

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

Investigando los caminos a la inclusión

Las aulas abiertas especializadas

Octaedro 

Colección Universidad

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

Primera edición: diciembre de 2021

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

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18615-18-4

Depósito legal: B 20223-2021

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo: Los dilemas del <i>mientras tanto</i>	9
GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA	
Introducción	15
PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS	
1. La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar	23
SALVADOR ALCARAZ GARCÍA Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA	
2. Aulas abiertas especializadas: ¿cómo valoran los profesionales esta medida específica de atención a la diversidad?	59
PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ Y SALVADOR ALCARAZ GARCÍA	
3. La orientación educativa como favorecedora de la inclusión en el sistema educativo	95
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y JOSÉ MANUEL GUIRAO LAVELA	
4. Estudio sobre las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización	119
CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA, FRANCISCO JAVIER SOTO PÉREZ Y CARLOS F. GARRIDO GIL	

5. Presencia y participación en el aula de referencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas	151
REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ Y MÓNICA PORTO CURRAS	
6. Estudio sobre el éxito y la mejora escolar del alumnado de las aulas abiertas especializadas.	179
MÓNICA PORTO CURRAS, CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA Y FRANCISCO JAVIER SOTO PÉREZ	
7. Propuestas de cambio y mejora para la transformación de las aulas abiertas especializadas.	203
PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y SALVADOR ALCARAZ GARCÍA	

Prólogo: Los dilemas del *mientras tanto*

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid

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

Aun siendo consciente de lo arbitrario que resulta poner fechas a los procesos de transformación de los sistemas educativos, bien podría decirse que tan importante posicionamiento en pro de una educación más inclusiva arranca con fuerza hace casi treinta años con motivo de los trabajos preparatorios y el desarrollo propiamente dicho de la Conferencia Internacional promovida por Unesco y auspiciada por el Gobierno de España, relativa a las «Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad» (Unesco, 1994). Su ya más que famosa Declaración de Salamanca, y el Marco de Acción que de ella emanaron, han sido un indiscutible marco de referencia –a modo de faro– para guiar a los países en el difícil y turbulento viaje hacia la transformación de sus sistemas educativos con un horizonte inclusivo (Echeita, 2019; Unesco, 2020). Una meta bien capturada en el principio

rector de dicha Declaración, si en él cambiamos la errónea traducción al español de *escuela integradora* por la original *escuela inclusiva*:

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

El camino recorrido por España en este proceso durante estos últimos treinta años ha permitido conseguir importantes logros, pero persisten importantes barreras que lo oscurecen. Luces y sombras que, por cierto, son muy bien conocidas por la profesora Pilar Arnaiz-Sánchez y por el profesor Andrés Escarbajal, coordinadores de este trabajo que tengo el placer de prologar, por cuanto desde su grupo de investigación en la Universidad de Murcia han estado y siguen estando intensamente volcados en su análisis y en el desarrollo de múltiples proyectos de mejora escolar con ese horizonte inclusivo.

A mi parecer, buena parte de esas *sombras* tienen que ver con dos aspectos que configuran la naturaleza de esta ambición. El primero es, precisamente, que implica la puesta en marcha y la sostenibilidad de procesos de transformación y mejora profunda y multinivel de los sistemas educativos. Y, como bien sabemos, los procesos de cambio requieren *tiempo*, ¡mucho tiempo! Y llevan tiempo no tanto porque sean más difíciles o complejos que otros con los que estamos conviviendo cotidianamente –véase, por ejemplo, la exploración del espacio: ahora mismo, sin ir más le-

jos, *sic*, existen varios robots en Marte haciéndose *selfis* y mandándonoslos a la tierra igual que nosotros mandamos otros cotidianos a nuestras amistades-. Los que ahora nos atañen *consumen mucho tiempo* porque suponen, en lo fundamental, no un problema técnico, sino un cambio cultural, de concepciones y valores muy arraigadas entre nosotros sobre cómo tiene que ser la escuela común, para qué y para quién. Y, como entonces no es posible cambiar rápidamente la obsoleta, segregadora y estereotipada escuela que tenemos –para hacerla, como se decía en la Declaración de Salamanca, más acogedora, inclusiva y respetuosa con la diversidad humana–, no queda otra que pensar en el *mientras tanto*, como diría el expresidente de Uruguay, *Pepe Mujica*.

Las *aulas abiertas* creadas en la comunidad autónoma de Murcia (a imagen y semejanza de otras parecidas en otras comunidades autónomas; véase Manzano, Hernández, De la Torre y Martín, 2011) que se analizan exhaustivamente en este libro se ubican simbólicamente hablando en ese *mientras tanto...*, se supone que se transforman las escuelas, los colegios o los institutos para que sean todo lo inclusivos que manda la ley.

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

Esta realidad apunta a la segunda de las características que configuran la naturaleza de este desafío que hemos adoptado internacionalmente, pero que tanto nos cuesta conseguir. Me refiero a su naturaleza dilemática, algo que se aprecia, precisamente,

entre otras esferas, en el *mientras tanto*. Pero no solo en esta esfera temporal, sino también en lo cotidiano de la acción educativa. Como apunté años atrás (Echeita, 2013), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos y bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Esto lo queremos hacer en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos en particular puedan necesitar. Para ello, necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con ellos se generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados. En este marco los ajustes del currículum que pudieran ser beneficiosos para algunos podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no los necesitan, y valores socialmente aceptados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales minoritarios presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado –piénsese, por ejemplo, en el uso del velo por parte de algunas estudiantes musulmanas-. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser respetadas, y las que resultan *problemáticas* y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. Ciertamente dilemático es el deseo de que *el derecho* a una inclusión educativa no tenga, en efecto, restricciones y llegue, por lo tanto, a *todos* los estudiantes. Esto es, también a los que hoy se siguen escolarizando en centros de educación especial, porque se considera que sus necesidades de apoyo y los recursos educativos necesarios no se pueden proveer en los centros ordinarios actuales (Echeita, Simón, Muñoz, Martín, Palomo y Echeita, 2019). Pero bien sabemos que muchos de esos mismos centros ordinarios, en estos momentos, hoy, son un escenario muy disfuncional para dar justa satisfacción a las necesidades específicas de apoyo educativo de ese alumnado ¿Deben *sacrificarse* hoy estos alumnos y sus familias en una inclusión imperfecta en aras a que los centros vayan mejorando su capacidad de hacer frente a estas situaciones? ¿Pero pueden llegar a darse los cambios necesarios y profundos que se precisan para el cumplimiento de ese derecho sin la presencia de este alumnado en esos mismos centros? ¿Debe-

mos conformarnos con una *educación inclusiva selectiva*, como la que analiza Waitoller (2020)? ¿Qué papel pueden estar desempeñando en este proceso las *aulas abiertas* murcianas y sus homólogas en comunidades autónomas?

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

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

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

Referencias

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

- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2019). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2020/09/centros-de-educacion-especial.pdf>.
- Manzano, N. (coord.) Hernández, J., De la Torre, B. y Martín, E. (2011). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publventura/avanzando-hacia-una-educacion-inclusiva-la-atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-en-las-cc-aa-a-traves-de-la-revision-de-la-normativa/equidad-educativa-necesidades-educativas-especiales/24840>.
- Unesco (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Unesco/Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Unesco (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends, and challenges. The Unesco Salamanca Statement 25 years on*. Unesco. <https://reliefweb.int/report/world/towards-inclusion-education-status-trends-and-challenges-unesco-salamanca-statement-25>.
- Waitoller, F. R. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva. El caso de Estados Unidos. En: Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (coords.). *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.

Introducción

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS
Universidad de Murcia

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

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

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

alumnado escolarizado en ellas viva plenamente la inclusión educativa.

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

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

Parece demostrado que gran parte del éxito –o del fracaso– de la capacidad de aprendizaje y del equilibrio emocional del alumnado está condicionado por su grupo de iguales, que se constituye en un filtro importante a la hora de aprender y valorar los acontecimientos educativos, aunque a veces se aluda a la responsabilidad individual en la educación y en la vida. Sería un error creer que ser responsables individualmente es suficiente para la armonía educativa y social, pues cada alumno es, y debe ser, responsable de todos los demás miembros de su grupo, de cada uno de ellos, por lo que docentes, alumnado, familias y Administración tienen –tenemos– la imperiosa necesidad de vehicular un tipo de educación inclusiva en la que quepan todos y nadie se quede atrás.

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

La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para to-

das las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad. (pp. 122871-122872)

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

En esta línea de argumentación, los autores de este libro, pertenecientes al grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación Inclusiva: Una Escuela para Todos» (Grupo EDUIN), queremos aportar algunas evidencias sobre la situación de los centros y la inclusión educativa. En concreto, hemos analizado una de las medidas específicas de atención a la diversidad, que se lleva aplicando 25 años en la Región de Murcia, como son las aulas abiertas especializadas, en las que se escolariza al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Ofrecemos al lector algunos de los resultados del proyecto de investigación «Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia» (EDU2016-78102-R), tras obtener las evidencias de lo que sucede en el interior de los centros educativos ordinarios que disponen de estas unidades que también se encuentran en los centros de educación especial.

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

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

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

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

En el segundo capítulo, Pilar Arnaiz, Remedios de Haro y Salvador Alcaraz realizan un estudio de método mixto, con estatus dominante y de orden secuencial CUAN-cual, respondiendo a una estrategia explicatoria con una secuencia cuantitativa-cualitativa. En este trabajo se pueden observar los distintos puntos de vista que tienen los miembros del equipo directivo, tutores/as del aula abierta, equipo docente y profesional, orientadores y tutores del aula de referencia –muestra participante en los cuestionarios–, así como las impresiones y valoraciones de presidentas/es

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

En el tercer capítulo, Andrés Escarbajal y José Manuel Guirao ponen en valor el trabajo y el perfil profesional de los orientadores con relación a la educación inclusiva. En él se enfatiza acerca de la necesidad de que los orientadores, desde los departamentos de orientación y desde los equipos específicos, trabajen para que la inclusión sea un proceso continuo. Dicho proceso debe buscar la visibilidad, la presencia, la participación y el éxito de *todo* el alumnado, «exigiendo» a los centros educativos que sean espacios de inclusión y tengan una buena estructura de orientación, asesoramiento y apoyo para los alumnos, las familias y el profesorado. Para ello, se han recogido y analizado los datos sobre el grado de conocimiento que tienen los orientadores de la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, sobre su propia capacitación para orientar la respuesta educativa del alumnado escolarizado en el aula abierta en comparación con el resto del alumnado. De igual manera, se analiza la percepción que tienen los orientadores sobre las posibilidades del alumnado del aula abierta en un centro ordinario de ser una riqueza para este, favoreciendo su inclusión.

Carmen María Caballero, Francisco Javier Soto y Carlos F. Garrido nos ilustran en el capítulo cuarto con un estudio sobre el procedimiento de acceso y de escolarización del alumnado del aula abierta. Así, exponen la descripción, definición y características psicopedagógicas de este alumnado y su emplazamiento

geográfico en la Región de Murcia. En este estudio, de diseño cuantitativo no experimental, el lector observará cuál ha sido la progresión en esa escolarización, qué criterios se siguen por los profesionales de la pedagogía para determinar dicha modalidad educativa y cuál es el emplazamiento y distribución de las aulas abiertas en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. Señalan la importancia de establecer canales de comunicación fluidos entre los profesionales que desarrollan la programación docente con el alumnado del aula abierta, el Equipo de Atención a la Diversidad y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atiende al centro o el Departamento de Orientación, en el caso de los Centros de Educación Secundaria. También insisten en la imperiosa necesidad de actualizar la normativa que regula la organización y el funcionamiento de esta medida específica para ajustarla a la realidad.

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

En el sexto capítulo, Mónica Porto, Carmen María Caballero y Francisco Javier Soto, utilizando una metodología cuantitativa, experimental y descriptiva, se introducen en el estudio del éxito en las aulas abiertas atendiendo a diversos indicadores como, por ejemplo, las valoraciones de los miembros de la comunidad

educativa. Los autores también examinan los índices de promoción de los estudiantes escolarizados en esta medida específica en los últimos dos cursos, como indicador de éxito académico, e identifican las posibles barreras o limitaciones que todavía persisten y que son, por tanto, un reto a superar para mejorar esta medida. El lector podrá encontrar, entre otros datos, resultados sobre el alumnado que está repitiendo con relación al tipo de discapacidad, según el curso y la etapa educativa; los estadísticos descriptivos de los alumnos del aula de referencia sobre determinados ítems relacionados con la presencia en el aula ordinaria de los compañeros del aula abierta; y estadísticos descriptivos de los profesionales educativos involucrados en esas aulas.

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

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

Referencias

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ONU (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España*. ONU.

Índice

Prólogo:	
Los dilemas del <i>mientras tanto</i>	9
Referencias	13
Introducción	15
Referencias	21
1. La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar	23
1. Introducción	23
2. Metodología	31
2.1. Diseño	31
2.2. Participantes	31
2.3. Instrumentos	32
2.4. Análisis de datos	33
3. Resultados	33
3.1. Objetivo específico 1. Conocer la organización y el funcionamiento del aula abierta especializada	33
3.2. Objetivo específico 2. Analizar el proceso de incorporación del alumnado del aula abierta al aula de referencia	41
4. Discusión y conclusiones	46
5. Referencias	52
2. Aulas abiertas especializadas: ¿cómo valoran los profesionales esta medida específica de atención a la diversidad?	59

1. Introducción	59
2. Metodología	63
2.1. Diseño de investigación	63
2.2. Participantes	64
2.3. Instrumentos de recogida de información	66
Cuestionarios	66
Entrevistas	66
2.4. Variables	68
2.5. Procedimiento de recogida de información y análisis de datos	68
Procedimiento y análisis de datos cuantitativos	68
Procedimiento y análisis de datos cualitativos	69
3. Resultados	70
3.1. Objetivo específico 1. Conocer si los profesionales que trabajan en los centros educativos con AAE creen que el alumnado de esta medida enriquece al centro educativo	70
3.2. Objetivo específico 2. Analizar en qué medida los profesionales de los centros educativos consideran que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica	73
3.3. Objetivo específico 3. Conocer la valoración de los diferentes profesionales sobre si la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado	76
3.4. Objetivo específico 4. Identificar perfiles de valoración del aula abierta especializada como medida de atención a la diversidad	80
4. Discusión y conclusiones	84
5. Referencias	90
3. La orientación educativa como favorecedora de la inclusión en el sistema educativo	95
1. Introducción	95
2. La inclusión educativa y social	96
3. La orientación	97
4. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) y los departamentos de Orientación	98
5. Metodología	101

5.1. Diseño	101
5.2. Participantes	101
5.3. Instrumento.	102
5.4. Análisis de datos	102
6. Resultados	102
6.1. Objetivo 1. Conocer el perfil de los orientadores que desarrollan su labor en centros con aulas abiertas especializadas, en función de la titularidad del centro educativo, etapa educativa, años de experiencia y rango de edad	103
6.2. Objetivo 2. Conocer el grado de conocimiento de la organización y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas	105
6.3. Objetivo 3. Percepción sobre la propia capacitación para orientar la respuesta educativa del alumnado escolarizado en el aula abierta, en comparación con el resto del alumnado	108
6.4. Objetivo 4. Averiguar la percepción de los orientadores sobre si el alumnado del aula abierta en un centro ordinario enriquece al centro educativo y favorece su inclusión.	111
7. Discusión y conclusiones	114
8. Referencias	116
4. Estudio sobre las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización	119
1. Introducción.	119
1.1. El alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes: definición y características.	121
1.2. La modalidad educativa de las aulas abiertas especializadas: alumnado destinatario y proceso para su escolarización	126
2. Método.	133
2.1. Diseño.	133
2.2. Procedimiento.	134
2.3. Análisis de la información.	136
3. Resultados	136
3.1. Objetivo 1. Analizar la relación de alumnos con NEE graves y permanentes escolarizados en AAE y en CEE.	136

3.2. Objetivo 2. Determinar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las AAE de la Región de Murcia	139
4. Discusión y conclusiones	141
5. Referencias	147
5. Presencia y participación en el aula de referencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas	151
1. Introducción	151
2. Método	155
2.1. Diseño	155
2.2. Población y muestra	156
2.3. Instrumentos de recogida de información	156
2.4. Análisis de los datos	157
3. Resultados	158
3.1. Criterios para la presencia y participación del alumnado del aula abierta	158
3.2. Participación en el aula de referencia	161
Áreas en las que se integra el alumnado del aula abierta	162
Criterios para compartir áreas o actividades entre alumnado y coordinación entre profesionales	164
3.3. Participación en actividades complementarias	168
4. Discusión y conclusiones	170
5. Referencias	175
6. Estudio sobre el éxito y la mejora escolar del alumnado de las aulas abiertas especializadas	179
1. Introducción	179
2. Éxito y mejora escolar	180
2.1. Concepto de <i>éxito escolar</i>	180
2.2. Normativa sobre promoción del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas en la comunidad autónoma de la Región de Murcia	183
3. Método	186
3.1. Objeto formal	186
3.2. Diseño del estudio	186
3.3. Análisis de la información	186
3.4. Participantes	187

3.5. Instrumentos y técnicas de recogida de información . . .	188
4. Resultados	190
4.1. Resultados sobre datos ofrecidos por de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia	190
4.2. Resultados procedentes de cuestionarios de los profesionales educativos involucrados en las aulas abiertas	193
4.3. Resultados procedentes del cuestionario de los compañeros de referencia	194
5. Reflexión y conclusiones	196
6. Referencias	200
7. Propuestas de cambio y mejora para la transformación de las aulas abiertas especializadas	203
1. Introducción.	203
2. Propuestas de cambio para la organización y el conocimiento de las aulas abiertas.	204
3. Haciendo más inclusivas las aulas abiertas especializadas: la formación del profesorado	207
4. Mejoras y cambios en las aulas abiertas especializadas desde la valoración de la comunidad educativa	212
4.1. Mejoras y cambios desde las valoraciones de los profesionales	213
4.2. Mejoras y cambios desde las valoraciones del alumnado	216
4.3. Mejoras y cambios desde las valoraciones de las familias	218
5. Política educativa y futuro de las aulas abiertas especializadas	219
6. Referencias	224