer las voces de los mayores implicados en el aprendizaje favorecería el proceso de inclusión educativa. Por esta razón, tanto en la búsqueda de la evidencia científica, que dio forma al marco teórico, como durante la recogida de datos con los diferentes instrumentos utilizados; la búsqueda y recolección de la información se ha ido centrando en las categorías de nuestro estudio, estando estas relacionadas con la atención de estos/as alumnos/as con NEAE: organización espacio-temporal del apoyo, metodologías utilizadas dentro de las Aulas Ordinarias, actividades y recursos empleados en estas aulas (y en el Aula de Apoyo a la Integración) o relaciones de este tipo de alumnado.

Resulta implícito conocer las necesidades que presentan estos/as niños/as para poder elaborar una respuesta más adaptada a las mismas como forma de garantizar que la intervención educativa que tenga lugar, se desarrolle de la manera más eficiente posible.

Como se puede observar en el marco teórico del estudio, el alumnado con NEAE es aquel que, en determinados momentos, requiere una adaptación de las estrategias de enseñanza, mayor apoyo directo y una atención más específica. Sin embargo, la primera conclusión a la que llegamos es a que han tenido que pasar muchos años hasta que se dejase de considerar a estos/as alumnos/as como chicos/as incapacitados con necesidad de una educación segregada. Esta premisa nos permite concluir que la inclusión es un proceso y no es tarea fácil, es todo un reto para los sistemas educativos del mundo.

Además, con el paso de los años y con este estudio en concreto, se reconoce que la educación inclusiva exige cambios profundos en la utilización de los recursos disponibles y que solo es posible si se crean redes de colaboración, ayuda y apoyo entre todos los implicados. Es aquí donde cobran especial importancia los/as alumnos/as con NEAE que, a través de esta investigación, han podido expresar sus opiniones, intereses y emociones en cuanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este centro en concreto, en el que el apoyo se realiza de forma compartida entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración, los/as alumnos/as con NEAE han tenido la oportunidad de comparar ambos espacios, expresar los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos... y comunicarnos si el apoyo recibido ha sido verdaderamente inclusivo. De esta forma, se han podido extraer las siguientes conclusiones de cada uno de los objetivos señalados al principio de este trabajo.

Identificar y analizar la organización espacio temporal del apoyo recibido.

En primer lugar, para conseguir una opinión objetiva del alumnado se cuestionó y valoró cómo eran las distribuciones dentro de las Aulas Ordinarias y se comprobó, de esta forma, si estas distribuciones estaban favoreciendo o dificultando la verdadera inclusión o era necesaria una reestructuración de las mismas. Para conseguirlo, también se analizó la distribución del Aula de Apoyo a la Integración.

La primera conclusión de la mayoría de ellos/as fue que la organización espacial de las Aulas Ordinarias y la del Aula de Apoyo a la Integración son muy diferentes. En los primeros espacios, todos los/as alumnos/as están distribuidos individualmente, por parejas o en grupo y los/as niños/as con NEAE tienden a sentarse cerca del maestro/a o en una esquina del aula. Sin embargo, en el Aula de Apoyo a la Integración, el espacio se organiza por rincones de trabajo y el alumnado se sienta en grupo consiguiéndose una mayor colaboración entre ellos. Este aspecto favorece que el alumnado prefiera pasar el mayor tiempo de la jornada en el Aula de Apoyo a la Integración. En este momento, se considera necesario destacar que la organización espacial del Aula de Apoyo se asemeja mucho más a la encontrada en las aulas de Educación Infantil del centro donde se favorece indudablemente la relación de los/as alumnos/as, la inclusión y la atención a todo el alumnado.

Además, otro aspecto que favorece la confortabilidad del alumnado dentro del Aula de Apoyo a la Integración es que, aunque todos/as los/as alumnos/as reconocen que las

maestras de Pedagogía Terapéutica (dentro de las Aulas Ordinarias) no tienen una postura estática cerca de ellos/as y ayudan a todos/as sus compañeros/as, en la mayoría de ocasiones la atención se dirige mayoritariamente hacia el propio alumnado con NEAE.

Sin embargo, también es importante remarcar (como se detalló en el apartado de resultados) que en este caso no únicamente la organización espacial juega un papel fundamental. En estos estudios, la organización temporal, también, interfiere indudablemente en el desarrollo de la inclusión educativa y en la posibilidad de atención del alumnado con NEAE.

En relación con el tiempo, concretamente, se concluye que la atención a cada alumno/a con NEAE, por parte de las profesionales de PT, no puede realizarse en más de 3 o 4 sesiones semanales y que suelen realizarse divididas entre las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo a la Integración por la gran cantidad de alumnado con NEAE de este centro (hecho que suele suceder en la mayoría de centros andaluces). La gran cantidad de alumnado con NEAE influye en el número de sesiones y en la necesidad de utilizar el Aula de Apoyo a través de agrupamientos ya que, únicamente de esta forma, se consiguen las 3 o 4 sesiones semanales.

Todas estas sesiones tienden a realizarse en las áreas instrumentales y tienen una duración de entre 45-60 minutos (según se recoja en la normativa y los documentos del centro). Indiscutiblemente, el hecho de recibir apoyo en dos espacios y no en todas las sesiones que necesitarían influye directamente en el proceso de inclusión educativa y en la atención y el desarrollo de todos/as los/as alumnos/as con NEAE. La necesidad de un mayor número de profesionales de Pedagogía Terapéutica en los centros es una realidad constatable en este estudio.

Estas conclusiones extraídas de la información recogida acerca de la organización espacio-temporal del apoyo va mostrando una clara tendencia y preferencia del alumnado hacia el uso del Aula de Apoyo a la Integración. No obstante, ha sido necesario extraer conclusiones relacionadas con el trabajo que se realiza en las Aulas Ordinarias y el Aula de Apoyo, con los principios metodológicos utilizados, las actividades que se ponen en marcha o los recursos empleados. De esta forma, se han ido contractando todos los resultados.

Analizar del apoyo recibido dentro de sus Aulas Ordinarias y del Aula de Apoyo a la Integración: la metodología, recursos empleados y actividades realizadas.

Las principales conclusiones, en relación con este objetivo, se han relacionado con que en el día a día dentro de las Aulas Ordinarias y en el Aula de Apoyo a la Integración se encuentran notables diferencias y aspectos que influyen en la atención del alumnado con NEAE.

La primera realidad (que además es especificada de esta forma en la normativa educativa) es que, dentro de las Aulas Ordinarias y cuando acuden al Aula de Apoyo la

Integración, los/as alumnos/as con NEAE son atendidos en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas. Sin embargo, es muy destacable que, cuando son atendido dentro de las Aulas Ordinarias, en la mayoría de ocasiones, las maestras de Pedagogía Terapéutica son las encargadas de atenderlos a ellos y a ellas. El hecho de que el apoyo se realice en estas dos áreas del currículum tiene una clara repercusión en el alumnado, que como se ha podido comprobar en el estudio señalan como asignaturas favoritas a las áreas de Lengua y Matemáticas (a pesar de las dificultades del alumnado en ambas asignaturas). Este hecho evoca la necesidad de estos/as niños/as de sentirse “atendidos y apoyados”.

Un aspecto positivo también en relación con estas áreas y que puede influir en ese favoritismo hacia ellas, es que en ambas, dentro de las Aulas Ordinarias, los/as alumnos/as “trabajan el mismo contenido que el resto de compañeros/as (aunque a un distinto nivel)” y este hecho influye en que se sientan más incluidos y parte del grupo. Se realizan adaptaciones de los temarios para que los/as niños/as con NEAE trabajen los mismos aspectos y puedan participar en las explicaciones y corregir algunas tareas. Aunque, es necesario contemplar que en algunas ocasiones, se trabaja un material paralelo (cuando no es posible trabajar exactamente lo mismo.)

La cuestión, sin embargo, llegados hasta aquí es la forma en la que se trabajan estos aspectos. En el estudio se concluye que, la metodología dentro de este centro, y en la mayoría, es bastante diversa ya que hay mucha diferencia de edad entre el profesorado de los claustros. Hay compañeros/as más formados, con más vocación...y otros mucho más tradicionales. Esta combinación de metodologías consigue “a medias” la inclusión real del alumnado y no permite la total adaptación de la enseñanza. Por esta razón, suelen ser las maestras de PT las que atienden al alumnado con NEAE. Únicamente no sucede de esta forma, en el caso de las aulas de Educación Infantil, donde el trabajo no suele ser tan diferenciado entre el alumnado y se realizan cambios de roles entre maestros/as tutores/as y maestras de PT. Sin embargo, esta forma de enseñanza se suele modificar una vez comenzada la primaria.

Por todas estas razones, la principal conclusión encontrada en cuando a la metodología utilizada en las Aulas Ordinarias y en el Aula de Apoyo a la Integración es que, dentro del Aula de Apoyo la Integración la metodología que se emplea es una metodología más activa, en la que el alumno/a se siente protagonista y participa lo máximo posible. Por esta razón, en los instrumentos que se utilizaron para recabar información, doce de los quince alumnos/as señalaron que el Aula de Apoyo era un aula más divertida y, únicamente tres de ellos indicaron que preferían el Aula Ordinaria por la compañía del resto de niños/as.

Con las actividades y tareas empleadas en ambos espacios sucede algo similar. La mayoría de niños/as han comunicado en el trabajo de investigación que en las Aulas Ordinarias realizan pocos juegos y actividades dinámicas y que, en el día a día, suelen realizar actividades propias del libro. Mayoritariamente se les da uso a libros, cuadernos,

Tablets, ordenadores..., y de lo contrario, las maestras de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, sí intercalan actividades del libro y fichas con algunas actividades más participativas, tareas de elaboración propia... Las actividades y tareas que se realizan en el Aula de Apoyo a la Integración tienen la finalidad de motivar a los/as niños/as para que el aprendizaje “les parezca un juego”. En este espacio, se dedica más tiempo a las actividades de razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora y atención y memoria a través de actividades motivadoras.

La utilización de una metodología diferente y, la puesta en marcha de actividades más divertidas con materiales más atractivos consigue que el alumnado con NEAE prefiera el Aula de Apoyo a la Integración. Se puede comprobar que la mayoría de alumnos/as sienten el trabajo del Aula de Apoyo como un rato de “desconexión”, en el que “aprenden jugando” y “se sienten cómodos/as”. Para que sea de esta forma, en este espacio se cuenta con un mayor número de recursos tecnológicos, material de elaboración propia, material adquirido, juegos...y todos estos aspectos nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de modificar la programación de las Aulas Ordinarias y realizar una reestructuración de las sesiones.

Por esta razón, también fue importante (tras comprobar estos aspectos y como se comprueba a continuación) que se realizara un análisis en el estudio sobre la evaluación de este tipo de alumnado, ya que una evaluación adaptada a las necesidades de todos los/as alumnos/as sería la única beneficiosa en un proceso de inclusión educativa.

Conocer y describir de qué forma se realiza la evaluación de estos alumnos/as.

En nuestro caso, como se detalló en el apartado de resultados, el Equipo Directivo del centro comunicó que, principalmente, se daba prioridad a la competencia lingüística y matemática y que los instrumentos que los docentes del centro utilizan son diversos: pruebas escritas, escalas de observación, proyectos...

Sin embargo, un aspecto destacable es que la propia Orientadora comunicó que, generalmente, un alumno/a con NEAE es mejor evaluado cuando tiene una Adaptación Curricular Significativa que cuando no la tiene porque, de esta forma, la evaluación está en manos, casi siempre, únicamente de las PT. Este aspecto sigue evidenciando que, en la mayoría de los casos, la evaluación de estos alumnos/as es tarea de los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica y que, los propios compañeros/as de los centros se sienten más seguros cuando es de esta forma.

Además, en relación con las pruebas que se realizan, se ha podido concluir en el estudio que, en la mayoría de casos, los/as alumnos/as con NEAE tienden a realizar las tareas evaluables en sus clases con el resto de compañeros/as y, únicamente utilizan el Aula de Apoyo a la Integración, cuando deben disponer de más tiempo extra o requieren más tranquilidad. Este aspecto se considera bastante positivo porque promueve que el

alumnado con NEAE realice las mismas pruebas que el resto, el mismo día y en el mismo espacio e indudablemente, todo esto favorece la inclusión de estos/as alumnos/as.

Por último, otra de las conclusiones extraídas del estudio referente a la evaluación y la promoción del alumnado con NEAE es que, como han comentado los propios/as niños/as, a lo largo de sus etapas educativas suelen repetir algunos cursos de la etapa de Educación Primaria debido a sus desfases en los niveles de competencia curricular. Este hecho posteriormente suele influir en sus posibilidades de educación postobligatoria limitando las vías de formación.

Llegados hasta aquí y una vez analizadas las conclusiones extraídas y relacionadas con la organización espacio-temporal de las aulas y el día a día en la escuela (los principios metodológicos empleados, las actividades trabajadas o los recursos utilizados), es el momento de profundizar en las conclusiones a las que se ha llegado en relación con la formación del profesorado de este centro en atención a la diversidad, las coordinaciones que mantienen o las relaciones que tienen con sus alumnos/as.

Conocer cómo es la formación del profesorado en atención a la diversidad y las coordinaciones que realizan.

Concretamente, el apartado de análisis de resultados de este estudio nos permite concluir que, en los dos cursos en que se ha realizado el trabajo de campo, ningún docente (a excepción de las maestras de PT y AL) ha realizado una formación relacionada con Atención a la Diversidad. Esta realidad conlleva que, aunque el profesorado de los centros debe recibir una formación continua que les permita atender a las necesidades de todo el alumnado, la mayoría de ellos/as presentan otras inquietudes en cuanto a cursos de formación y, como consecuencia, la atención del alumnado con NEAE suele recaer en los/as especialistas (como se ha comentado previamente).

Estos aspectos influyen en la relación de todos los docentes con el alumnado con necesidades. En este centro, la mayoría de niños/as con NEAE tienen como referentes a los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica. Son los propios alumnos/as con NEAE los que comunicaron en la mayoría de instrumentos su “favoritismo” por las maestras de PT.

Por esta razón, sería importante un cambio en esta realidad y que todos los/as maestros/as de los centros se formasen en metodologías inclusivas, recursos adaptados... Únicamente de esta forma, se conseguirá lo que los/as alumnos/as y las familias de este centro consideran un “buen/a maestro/a” para sus hijos/as: “Aquel o aquella que se preocupe por sus alumnos/as, vea la capacidad de cada niño/a, sea paciente...”

Además, todo esto recaerá en que el profesorado sepa mantener las coordinaciones necesarias para conseguir una buena educación que se base en la inclusión; coordinaciones que deben realizarse con los propios maestros/as del centro, con algunos agentes externos y con las familias del propio alumnado con NEAE, a pesar de que como

se ha podido extraer las principales coordinaciones internas a nivel de centro se realizan entre las maestras de Pedagogía Terapéutica, la maestra de Audición y Lenguaje y la Orientadora del mismo.

Con el resto de profesionales del centro, se mantienen reuniones de Equipos Docentes, Claustros... en horario de tarde, aunque no todos los participantes de los mismos proponen ideas o están motivados por mejorar sus enseñanzas como evidenció la Orientadora del propio centro. En tiempos de COVID, además, este hecho se vio muy mermado. Por otro lado, también se considera necesario destacar (como se ha señalado anteriormente) que para que la educación del alumnado con NEAE sea de calidad también se requiere una coordinación por parte de los docentes del centro con algunos agentes externos que trabajan con los/as alumnos/as. No obstante, en este estudio, las propias maestras de PT comunican que estas coordinaciones no se han llevado a cabo de forma muy continuada. Esporádicamente, se han mantenido reuniones con las compañeras del EOE, el equipo de Atención Temprana de la localidad, los/as maestros/As particulares del alumnado... aunque vuelve a ser evidenciable que estas reuniones se han mantenido siempre por parte de las especialistas.

No ocurre de igual forma con las familias del alumnado con las que sí se ha pretendido durante el curso una relación más estrecha y rutinaria. Sin embargo, se ha analizado en el trabajo de investigación que de los familiares del alumnado del centro se ha recibido poco feedback, a pesar de contar con horarios de tutorías, agendas volantes... lo que dificulta la atención de estos/as niños/as y el alcance de un desarrollo adecuado.

Todos estos aspectos: la formación del profesorado o las coordinaciones que se van manteniendo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, influyen positiva o negativamente en las relaciones de los/as alumnos/as ya que un punto clave a la hora de conocer la existencia verdadera de un ambiente inclusivo en las escuelas es la relación que mantienen los/as alumnos/as con NEAE con el resto de compañeros/as y con sus maestros/as.

Analizar la relación de estos alumnos/as con sus profesores/as y compañeros/as, sus contextos socio-familiares y las relaciones con sus familias.

En este caso, en el centro en que se ha realizado el estudio, se concluye que, la diversidad de culturas que conviven promueven un clima favorable de inclusión. El propio Equipo Directivo comunicó en la entrevista realizada que, aunque el alumnado no cuenta con muchas normas a nivel familiar, en el centro se da bastante prioridad al trabajo de las relaciones sociales y no existe un mala relación entre los/as niños/as.

Aun siendo de esta forma, se considera necesario destacar que, en la mayoría de instrumentos utilizados con el alumnado con NEAE, se evidencia que, dentro de las Aulas Ordinarias, los/as amigos/as más íntimos de estos/as alumnos/as son aquellos/as niños/as con los que acuden al Aula de Apoyo a la Integración y que, en la hora del recreo tienden

a relacionarse con otros alumnos/as con necesidades o con alumnos/as más pequeños del centro.

En cuanto al profesorado, el alumnado con NEAE ha señalado en el estudio que mantiene un trato más cercano con las profesionales de Pedagogía Terapéutica del centro (como se ha especificado anteriormente). Este trato más cercano, como se señaló en el apartado de resultados, suele ser consecuencia de la cercanía que se da en las sesiones realizadas en el Aula de Apoyo a la Integración entre maestros/as y alumnos/as.

Todas estas conclusiones evidencian que el alumnado con NEAE no se encuentra verdaderamente incluido dentro de sus Aulas Ordinarias y prefiere pasar su tiempo de ocio con compañeros/as que asisten al Aula de Apoyo a la Integración.

Para que esto pueda mejorar, es positivo tomar iniciativas que promuevan las relaciones entre todos/as los/as niños/as. En este centro en concreto se ha comenzado con la puesta en marcha del proyecto “patios activos” en el que las actividades y juegos de recreo incluyen a todo el alumnado y minimizan las conductas contrarias de este centro.

Una de las últimas conclusiones relevantes en cuanto a este tema de las relaciones, es que las propias familias del alumnado con NEAE comunican dos claros extremos dentro del centro: aproximadamente la mitad indica que sus hijos/as se encuentran integrados/as, juegan con todos/as... y la otra mitad que sus hijos/as suelen jugar con otros niños/as con necesidades, con los/as niños/as que asisten al Aula de Apoyo... y no con el resto del aula.

En definitiva, todas estas conclusiones relacionadas con la organización del centro, la metodología utilizada, los recursos empleados o la formación del propio profesorado, como se ha podido comprobar, tienden en su mayoría, a evidenciar la clara tendencia del alumnado con NEAE hacia el uso del Aula de Apoyo a la Integración frente a recibir el apoyo únicamente dentro de las Aulas Ordinarias y, proclaman la necesidad de buscar un sentido real a ese principio de inclusión del que se ha venido hablando en todo este trabajo de investigación.



BLOQUE VI: LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA O LÍNEAS FUTURAS

Llegados a este apartado, el último capítulo de este trabajo, es el momento de reflexionar sobre todo el proceso, en el que desde hace ya varios meses y años se comenzó una andadura. Esta investigación ha recorrido su camino por diferentes fases y momentos, tanto académicos como personales, que han ido cogidos de la mano de diferentes limitaciones u obstáculos; limitaciones que se han podido ir subsanando y no han impedido que se obtuviera el resultado final de nuestra Tesis.

Ya hace algunos años, Garanto (1997), adelantaba que existen una serie de limitaciones generalizadas que se pueden encontrar en trabajos que giran en torno a la Educación Especial: “La investigación en Educación Especial, al menos en algunas de sus realidades, se ve también limitada por diversos condicionantes que pueden resumirse en torno a cinco elementos” (p.86).

Concretamente, este autor hace referencia a que existe:

- Una gran heterogeneidad entre los grupos de los sujetos que son “objeto” de investigación.
- Un entorno que condiciona el proceso investigativo y los resultados.
- Un proceso (el de la propia Educación Especial) que reviste características complejas y multidimensionales.

- Una gran cantidad de problemas específicos relacionados con la medida y la recolección de los datos.
- Una serie de consideraciones morales y éticas en torno a la manipulación experimental, a la utilización de una u otra modalidad de intervención terapéutica, etc.

En el caso de nuestra investigación, todas ellas han estado presentes en mayor o menor medida porque de una u otra manera investigar sobre este campo implica una cierta complejidad. Sin embargo, de forma más concreta, es importante resaltar aquellas limitaciones que han marcado aún más el trabajo investigativo.

La principal limitación, y sin lugar a dudas la que más ha dificultado este estudio, ha estado relacionada con aspectos personales. La falta de experiencia en trabajos de investigación, el desconocimiento en profundidad de algunas técnicas e instrumentos utilizados y la necesidad de manejar un gran volumen de datos e información informal que analizar han ralentizado un poco el proceso. No obstante, esta limitación se ha ido solventando y subsanando adecuadamente a lo largo de este trabajo con actividades formativas que se han podido realizar gracias al programa de formación para Doctorandos/as de la Universidad de Huelva, así como a la lectura de manuales y visualización de vídeos publicados en Internet. En concreto, fue de gran utilidad el material localizado sobre cómo manejar el programa de análisis metodológico Atlas.Ti, utilizados con los instrumentos cualitativos empleados.

Otro de los aspectos que han dificultado este proceso de investigación, ha sido la escasa bibliografía existente en torno a este tipo de estudios. Existe un gran número de bibliografía que gira en torno a las vivencias y experiencias de maestros y maestras con el apoyo educativo. Sin embargo, en el caso del alumnado, únicamente existen trabajos de investigación que estudian las voces de niños/as con problemas sociales, necesidad de medidas de compensación educativa... y no de alumnos/as con necesidades educativas. Esta carencia de información ha imposibilitado la acción de contrastar este trabajo con algunos de un tiempo atrás y estos estudios comparativos podían haber nutrido esta Tesis Doctoral, enriqueciéndola aún más en gran medida. Este inconveniente evidencia, de alguna manera, que existen apartados específicos incluidos en la Atención a la Diversidad que están todavía por explorar y que existe una necesidad real de propuestas que verdaderamente fomenten una inclusión real como demanda el alumnado con NEAE en este estudio.

Por otra parte, han surgido también algunos contratiempos por la necesidad de contar con actitudes colaborativas de diferentes agentes de la comunidad educativa. En primer lugar, en algunas ocasiones, ha sido difícil entablar con algunos alumnos y alumnas, familiares... un vínculo que ayudase a que pudieran contar sus experiencias de manera abierta, confiada y distendida. Había quienes tenían algo de recelo a hablar de sus experiencias, aunque poco a poco consiguieron “abrirse” relatando aspectos personales

y, en ocasiones, delicados, en un corto periodo de tiempo. Confiar en la investigadora es un factor esencial a la hora de mantener las entrevistas, que puede favorecer y fomentar que la información fluya sin ninguna traba. Afortunadamente, este nuevo contratiempo se fue disipando a medida que la entrevista iba teniendo lugar, facilitando las interacciones en el sistema que llamamos producción de datos y que, además, ha permitido profundizar en la temática investigada.

En segundo lugar, ha resultado algo complicado contar con un grupo amplio de familiares de alumnado con NEAE que participara aceptando realizar las entrevistas planificadas. En este caso, por el contexto del centro, existían múltiples razones por las que algunas de las familias no colaboraron con el estudio, entre las que se encuentran el bajo nivel de comprensión oral (a causa de la nacionalidad extranjera de algunos de ellos/as) y la poca disposición de tiempo libre o actitud reacia para concretar una cita. Por esta razón, el número de familias que han participado ha sido menor del deseado.

Y, por último, otro hándicap ha estado relacionado con la pandemia que se vivenció en 2020 y provocó la adaptación de algunos instrumentos de investigación, introduciendo nuevas formas y vías de acceder al campo de estudio; nuevas formas de trabajo indicadas en las Instrucciones de 6 de julio de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativas a la organización de los centros docentes para el curso escolar 2020-21, motivada por la crisis sanitaria del Covid-19. En este caso, se tuvieron que utilizar medios audiovisuales y tecnológicos para mantener contacto con los participantes a lo largo de la investigación, como medio de prevención.

No obstante, todas estas limitaciones nombradas se han visto como formas de crecimiento personal y profesional. Todos los obstáculos superados se traducen en conocimiento, herramientas, bagaje y recursos que se adquieren. Teniendo esa perspectiva, no hay apreciaciones negativas en el esfuerzo ejercitado y se culmina la Tesis doctoral con sensaciones positivas.

Pero no todo han sido limitaciones u obstáculos, es cierto que el centro educativo donde se ha desarrollado esta investigación ha tenido en todo momento sus puertas abiertas al estudio y ha sido participe del caso en concreto. Además, la actitud de la mayoría de profesionales del centro y externos a él ha sido muy fructífera

Sin embargo, se considera necesario destacar que, a partir de este caso se han creado posibilidades y alternativas nuevas al trabajo. Nuevas líneas de futuro en la que se podrían profundizar y que enriquecerían el panorama educativo, mejorando así la calidad de sus servicios.

Sería beneficioso poder ampliar el estudio. Conocer no solo la realidad existente en este centro, sino comparar el tipo de trabajo que se realiza en él y el trabajo que se está realizando en cualquier otro centro ordinario que luche por la inclusión educativa de la provincia de Huelva.

Principalmente y considerando las características de este centro (centro de compensatoria, con gran número de alumnado con NEAE, un buen número de recursos...) sería beneficioso en futuros estudios, comparar este trabajo con otro realizado en un centro con características diferentes.

Además, se podría profundizar y conocer las trayectorias educativas posteriores a la Educación Primaria del alumnado analizado en el estudio, con el fin de comprobar cómo ha influido la atención recibida en los estudios superiores; o acercar aún más el estudio a las familias de los/as niños/as y profundizar en sus experiencias y opiniones.

No obstante, sería conveniente extrapolar esta investigación a otras provincias e, incluso, ampliar el campo de investigación hacia otras comunidades. De este modo, se tendría una visión más completa de las voces del alumnado en otros lugares geográficos con el objetivo último de enriquecernos los unos de los otros.

Todos estos aspectos también podrían permitir crear una Guía Orientativa que considerase las opiniones del propio alumnado y persiguiese una inclusión educativa real; una guía que tuviese en cuenta qué, cómo, dónde y cuándo trabajar con este tipo de niños/as, contemplase una formación continua del profesorado, más información a las familias, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abellán, L. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1120.
- Adams, D., Harris, A., y Jones, M. (2016). Teacher-parent collaboration for inclusive classrooms. *Journal of Inclusive Education*, 12(3), 215–230.
- Ágreda-Montoro, M., Alonso, S., y Rodríguez-García, A.M. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda. Investigación En Artes Y Letras*, 5, 8–17. <https://doi.org/10.4995/sonda.2016.18385>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Ainscow, M. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., y Booth, T. (2015). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Alcalá-Arxé, E., Comallonga, L., Sala, M., y Galera, M. (2020). Co-teaching to Foster Classroom Interactional Competence (CIC); How can co-teaching Benefit Classroom Interactional Competence? *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 35–43. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.31>
- Alpi, K., y Evans, J. (2019). Distinguishing Case Study as a Research Method from Case Reports as a Publication Type. *Journal of the Medical Library Association*, 1, 1–5.
- Altemueller, L., y Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341–358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Álvarez-Gayou, J. L., Martín, S., y Martínez, J. F. (2016). *Métodos básicos en la investigación cualitativa*. Paidós Educador.
- Álvarez-Loyola, D. (2018). La familia y su importancia en la infancia. *Revista Educación Las Américas*, 6, 7–12.

- Álvarez, E. (2018). *La programación didáctica, un recurso para la mejora de la enseñanza-aprendizaje: Investigación aplicada en la asignatura Economía de 4º de la ESO* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23–50.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Araujo, M. E. (2016). La emoción como principio pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Ontosemiótica*, 6, 37–43.
- Arizmendi, A., y Matarranz, M. (2020). Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125–144.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Arroyo, M. J., Pinedo, R., y De La Iglesia, M. (2019). *Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado*. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102–117.
- Ávila, A. (2024). Sullivan y la adolescencia. Reconstruyendo la subjetividad en el “milagro” de la adolescencia. *Clínica e Investigación Relacional*, 18(1), 100–119. <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2024.180109>
- Ayala, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92–103.
- Azorín, C. M., y Arnaiz, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9–30.
- Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación: Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7–27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Azuero, A. E. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 85–98. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Balbás, M. J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo. Apoyo interno. En C. Marcelo y J. López, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, 225–240. Ariel.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications.

- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Barry, C. (1999). Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado. *Anales de Documentación: revista de biblioteconomía y documentación*, 2, 237–258.
- Belmonte, C. M., Porto, M., y García, M. L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43–63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Bermeo, F., Hernández, J. y Tobón, S. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103–121.
- Biedma, P. E., y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 153–170.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2018). *Equipos docentes innovadores: Formar y formarse colaborativamente*. Narcea Ediciones.
- Bland, D., y Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/09650790701514259>
- Bohnsack, R. (2008). The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum Qualitative Sozial forschung Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1171>
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711–734.
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711–734.
- Bollorino, M., y López, M. (2015). Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria. En A. Kaplan (Coord.), *III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud* (pp. 472-481). Colección actas de congresos FSC.
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 11(6), 71–83.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brown, N. (2001). Focus on a School working with Project 2. Communicating The esRc Network Project Newsletter. Recuperado de www.consultingpupils.co.uk
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

- Bunge, M. (2007). *La investigación científica*. Siglo XXI.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25–38.
- Cabero, J., y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista Eduweb*, 7(2), 11–22.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. del R., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603–1617.
- Campos, A. A., Hernández, M. A., y Aniceto, P. F. (2021). Análisis documental del concepto estrategias de aprendizaje aplicado en el contexto universitario. *Psicumex*, 11(1), 1–28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.395>
- Campos, G., y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Camprubí, R., y Castellanos, P. (2019). *Metodologías cualitativas para la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 212–217.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15–27. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Carmona-Sáez, P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49–69.
- Carrillo, C. M., y Moscoso, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56–71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Casalderrey, M. (2000) *Espacio y Juego*. Barcelona, Praxis.
- Casasempere, A., y Vercher M. L. (2020). Bibliographic documentary analysis. Getting the most out of the literature review in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247–257. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Author.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Author.

- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., y Baz, B. O. (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>
- Ceballos, N. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España): Propuesta de una guía para centros educativos* (tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 329–350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. En R. S. Valle, y M. King, *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*. Open University Press.
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509–523.
- Collier, J. (1967). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Holt, Rinehart and Winston.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2013). *Derechos humanos y discapacidad: Informe España 2013*. CERMI. https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO26748/derechos_humanos_discapacidad_2013.pdf
- Cook-Sather, A. (2006). *Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform*. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186–198. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.805694>
- Cordobés, P. (2016). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo*. (Tesis de maestría). Universidad de la Laguna.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56–78.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83–103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

- Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57–64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Crujeiras, B., y Jiménez, M. P. (2018). Influencia de distintas estrategias de andamiaje para *promover la participación del alumnado de secundaria en las prácticas científicas*. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(2), 23–42.
- De Haro, R., Arnáiz, P., Alcaraz, S., y Caballero, C. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258–292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 90, pp. 15056–15061.
- Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 221, pp. 15056–15061.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 164, pp. 15056–15061.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 50, pp. 19349–19420
- Devaney, S., Spangler, A., Lee, A., y Delgadillo, L. (2018). Tips from the Experts on Conducting and Reviewing Qualitative Research. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 46(4), 396–405.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Domínguez, J., López, A., y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29(1), 97–113.
- Dulzaides, M. E., y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2), 1–11.

- Duque, H., y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 5(2), 153–170.
- Durán, D., y Martínez, I. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación Educativa*, 75, 63–68.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1–24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218.
- Echeita, G., y Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
- Escobedo, P., Sales, A., y Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *EDETANIA*, 41, 163–175.
- Escudero, J. M., y Luis, A. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación*. Octaedro.
- Falvey, M. A., Givner, C. C., y Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (pp. 1–12). ASCD.
- Feria, I. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27–40.
- Fernández Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 24, 19–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542600>
- Fernández, I., y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183–201.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31–61.

- Fielding, M., y McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance? En *Speaking up and speaking out: International perspectives on the democratic possibilities of student voice*. AERA.
- Fierro, A. (1992). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 267–277). Alianza.
- Filippatou, D., y Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17–26.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Sage Publishers.
- Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–17.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Aljibe.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and Other Writings*. Seabury Press.
- Fraile, P., Sánchez, D., y Medina, B. (2017). El uso de la fotografía como recurso docente para la interpretación del territorio en el aula: Las potencialidades de Geophotopedia. *Didáctica Geográfica*, 17, 63–77
- Gairín, J., y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención*. Editorial Síntesis.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallego-Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 93–109.
- Gallego, C., Jiménez, A., y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: Los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106–120.
- García, C. (2020). Diseños ex post facto. En L. Quintanilla Cobián, C. García Gallego, R. Rodríguez Fernández, S. Fontes de Gracia, y E. Sarriá Sánchez (Eds.), *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp. 265–300). UNED.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2).

- García, I., Romero, S., Ramos, D. Y., y Rubio, S. (2022). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 48–64. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.003>
- García-Miranda, E. (2014). *Rechazo entre iguales al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid.
- García-Gutiérrez, A. L. (1996). *Procedimientos de análisis documental automático: Estudio de caso*. Junta de Andalucía.
- García-Peña, J. J., Arana, C. M., y Restrepo, J. C. (2018). Estilos parentales en el proceso de crianza de niños con trastornos disruptivos. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 55–70.
- García-Prieto, F. J., Delgado, M., Gómez-Hurtado, I., y Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educación*, 57(2), 289–304.
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J., y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- García-Rodríguez, M. L., y Paíno, N. (2017). Coordinación educativa escuela-familia: Dificultades y soluciones. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 75–78. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2330>
- García-Vidal, J. (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Eos Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Gavidia-Ruiz, Á. (2022). La observación en la investigación, método o técnica, a propósito de la táctica y la estrategia. *Revista Médica de Trujillo*, 17(3), 76–77. <https://doi.org/10.17268/rmt.2022.v17i3.4857>
- Giraldo, L. (2022). Organización del espacio del aula infantil y creencias asociadas. *Zona Próxima*, 36, 28–48.
- Gisbertet, D., Flores-Coll, M., Mas, O., y Sanahuja, J. M. (2019). *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*. *REIRE*, 12(2), 1–11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Gómez-Hurtado, I., Moya, A. y García-Rodríguez, M. P. (2019). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva: El proyecto INCLUREC. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105–123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Gómez-Hurtado, I., y García-Prieto, F. J. (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. Ediciones Pirámide.

- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., y Vargas, F. J. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69–80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Gómez, M. C., y Oliveira, M. E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), 70–75.
- González-Miranda, D. R., y Uribe Correa, B. A. (2018). Proceso metodológico y construcción de un sistema categorial de una investigación sobre identidad organizacional. *Psicoperspectivas*, 17(3), 143–157. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue3-fulltext-1349>
- González-Vega, A. M. C., Molina, R., López, A., y López, G. L. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- González, P. (2014). Apuntes sobre la fotografía como metodología participativa en la etnografía con niños y adolescentes. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 14, 33–51.
- Goodall, C., y MacKenzie, A. (2018). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499–513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Gorden, R. (1975): *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Dorsey Press.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. CLACSO.
- Gunter, H., y Thomson, P. (2007). Learning about students voice. *Support for learning*, 22(4), 181–188. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00469.x>
- Hadfield, M., y Ainscow, M. (2018). *Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. Journal of Educational Change*, 19, 441–462.
- Haro, A. F., Chisag, E. R., Ruiz, J. P., y Caicedo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones: Types and classification of investigations. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 956–966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A., y Aparicio-Flores, M. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: Las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 147–156.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Howes, A., y Kefallinou, A. (2022). Experiencing ‘inclusion’: A critical and systemic analysis of young people’s voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Hurworth, R. (2003). Photo-interviewing for research. *Social Research Update*, 40.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2021 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre el procedimiento para el registro y actualización de datos en el Módulo de Gestión de la Orientación del sistema de información Séneca.
- Jiménez, L., y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 297–315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Jiménez, L., y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297–315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Kaplan, I. (2008). “Being seen”, “Being heard”. Engaging with students on the margins of education through participatory photography. En P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people*, (pp. 175–191). Routledge.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Landín, M. R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lanuez, M., y Fernández, E. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. IPLAC.
- Latorre, M. (2016). *Aprendizaje significativo y funcional*. Universidad Marcelino Champagnat.

- Lee, J., y Catling, S. (2016). What do geography textbook authors in England consider when they design content and select case studies? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 342–356. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1220125>
- León, M. J., Crisol, E., y Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Leonard, A., y Odutola, A. (2016). “Iamartistic”: Mixed Method Case Study Research of Preservice Generalists’ Perceptions of Arts in Education. *Studies in Art Education*, 57(3), 279–299.
- López-Aranguren, E. M. (2016). El análisis de contenido tradicional. En M. García-Ferrando, F. R. Alvira-Martín, L. E. Alonso-Benito, y M. Escobar-Mercado (Coords.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 594–616). Editorial Tecnos.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, pp. 11106–11112.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, pp. 12525–12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, pp. 28927–28942.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298, pp. 43088–43099.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, pp. 17158–17207.
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 68, pp. 11870–11910.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 252, pp. 15056–15061.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, pp. 97858–97921
- Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 250, pp. 100718–100755.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, pp. 122868–122953.
-

- Ling, J., Payne, S., Connaire, K., y McCarron, M. (2016) Parental decision-making on utilisation of out-of-home respite in children's palliative care: findings of qualitative case study research - a proposed new model. *Child: Care, Health and Development*, 42, 51–59. <https://doi.org/10.1111/cch.12300>
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185–206.
- López-Altamirano, D. A., Paredes, Z. M., Paredes, W. E., Paucar, A. B., Chango, J. M., Llerena, L. D., y Sánchez, R. E. (2021). Necesidades Educativas Especiales: Una mirada a la planificación de actividades según el grado de discapacidad. *Dominio de las Ciencias*, 7(Extra 4), 40. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2121>
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- López-Palma, A. E., Benítez, X. G., León, M. J., Maji, P. J., Dominguez, D. R., y Báez, D. F. (2019). La observación. Primer eslabón del método clínico. *Revista Cubana de Reumatología*, 21(2).
- López, A. (2015). *Factores que han facilitado la implementación de la estrategia del Docente de Apoyo a la Inclusión – DAI en los centros escolares*. Universidad de El Salvador.
- López, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61.
- Lou, M. J., y López, N. (2000). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pirámide.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Da Vinci.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Luque-Parra, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Revista SUMMA Psicológica UST*, 10(2), 57–72.
- Luque-Rojas, M. J., Luque-Parra, D. J., y Hernández R. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 25, 14–22.
- Maass, M.. 2005. Laboratorio de investigación y desarrollo en comunicación compleja: una propuesta para pensar la complejidad. *Andamios: revista de investigación social*. 1(2), 79–96.
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces De La Educación*, 3(6), 111–125.

- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Los sesgos en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 33(3), 1156–1164. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056>
- Marcelino-Aranda, M., Martínez.Cuevas, M. C., y Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Martín-Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 23–29.
- Martínez, M. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Construido por parte de la Organización Psicoeducativa Taeho en el marco del proyecto “Escuela de Brazos Abiertos”. *Educación*, 24(2), 169–186. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>
- Matthews, K. E, Cook-Sather, A., y Healey, M. (2018). Connecting learning, teaching, and research through student-staff partnerships: toward universities as egalitarian learning communities. En V. Tong, A. Standen, A., y M. Sotiriou, (Eds.) *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching* (pp. 23–29). University College of London Press. <http://discovery.ucl.ac.uk/10044671/1/Shaping-Higher-Education-with-Students.pdf>
- Mayo, M. E., Fernández, J. C., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 25, 257–274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Meléndez, L. (2016). El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. En *II Congreso Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas*.
- Meo, A., y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22, 13–41.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (4th ed.)*. Sage Publications.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth ,H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European*

- Educational Research Journal, 21(2), 355–376.
<https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., De los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Miles, S., y Kaplan, I. (2005). Using Images to Promote Reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 5(2), 77–83.
- Moliní, F., y Sánchez-González, D. (2019). To encourage the participation in class of university students and evaluate it as objectively as possible. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211–227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499–511.
- Montalvo, M. C., González, M. K y Almachi, C. S. (2023). La educación inclusiva en el aula. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(1), 72–81.
- Morente, A. P. (2018). La organización espacial y temporal en el aula: El método Davopsi. *Revista Ventana Abierta*.
- Moriarty, D., Núñez De Villavicencio, P., Black, L. A., Bustos, M., Cai, H., Mehlenbacher, B., y Mehlenbacher, A. R. (2019). Durable Research, Portable Findings: Rhetorical Methods in Case Study Research. *Technical Communication Quarterly*, 28(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/10572252.2019.1588376>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfica-narrativa*. Narcea.
- Morrow, R., Rodríguez, A., y King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643–644.
- Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? realiza su trabajo*. Ediciones Aljibe.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 203–220. <https://doi.org/10.6018/j/149141>
- Moya, A., Martínez, J., y Ruíz, J. M. (2005). *Una alternativa de apoyo en los centros: El modelo de apoyo curricular*. Ediciones Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2021). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1–24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Muntaner, J. J., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz, K., y Otondo, M. (2018). Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71–90.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Nadal, M. J., Grau, C., y Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161–180. <https://doi.org/10.6018/j/276001>
- Negrín, M. A., y Marrero, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances en supervisión educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>
- Noguera, J.A., y Hernández, M.A. (2019). Inclusión educativa: una mirada crítica al perfil del maestro especialista en pedagogía terapéutica. En J. C. Martínez (Coord.), *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 43–56). Universidad de Málaga.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66–95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 7, pp. 15056–15061.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 169, pp. 15056–15061.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

- y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 104, pp. 15056–15061.
- Orozco, I. C., y Moríña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338.
- Ortega Arias, M. D., y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81–97.
- Ossa-Cornejo, C., Navarrete, L., y Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán, Chile. *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 19–37.
- Pareja de Vicente, D., Leiva, J. J., y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75–87. <https://doi.org/10.6018/reifop.40333>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165–174.
- Parrilla, A. (Ed.) (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero.
- Paz, C. L., y Cardona, M. C. (2016). Percepciones de los docentes en pre-servicio relativas a la inclusión y la atención a la diversidad. *Paradigma*, 37(2), 21–39.
- Pedreira, M., y González, M. P. (2010). Los recursos didácticos del aula de apoyo en la Educación Primaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18(2), 19–30.
- 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.
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 45(3), 7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pereyra, C. (2014). Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contexto de pobreza. En A. Pérez, A. Camún, M. E. Fernández, y A. Gaviglio, *Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales* (pp. 251–264). Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez-Pueyo, Á., Casado, Ó. M., Hortigüela, D., Herrán, I., Sobejano, M., Sánchez, J. L., y Hernando, A. (2023). *La coordinación docente como elemento esencial de trabajo competencial*. En J. Moya y F. Luengo (Eds.), *Desarrollo curricular LOMLOE: teoría y práctica* (pp. 251–265). Editorial Anaya.

- Pérez, L. M., y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179–207.
- Piñana, E. (2019). *La implementación de las competencias clave en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiple* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Plancarte, P. A. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6545223.pdf>
- Porto, M., y Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 121–136). Dykinson.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., y Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Editorial Graó.
- Puigdemívol, I. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educación y Pesquisa*, 44, e180495.
- Razquín. (2020). *Relaciones afectivas en discapacidad intelectual*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de La Rioja.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, pp. 19349–19420.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se regula la organización y funcionamiento de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, pp. 6789–6802.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 65, pp. 6917–6920.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, pp. 15056–15061.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 27, pp. 1234–1245.
- Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción: Un caso de estudio. *Trama común*, 24(2), 103–119.
- Rey, L., Affodégon, W., Viens, I., Fathallah, H., y Arauz, M. J. (2020). El método *foto voz*. Una intervención con poblaciones marginadas para el acceso al agua potable, la higiene y el saneamiento en México. En V. Ridde y C. Dagenais, *Evaluación de las*

- intervenciones sanitarias en salud global. Métodos avanzados* (pp. 95-134). IRD Éditions.
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160–171.
- Robles, P., y Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.
- Rodríguez, A. M. (2018). Funciones desarrolladas por los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica de apoyo a la integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 179–196.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Gómez J., Flores, G., y Garcés, E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J., y Cruz, P. (2015). ¿Nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 2, 938–961.
- Romero, G. (2009). Educar en valores: Evitar la discriminación en el aula. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1–10.
- Rubio, F. J., y Soria, R. J. (2003). La construcción social de la diferencia. *Nómadas*, 7.
- Sabeh, N., y Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad problemas y posibles soluciones. *Siglo cero*, 33(2), 15–25.
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Editorial UNED.
- Sainz-Linares, 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.
- Salas, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros*, 365, 6–11.
- San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares: ¿Hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 5, 27–32.
- Sanahuja, J. M., Mas, O., y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041–1057. <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Sánchez-Pujalte, L., Gómez, T., Navarro, D., y Etchezahar, E. (2021). *Inclusión educativa según el alumnado y profesorado: integración de inmigrantes y género*.

Revista Innovaciones Educativas, 23(35), 419–437.
<https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>

Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 34(Extra 1), 11–30.

Sánchez, V. (2016). Adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: Los niveles de concreción curricular. *Publicaciones Didácticas*, 76, 755–757.

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114–125. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.006>

Sandoval, M., Echeita, G., y Simón, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como co-creadores del currículo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 183–202.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>

Sandoval, M., Márquez Vázquez, C., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3), 251–266.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412>

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista Educación, volumen extraordinario*, 117–137.

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.

Sandoval, P., Maldonado, A. C., y Tapia, M. (2022). *Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas de Educación*, 15(1), 49–75.

Sanjuán, L. (2019). *La observación participante*. Universitat Oberta de Catalunya.

Santos-Guerra, M. Á. (1990). Evaluación cualitativa de centros escolares. *En Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 209–240). Universidad de Sevilla.

Sanz-Vega, C. M., Noriega-Pérez, A., Noguerol, C., y Serra-Lorenzo, R. (2018). Manejo de la técnica Fotovoz como herramienta comunitaria. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 6(3), 42–56.

- Sarmiento, M. (2007). *Enseñanza y aprendizaje. La enseñanza de las matemáticas y las NTIC, una estrategia de formación permanente (tesis doctoral)*. Universitat Rovira i Virgili.
- Scarparolo, G., y MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. National University of La Plata Press.
- Scruggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (2017). *Making inclusion work with co-teaching*. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales (9a. ed.)*. Rialp.
- Serrano, A., Revilla, J. C., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35, 71–104.
- Sevilla, M. J. (2009). El centro ordinario y la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16, 1–10.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107–117
- Simón, C., Echeita, G., y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'LessonStudy' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación* 30(1), 205–225. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Soto, E. R., y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203–222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
- Spindler, G., y Spindler, L. (1992). *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. Academic Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage Publications.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva” *Revista de Educación*, 349, 119–136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16–23.

- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57–78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. *Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa*, 359(2), 24–44. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teba, E. M., Caballero, P., y Bueno, Á. (2020). SHINE®: modelo para la transformación de espacios educativos. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 14–28. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1499>
- Terrén, M., y Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 151–166.
- Thomson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.
- Thomson, P., y Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': the democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420–432. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020660>
- Thomson, P., y Hall, C. (2015). *Place-based methods for researching schools*. Bloomsbury Publishing.
- Tivan, M., y Zambrano, W. (2024). La motivación y el proceso de aprendizaje en niños de Educación Inicial 2: Motivation and the learning process in Initial Education children 2. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 210C–2121. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2011>
- Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279–295.
- Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Editorial Losada.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137–164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Triquell, A. (2015). Hacer (lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social. *Reflexiones*, 94(2), 121–132.
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE: Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16), 51–66.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213–227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R., y Gómez-Hurtado, I. (2019). *Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social*. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47–68.
- Valencia, C., y Hernández, O. (2017). *El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile*. *Atenas*, 4(40), 105–120.
- Valle, F. del. (2002). Análisis y tratamiento documental en medios de comunicación impresos en la era digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 12, 45–60.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75–94.
- Vera, L. (2015). *La investigación cualitativa*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Verdugo, M. Ángel, Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27–58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Villar, L. (Coord.) (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Promociones y Publicaciones Universitarias
- Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66–77.
- Waitoller, F. R. (2021). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.19–34). Dykinson.

- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20-23. <https://doi.org/10.1177/0741932514551281>
- Zeegers, Y., y Elliott, K. (2018). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537186>
- Zurita, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51–74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>

ANEXOS:

Anexo A. Ítems tabla de observación Aulas Ordinarias. Elaboración propia.

OBSERVACIÓN EN EL AULA ORDINARIA

• Título de tesis: • Nombre del investigador/a: • Aula o alumno/a al que se investiga: • Fecha(s) de la observación: • Hora de comienzo: • Duración aproximada de la observación: • Lugar de la observación:			
<i>Descripción, contextualización de la observación y cuestiones metodológicas</i>			
1. ORGANIZACIÓN ESPACIO – TEMPORAL DEL APOYO			
CATEGORÍAS	INDICADORES	SI/NO	COMENTARIOS
ORGANIZACIÓN ESPACIAL	El apoyo se realiza dentro del Aula Ordinaria.		
	El/la alumno/a se encuentra situado/a en el aula como el resto de compañeros/as (en grupo, en U...).		
	El/la alumno/a recibe apoyo en su espacio de trabajo.		
ORGANIZACIÓN TEMPORAL	Se destina el tiempo del apoyo a trabajar con todo el alumnado del aula		
	El apoyo se realiza en sesiones de 60 minutos.		
	El apoyo se realiza en las áreas de Lengua y Matemáticas.		
	El apoyo se realiza a primeras horas de la mañana (antes del recreo).		
2. DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DEL AULA ORDINARIA			
CATEGORÍAS	INDICADORES	SI/NO	COMENTARIOS
Objetivos y contenidos	En la programación del maestro/a tutor/a del aula se indica lo que se va a trabajar con el alumno/a con NEAE.		
	Todos/as los/as alumnos/as trabajan los mismos contenidos (aunque adaptados al nivel).		
	Los/as alumnos/as trabajan los contenidos a la misma vez.		

Metodología y actividades	La metodología tiene en cuenta las necesidades de cada alumno/a.		
	La forma de enseñanza es multicanal.		
	El/la maestro/a de apoyo atiende a todo el alumnado.		
	El/la maestro/a tutor/a y el/la profesor/a de apoyo cambian sus roles.		
	Se realizan actividades en distintos tipos de agrupamientos.		
	Se intercalan actividades del libro con actividades más participativas, colaborativas...		
Recursos materiales	Todos los alumnos/as utilizan libro de texto.		
	El/la alumno/a tiene un material diferente al del resto de compañeros/as.		
	El/la alumno/a cuenta con mobiliario adaptado, máquina perkins...		
	Los/as alumnos/as utilizan otros recursos: material manipulativo, juegos de mesa...		
	Si la enseñanza se beneficia con algún material específico se emplea con todos/as.		
Evaluación	Se cumplen los objetivos y criterios establecidos en sus ACS o ACNS.		
	El/la alumno/a es evaluado/a con los mismos instrumentos, aunque con sus adaptaciones pertinentes.		
	El/la alumno/a es evaluado con pruebas como: exámenes, portfolios... el mismo día que el resto de compañeros/as.		
	Los instrumentos empleados para el aula se modifican para todos si beneficia al alumno/a con NEAE.		
3. RELACIONES DEL ALUMNADO CON NEAE Y DEL MAESTRO/A TUTOR/A CON SU FAMILIA			
CATEGORÍAS	INDICADORES	SI/NO	COMENTARIOS
Relación con el profesorado	El/la alumno/a pregunta, se dirige... al profesor/a tutor/a.		
	El/la maestro/a tutor/a se dirige al alumno/a con NEAE, resuelve sus dudas, lo hace partícipe de las sesiones.		
	El maestro/a tutor/a mantiene la misma relación con todos/as los/as compañeros/as.		

	El/la alumno/a se dirige más al profesor/a de apoyo que al profesor/a tutor/a cuando ambos están en el aula.		
Relación con el resto de compañeros/as	El/la alumno/a trabaja con el resto de compañeros/as.		
	El/la alumno/a juega con el resto de compañeros/as.		
	El/la alumno/a tiene un amigo/a más íntimo.		
Relación del maestro/a tutor/a con la familia del alumnado con NEAE	Se tienen tutorías frecuentes (2 a 3 al trimestre) con las familias de alumno/as con NEAE.		
	Se tienen más tutorías con las familias de alumno/as con NEAE que con las del resto de alumnos/as.		
	Se comunica con la familia a través de la agenda.		
	Se emplean otros medios: correos, llamadas... con estas familias.		
<i>Valoración personal de la observación</i>			
<i>Otras cuestiones de interés / Conversaciones informales</i>			

Anexo B. Bloques de preguntas de la entrevista semiestructurada del estudio basado en las dimensiones categoriales y en la tipología de preguntas (Mertens (2015), citado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p.450). Elaboración propia.

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: **ALUMNO/A CON NEAE ESTUDIO DE CASO**

Versión: 1ª

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título de la tesis:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:

2. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual:

CUERPO DEL PROTOCOLO

BLOQUE 1: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO/A

BLOQUE 2: ORGANIZACIÓN ESPACIO - TEMPORAL DEL APOYO

- Organización espacio - temporal:

BLOQUE 3: DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA

- Objetivos y contenidos:

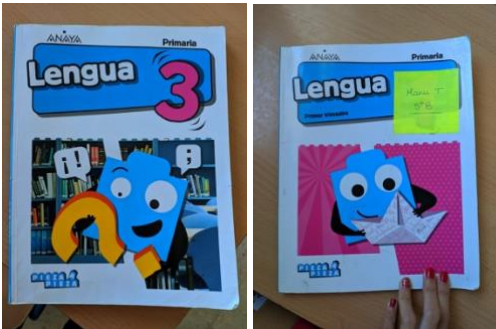
- Metodología y actividades:
- Recursos:
- Evaluación:

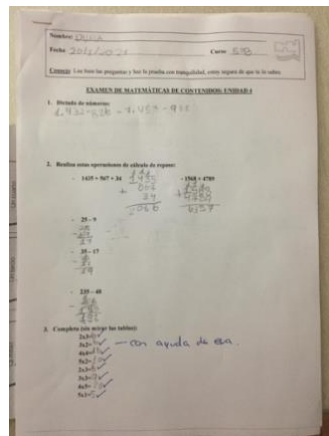
BLOQUE 4: RELACIÓN DEL ALUMNADO CON NEAE CON OTROS/AS COMPAÑEROS/AS, MAESTROS/AS...

- En cuanto a tus compañeros/as:
- En cuanto al profesorado:

BLOQUE 5: ASPECTOS SOCIO - FAMILIARES...

ANEXO C: Fotografías empleadas en las entrevistas fotográficas. Elaboración propia.

FOTOGRAFÍAS	AULAS ORDINARIAS	AULA DE APOYO
ORGANIZACIÓN ESPACIAL		
METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES Y TAREAS		
RECURSOS MATERIALES		

RECURSOS PERSONALES		 
EVALUACIÓN		
RECREO, PASILLOS...	  	

