

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# AVANCES Y BARRERAS EN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

PROGRESS AND BARRIERS IN INCLUSIVE PRACTICES FOR QUALITY EDUCATION

AVANÇOS E BARREIRAS NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Chiara Giani<sup>1</sup>

Teresa García Gómez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Almería, España, [chiaragiani97@gmail.com](mailto:chiaragiani97@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidad de Almería, España, [tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)

## RESUMEN

Lograr el ODS 4 significa optar para una transformación del sistema educativo español dirigida a garantizar su calidad. Para ello es necesario identificar y erradicar las formas de exclusión y las desigualdades, fomentando el respeto y la valorización de la diferencia. En este proceso, la equidad y la inclusión asumen un papel clave. Con el objetivo de ofrecer una visión de las medidas que los centros de educación primaria están adoptando y de las creencias y prácticas del profesorado para promover la inclusión educativa, se llevó a cabo un estudio colectivo de casos, recurriendo al análisis documental, a la entrevista semiestructurada y a la observación pasiva para la recolección de datos. Entre los principales resultados cabe destacar la confusión existente entre los conceptos de integración e inclusión, y una educación aún lejos de esta, ya que presenta barreras externas al centro (rígida organización de espacios y tiempos; falta de recursos humanos, existencia de un doble sistema educativo) e internas a este (oferta didáctica estandarizada, invisibilidad del alumnado, apoyo educativo individualizado e integración en aula ordinaria). En definitiva, el profesorado y otros agentes educativos constituyen el motor de la transformación educativa, siendo necesario su compromiso en la práctica de la acción educativa para erradicar la exclusión e impulsar una educación de calidad, que incluya la diferencia como factor aprendizaje y de riqueza para el desarrollo personal y social.

**Palabras Claves:** *educación primaria; inclusión; calidad educativa; diferencia; educación especial*

## ABSTRACT

Achieving SDG 4 means opting for a transformation of the Spanish education system aimed at ensuring its quality. This requires identifying and eradicating forms of exclusion and inequalities, promoting respect for and appreciation of differences. In this process, equity and inclusion play a key role. With the aim of providing insight into the measures primary schools are adopting and the beliefs and practices of teachers to promote inclusive education, a collective case study was conducted, using documentary analysis, semi-structured interviews, and passive observation for data collection. Among the main findings, it is worth highlighting the existing confusion between the concepts of integration and inclusion, and an education system that is still far from achieving this, as it presents barriers both external to the school (rigid organization of spaces and times; lack of human resources; existence of a dual educational system) and internal to it (standardized teaching offerings, invisibility of students, individualized educational support, and integration into the regular classroom). Ultimately, teachers and other educational stakeholders are the driving force behind educational transformation, and their commitment to the

practice of educational action is essential to eradicate exclusion and promote quality education, which includes difference as a learning factor and a source of enrichment for personal and social development.

**Key words:** *primary education; inclusion; educational quality; difference; special education.*

## RESUMO

Alcançar o ODS 4 significa optar por uma transformação do sistema educativo espanhol visando garantir a sua qualidade. Para isso, é necessário identificar e erradicar formas de exclusão e desigualdades, promovendo o respeito e a valorização da diferença. Neste processo, a equidade e a inclusão assumem um papel fundamental. Com o objetivo de oferecer uma visão das medidas que os centros de ensino primário estão a adotar e das crenças e práticas dos professores para promover a inclusão educativa, foi realizado um estudo de caso coletivo, com recurso a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação passiva para a recolha de dados. Entre os principais resultados, é de salientar a confusão entre os conceitos de integração e inclusão, e uma educação ainda distante desta, pois apresenta barreiras externas ao centro (organização rígida dos espaços e dos tempos; falta de recursos humanos, existência de um sistema educativo duplo) e internas ao mesmo (oferta didática padronizada, invisibilidade dos alunos, apoio educativo individualizado e integração na sala de aula comum). Em suma, os professores e outros agentes educativos constituem o motor da transformação educativa, sendo necessário o seu compromisso com a prática da ação educativa para erradicar a exclusão e promover uma educação de qualidade, que inclua a diferença como fator de aprendizagem e de enriquecimento para o desenvolvimento pessoal e social.

**Palavras chaves:** *primary education; inclusion; educational quality; difference; special education.*

Fecha de recepción: 02 de abril de 2025  
Fecha de aceptación: 19 de junio de 2025

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental (Constitución española, 1978), pero el sistema educativo de calidad que pretende el ODS 4 de la Agenda 2030 no consiste solo en ofrecer este derecho como acceso a la escolarización, sino también en brindar una educación en la que no tienen cabida las desigualdades. Para lograrlo, la inclusión y la equidad educativa deben ser los pilares de la transformación del sistema educativo.

Estos conceptos están estrechamente relacionados. Por un lado, la equidad enfatiza la importancia de brindar las mismas oportunidades a todo el alumnado y los medios para alcanzar el máximo de sus capacidades; por otro, la inclusión propone un enfoque transformador, orientado a la eliminación de las barreras educativas para garantizar la plena participación de todo el alumnado y el sentido de pertenencia a las escuelas y a las comunidades (OECD, 2023).

La transformación de la educación está respaldada en gran parte por las políticas educativas, ejemplo de ello es 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 aboga por la flexibilización en la organización de espacios, tiempos, enseñanzas y áreas, y la promoción de alternativas metodológicas. Sin embargo, aún mantiene la distinción entre alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), considerando que requieren atenciones y apoyos específicos, diferenciándolos del resto de alumnado.

Brindar una educación equitativa requiere adoptar un cambio conceptual clave: la diferencia no es un obstáculo, sino una característica natural que representa una oportunidad de aprendizaje, y es responsabilidad de los centros educativos y sus actores aprovecharla (Gonzalez-Gil et al., 2019; Gutiérrez-Ríos et al., 2023; López-Melero, 2013; Rodríguez, 2021).

Al mismo tiempo, requiere “reconocer la diversidad del ser humano empuja hacia la aceptación de que todos los sujetos tienen la posibilidad de participar de manera plena y efectiva, independientemente de las condiciones particulares que lo acompañen” (Gutiérrez-Ríos et al., 2023, p. 184).

Para respetar y valorizar la diferencia es imprescindible diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo a todo el alumnado lo que necesita para aprender (García-Barrera, 2023), dejando de pensar en un individuo “medio” para centrarse en la heterogeneidad de las aulas, así como sustituir el currículo idéntico y homogéneo (aprender lo mismo al mismo tiempo) por un currículo diversificado (aprender lo mismo con diferentes experiencias) (López-Melero, 2013; Serrudo, 2012). Esto implica alejarse de un enfoque centrado únicamente en el sujeto y su aprendizaje, para adoptar una perspectiva que considere todos los elementos que intervienen en el proceso (Echeita & Calderón, 2014; López-Melero, 2013).

La atención a la diversidad depende de múltiples aspectos, como la ratio de alumnado, los recursos existentes en el centro, la disponibilidad de personal, el respaldo proporcionado por las administraciones educativas, el soporte legislativo y normativo, pero principalmente del profesorado, de sus competencias y experiencia docentes, de su actitud hacia la diferencia, de su sensibilidad hacia las necesidades educativas del alumnado y de su compromiso con una educación de calidad (García-Barrera, 2023). Este se enfrenta al desafío de repensar sus concepciones y prácticas para atender a la diversidad presente en el aula (Gutiérrez-Ríos et al., 2023).

Desde una práctica educativa basada en la transmisión de conocimientos y en la recepción pasiva de información y normas, con un aprendizaje lineal y uniforme, se debe avanzar hacia la construcción cooperativa del conocimiento, promoviendo un aprendizaje activo, dialógico y participativo, que respeta los distintos ritmos y modos de aprendizaje y organiza conocimientos, tiempos y espacios de forma flexible (López-Melero, 2013; García-Barrera, 2023). Esto favorece a la cooperación y solidaridad, en lugar de la competitividad y el individualismo, fomentando el

paso del apoyo de profesionales al apoyo entre iguales dentro del aula. Asimismo, impulsa la transición de una educación diferenciada entre especial y ordinaria hacia una educación inclusiva para todo el alumnado, sin distinción (López-Melero, 2013).

Para lograr una educación de calidad, es fundamental que el personal de los centros educativos se comprometa a erradicar todas las formas de exclusión y marginación, así como a abordar las disparidades y desigualdades en el acceso, en el proceso y en los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2016).

### 1.1 Justificación y objetivos

La investigación que se presenta pretende contribuir, aportando evidencias y experiencias, a la reflexión y análisis sobre la consecución del ODS 4: garantizar una educación de calidad.

De acuerdo con López-Melero (2013) para ofrecer oportunidades equivalentes y, por tanto, conseguir la inclusión, es necesario identificar las causas que lo impiden, o sea, conocer las barreras que producen la exclusión y marginación en los centros educativos. Además, para abordar las desigualdades y garantizar una educación de calidad es necesario conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado entorno (UNESCO, 2016).

De aquí la importancia de esta investigación que pretende conocer qué medidas están adoptando los centros de educación primaria y cuáles son las creencias y prácticas del profesorado para promover la inclusión educativa. Concretamente se pretende:

- Conocer las concepciones de los profesionales del centro, las familias y el alumnado sobre la inclusión educativa.
- Indagar en las acciones realizadas por los centros para atender a la diversidad y su repercusión en la inclusión.
- Analizar si las prácticas docentes favorecen a la inclusión.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo el marco de la investigación educativa con el objeto de conocer cómo se promueve la inclusión para el logro de una educación de calidad. En ella se optó para una metodología cualitativa, puesto que brindaría una comprensión profunda del objeto de estudio (Molano et al., 2021). Para tal fin se realizó un “estudio colectivo de casos” (Stake, 2020, p. 17). Esta técnica de investigación permitió profundizar en el conocimiento de dos realidades educativas, concretamente de dos centros públicos andaluces de Educación Primaria.

Los casos objeto de estudio (Tabla 1) se seleccionaron

de manera intencional, basándose en el criterio de la rentabilidad del caso, es decir, maximizando lo que se podía aprender (Stake, 2020). Para ello, se han identificado casos “típicos” (Stake, 2020, p.17), es decir, aquellos que no son ampliamente conocidos ni se destacan por su enfoque en la promoción de la inclusión educativa, con el objetivo de investigar la oferta educativa dentro de este entorno de aprendizaje.

Siguiendo la diferenciación de Stake (2020) entre casos extrínsecos e intrínsecos, estos se clasifican como extrínsecos ya que se eligieron estos casos particulares para conocer, entender y comprender las formas de promoción de la inclusión en la práctica educativa.

**Tabla 1:** Descripción de los caso

	Caso 1	Caso 2
Titularidad	Pública	Pública
Ubicación	Barrio entre los más antiguos de la ciudad andaluza que tiene una población de 763030 habitantes según los datos INE (2024)	Barrio costero de la ciudad andaluza que tiene una población de 763.030 según los datos INE (2024)
Índice socioeconómico y cultural	Medio, medio-bajo	Medio, Medio-bajo
Alumnado Educación Primaria	Aproximadamente 200	Aproximadamente 300
Alumnado identificado con NEAE	19	23
Alumnado que atiende aula Trastorno del espectro autista (TEA) o aula específica	9	15
Agentes educativos	Entre 25 y 30 profesionales entre profesorado, logopeda, personal técnico de integración social (PTIS) y personal de atención educativa complementaria. En su mayoría, con destino definitivo en el centro.	Entre 30 y 35 profesionales, entre profesorado, logopeda, personal técnico de integración social (PTIS) y personal de atención educativa complementaria. Gran parte del profesorado con destino provisional en el centro.

Fuente: elaboración propia

Cada estudio de cada caso se ha desarrollado a través de un proceso estructurado en tres fases: preactiva, interactiva y postactiva (Martínez Bonafé, 1990), las

cuales se describen con detalle en la Tabla 2, que ofrece una visión integral de los diferentes momentos de la investigación.

**Tabla 2:** Proceso de investigación

Fase preactiva	Definición fundamentos teóricos Formulación objetivos Decisión de los casos: dos centros educativos Selección del caso: intencionalidad, rentabilidad y tipicidad Elección de técnicas de recogida de datos: observación, entrevista y análisis documental Elaboración contrato de negociación (con compromisos éticos y temporización aproximada: 5 meses)
Fase interactiva	Negociación con el director (caso 1) y directora (caso 2). Diario de campo: observación pasiva y entrevistas informales. Diario de investigación: cuestionamientos, reflexiones, preguntas, etc., Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. Grabación y transcripción. Negociación y entrevistas individuales semiestructuradas a familiares de alumnado de aula TEA. Grabación y transcripciones. Revisión documental. Pre-análisis: unidades de análisis.
Fase postactiva	Análisis datos recogidos: codificación y categorización. Elaboración del informe de investigación. Negociación del informe con el director (caso 1) y directora (caso 2).

Fuente: elaboración propia

### 2.1. Instrumentos de investigación

La estrategia adoptada para la recolección de información, orientada a la comprensión profunda de los casos, consiste en emplear técnicas interactivas, la observación y la entrevista, combinadas con una no interactiva, el análisis documental (Angulo & Vázquez, 2003; Revilla, 2020; Stake, 2020).

Con el análisis documental hay “un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias (Revilla, 2020, p. 7). En este estudio permitió un primer contacto con la realidad de ambos centros educativos, que posteriormente se profundizó con la observación y las entrevistas (Tabla 3). Durante todo el proceso de investigación se analizó documentación pública y sensible de los centros educativos (Tabla 3).

Con la observación se accedió “a las acciones de los informantes tal y como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar” (Angulo & Vázquez, 2003, p.27). Esta observación fue principalmente pasiva, limitándose a la participación en diversos momentos puntuales (clases, eventos

organizados en el centro, salidas didácticas, etc.) e informales (entrada y salida del colegio, recreos, pasillos, sala del profesorado, etc.).

Con la entrevista “podemos conocer y captar lo que un o una informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y que significados utiliza y maneja” (Angulo & Vázquez, 2003, p.27), complementando la información recogida con los otros instrumentos de investigación. Por un lado, se realizaron entrevistas informales durante la observación que permitieron aclarar ciertos aspectos, conocer la perspectiva de las personas participantes sobre situaciones o episodios observados, y resolver dudas relevantes para la investigación. Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, en las que se definieron áreas temáticas clave, a partir de las cuales se elaboró un guion de preguntas. Este guion se amplió durante la entrevista para profundizar en los aspectos emergentes relacionados con los intereses de la investigación (Angulo & Vázquez, 2003). Las entrevistas han sido individuales a personal y familiares y grupales o en pareja al alumnado del Caso 1 e individuales al alumnado del Caso 2.

**Tabla 3:** Periodo, tiempo de observación y participantes en las entrevistas.

<b>Caso 1 (C1)</b>		
Duración	25/01/2024 – 15/05/2024	
Análisis documental	Plan de Centro (2023/2024) Tablas horarias (del personal y de los grupo-clase) Material didáctico (libros, fichas, etc.) Documentación alumnado con NEAE	
Horas de observación no participante: 114 horas		
Entrevistas	Personal del centro	Director del centro, jefa de estudio, tutora de 2ºA, tutor de 6ºA, maestro de Educación Física (EF), maestra aula específica, maestra aula TEA, maestra PT aula de apoyo a la integración, PTIS.
	Alumnado	2ºA, grupo 1 (tres niñas y un niño) 2ºA, grupo 2, (tres niñas y un niño) 2ºA, grupo 3 (una niña y dos niños) 2ºA, pareja alumnado con NEE (dos niños) 3ºA, grupo 1 (dos niñas y tres niños) 3ºA, grupo 2 (una niña y cuatro niños) 3ºA, grupo 3 (tres niñas y dos niños) 6ºA, grupo 1 (tres niñas y dos niños) 2ºA, grupo 1 (tres niñas y un niño) 2ºA, grupo 2, (tres niñas y un niño) 2ºA, grupo 3 (una niña y dos niños) 2ºA, pareja alumnado con NEE (dos niños) 3ºA, grupo 1 (dos niñas y tres niños) 3ºA, grupo 2 (una niña y cuatro niños) 3ºA, grupo 3 (tres niñas y dos niños) 6ºA, grupo 1 (tres niñas y dos niños) 6ºA, grupo 2 (tres niñas y dos niños) 6ºA, grupo 3 (cinco niños) 6ºA, grupo 4 (dos niñas y tres niños) 6ºA, grupo 5 (tres niñas y dos niños) Aula TEA, pareja alumnado con TEA Aula de apoyo, pareja alumnado con NEAE
	Familia	2 madres de alumnado atendido en el aula TE
<b>Caso 2 (C2)</b>		
Duración	02/04/2024 – 03/05/2024	
Análisis documental	Plan de Atención a la Diversidad (2021/2022) Tablas horarias (del personal y de los grupo-clase) Material didáctico (libros, fichas, etc.) Documentación alumnado con NEAE	
Horas de observación no participante: 64 horas y media		
Entrevistas	Personal del centro	Directora del centro, tutora de 4ºA, maestra de E.F, maestra aula TEA 1, maestra aula TEA 2, PTIS aula TEA 1, PTIS aula TEA 2, maestra PT aula de apoyo a la integración
	Alumnado	Mateo, alumno 5ºB (voluntario programa tutorización de patio) Julia, alumna 6ºA (voluntaria programa tutorización de patio)
	Familia	1 madre y 1 padre de alumnado atendido en el aula TEA 1

Fuente: elaboración propia

## 2.2 Análisis de datos y credibilidad de la investigación

El análisis es un proceso continuo que comenzó a

medida que se recopilaban los datos y que engloba “procedimientos - como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas - que nos permiten organizar los datos y entenderlos para

producir conclusiones y una comprensión (o una teoría) general del caso” (Simons, 2011, p. 152). Este proceso se fundamenta en la “reducción de datos” (Angulo & Vázquez, 2003, p.42), un análisis de contenido que, durante la fase interactiva, facilitó la identificación de las unidades de análisis, mientras que en la fase postactiva permitió identificar las categorías y subcategorías (Tabla 4). Este análisis se llevó a cabo mediante una lectura exhaustiva de la información recopilada a través de la observación, las entrevistas y el análisis documental, lo que permitió la codificación de los datos. Se identificaron y clasificaron elementos, los cuales fueron agrupados y sintetizados en un proceso de categorización de la información. Finalmente, los datos fueron organizados e interrelacionados tanto dentro de cada categoría como entre categorías, con el objetivo de extraer y construir significados (Angulo & Vázquez, 2003).

Para garantizar la credibilidad y validez de la investigación, así como asegurar su precisión y

minimizar posibles sesgos o interpretaciones erróneas, los datos recopilados se sometieron a un proceso de triangulación y saturación (Stake, 2020).

Se realizó la triangulación de fuentes, contrastando datos obtenidos a partir de distintas personas para encontrar convergencias y divergencias; la triangulación de instrumentos, confrontando los datos procedentes de diferentes técnicas de investigación (documentos, entrevistas y observaciones) para abordar con mayor fiabilidad el estudio del caso; y la triangulación entre investigadoras, mediante una confrontación sistemática a lo largo de toda la investigación (Santa Cruz et al., 2022) para minimizar desviaciones y distorsiones.

Se alcanzó la saturación teórica mediante la recopilación de datos hasta que la información adicional se volvió redundante y dejó de ofrecer nuevas perspectivas o comprensiones sobre los casos (Angulo & Vázquez, 2003).

**Tabla 4:** Unidades, categorías y subcategorías de análisis.

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
Centro educativo	Concepto diversidad	Atención a la diversidad Diversidad como necesidad
	Organización espacios	Espacios comunes Espacios atención a la diversidad
	Organización tiempo	Horario aula ordinaria, TEA y E Horario de apoyo Horario de integración
	Organización recursos	PT y AL PT aula TEA y E PTIS
Práctica educativa	Concepto inclusión	“integración/inclusión” barreras a la “inclusión”
	Barreras a la inclusión externas al centro	Falta recursos humanos Falta de formación Burocracia Gestión recursos Educación Especial Alumnado
	Barreras a la inclusión internas al centro	Profesorado Profesionales Oferta didáctica estandarizada Invisibilidad alumnado Asignación de asientos Apoyo educativo individualizado Integración en aula ordinaria

Fuente: elaboración propia

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. La atención a la diversidad en los centros educativos

Cada uno de los centros pretende dar respuestas ajustadas a las necesidades de todo el alumnado mediante un Plan de atención a la diversidad.

En el C1, la atención a la diversidad se centra en los aspectos formativos más que en los educativos y sociales, ya que se trata “de responder a las necesidades de formación de todo el alumnado” (Plan de Atención a la Diversidad, 2023/2024, p. 217). El eje de esta intervención está en la diversidad, entendida como necesidad.

La atención a la diversidad previene las dificultades que se puedan plantear [...] Dentro de esta diversidad general, ha de reconocer que algunos alumnos/as puedan requerir una atención individualizada y/o diferente a la ordinaria [...] Una vez identificadas las necesidades específicas, será preciso ir adaptando las respuestas educativas (Plan de Atención a la Diversidad, 2023/2024, p. 217).

También en el centro educativo del caso 2 se observa esta concepción de diversidad y diversificación entre alumnado que no precisa de ayuda y alumnado que la precisa.

La realidad educativa obliga a prestar especial atención a la Diversidad con el fin de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas del alumnado escolarizado y en especial a los que presentan necesidades educativas especiales permanentes y también transitorias (Plan de Atención a la Diversidad, 2021/2022, p. 1).

Considerar la diversidad como un obstáculo para el aprendizaje impide valorarla, dificultando la inclusión educativa.

#### 3.2. Concepto de inclusión

Para la mayoría del profesorado, profesionales y

familiares de ambos centros educativos, el paso de integración a inclusión se reduce a un cambio de nomenclatura, considerando estos términos como sinónimos.

La inclusión es, porque antes se llamaba integración (directora, entrevista, C2).

Para mí integración, no sé si lo diré bien la verdad, integrar a un niño en un aula específica incluir a un niño en un aula para mí es lo mismo (tutora 4ºA, entrevista, C2).

Es que pensaba que era lo mismo (maestra aula TEA 2, entrevista, C2).

La inclusión, pues para mí es sinónimo de integración [...] que todo el alumnado pueda participar con igualdad de condiciones (maestro E.F., entrevista, C1).

En general, tienen una visión de integración más que de inclusión cuyo enfoque es en la presencia y participación del alumnado con NEAE mediante apoyos y recursos.

...poder atender a los alumnos dentro de las aulas, pero con los recursos y con las medidas necesarias (jefa de estudio, entrevista, C1).

...el alumnado de cualquier tipo pueda trabajar en cualquier área ordinaria siempre que tenga los recursos necesarios para que ese trabajo sea productivo (tutora 4ºA, entrevista, C2).

...la inclusión es que el niño vaya relacionándose con el aula ordinaria y vaya haciendo actividades dentro de esa aula. O sea, cada vez metiéndose en más clases (madre 1, entrevista, C1).

Esta visión de “inclusión educativa” induce al personal de los centros a identificar barreras externas a su práctica, pero no se plantean la necesidad de transformar la propia práctica educativa ni de cuestionar sus creencias y perspectivas.

#### 3.3. Espacios y tiempos

En los dos centros educativos existen varios espacios comunes (el patio, las pistas, el aula de música, la

biblioteca, el gimnasio y el salón de usos múltiples) y diferentes espacios para la atención a la diversidad (aula de apoyo a la integración, aula de AL, aulas TEA y aulas específicas).

La existencia del aula de apoyo y de AL ayuda a que el apoyo se brinde fuera del aula, mientras que la presencia del aula específica y aulas TEA facilita que el alumnado utilice regularmente estos espacios. Además, la asignación de profesorado y profesionales a las aulas TEA y E favorece la presencia continua del alumnado convirtiéndolas en aulas propias para este y revelando la existencia de un sistema educativo dual (ordinario-especial).

El día en ambos centros educativos comienza con la apertura de las puertas, donde se observa una primera separación espacial: las especialistas de las aulas TEA y E (maestras y PTIS) esperan en el patio la llegada del alumnado que atenderán, mientras que el resto de alumnado se dirige directamente a sus respectivas clases.

En las aulas TEA y E, la jornada comienza con la asamblea, un momento dedicado al repaso de los días, meses, el tiempo, las emociones, entre otros aspectos. A continuación, el alumnado lleva a cabo un trabajo individual. En el C1, este trabajo es guiado por las maestras con el apoyo del PTIS, mientras que en el C2 se realiza en una relación 1 a 1 con una maestra, una PTIS o una alumna en prácticas.

También en el aula ordinaria el trabajo es principalmente individual, pero es estructurado según una tabla horaria organizada por materias.

Durante el recreo, en el C1 el alumnado que atiende aula TEA y E baja a las pistas con sus compañeros y compañeras del aula ordinaria; en cambio, en el C2 comparte el patio con el alumnado de primer ciclo.

La segunda parte de la jornada se sigue la misma estructura en el aula ordinaria, variando en las aulas TEA y E, donde en el C1 se lleva a cabo el plan lector, seguido de diversas actividades sensoriales, de robótica o experimentales, mientras que en el C2 suele estar dedicada a actividades (manualidades, pizarra digital, ordenador o tele).

Para el alumnado que atiende esta aula la jornada termina a las 13:50 horas en el C1 y a las 13:40 en el C2, mientras que el timbre marca el final de la jornada escolar a las 14:00 horas por lo que no hay interacciones a la salida con el alumnado que atiende el aula ordinaria.

La organización del tiempo en el centro también incluye el horario de integración del alumnado con NEE en aula ordinaria, así como el horario de apoyo de PT y AL, destinado al alumnado identificado con NEAE que requiere reforzar y consolidar los conceptos ya trabajados y adquiridos por el grupo. Ambos se estructuran en función del horario del aula ordinaria, se procura que el apoyo de la maestra de PT sea durante las materias instrumentales y que el alumnado de aula específica y TEA acuda al aula ordinaria de referencia durante las áreas no instrumentales (religión, plástica, música y E.F), lo cual refleja que se contempla la posibilidad de integrar a este alumnado solo en aquellas materias convencionalmente consideradas más accesibles y, por tanto, más proclives a la inclusión.

Solo se debe atender en las áreas instrumentales, es decir no se debe de atender ni en educación física, música, artística, porque son las áreas en las que ellos verdaderamente pueden integrarse sin que nadie le tenga que ayudar y se sientan partícipes del grupo. Esto delimita mucho el horario (director, entrevista, C1).

El horario de apoyo de AL y PT también se organizan de acuerdo con el horario de las profesionales encargadas. Estas deben atender a un elevado número de alumnado, las maestras de AL organizan sesiones de 30 minutos, lo que implica que este asista solo a una parte de la clase en el aula ordinaria. Por su parte, las maestras de PT agrupan a alumnado de diferentes clases, lo que le impide ofrecer el apoyo dentro del aula.

La implementación de estos horarios es rígida: las maestras de AL sacan al alumnado del aula sin tener en cuenta el contenido que se esté trabajando en ese momento, mientras que las maestras de PT trabajan individualmente con el alumnado, aunque pueda seguir la clase.

El horario de integración varía considerablemente entre

el alumnado, ya que este depende de la disponibilidad horaria del PTIS para aquel que se considera que requiere el acompañamiento de una persona adulta. Así, si se considera la necesidad de la presencia de un PTIS el alumnado frecuente E.F. y en ciertos casos una o dos asignaturas como religión, plástica y música. Si no precisan de PTIS su horario de integración aumenta, incluyendo la mayoría de materias no instrumentales.

Yo sí lo veo, pero solo lo veo en educación física (entrevista 3ªA, grupo 1, niño 2, C1).

### 3.4. Barreras a la inclusión externas a los centros educativos

En la práctica y en el discurso del personal de los dos centros se detectan una serie de barreras a la inclusión educativa externas al centro.

**3.4.1. Falta de recursos humanos.** El personal de ambos centros subraya la necesidad de contar con más profesionales para ampliar el horario de integración y poder atender mejor las necesidades del alumnado, es decir, para aumentar los apoyos sin que ello implique una modificación de la oferta educativa.

...recursos personales en los centros para poder disponer de mayor número, tanto de horas de apoyo como de horas de integración (jefa de estudio, entrevista, C1).

...necesito recursos humanos, personas que me ayuden dentro del aula (Tutora 4ªA, entrevista, C2).

...a nivel de recursos humanos, que haya dos profesionales en el aula ordinaria, que haya más PTIS (maestra aula TEA 1, entrevista, C2).

**3.4.2. Falta de formación.** La formación es una pieza clave para la inclusión y “la dificultad es que la gente no está formada, que los maestros no están formados” (maestra PT, entrevista, C1). Sin embargo, el profesorado detecta una serie de limitaciones respecto a esta:

Me falta formación para atender a todos. Pero bueno, eso es algo que también es mi culpa, porque yo también me puedo formar [...] Entonces, a lo mejor plantear una formación que no sea cargar más al profesorado, sino una formación por la mañana o por el lunes (tutora 4ªA, entrevista, C2).

...falta formación [...] no formación pagada por nosotras. Depende principalmente de que las normativas siguen siendo unas normativas pobres, que esto influye en que el profesorado no comprenda lo que está ocurriendo, y no se forme, y haya poco interés en formación porque además se nos carga muchísimo de trabajo (maestra PT, entrevista, C1).

...creo que la formación en la universidad es bastante deficiente en cuanto a los contenidos que tú estudias, a la realidad que te encuentras luego en el colegio (maestro E.F., entrevista, C1).

...en España tú haces una carrera en la que parece que es un mundo perfecto y en la que no tienen cabida los niños que no son de ese mundo perfecto y no te enseñan (PTIS, entrevista, C1).

**3.4.3. Burocracia.** Una de las principales razones que menciona el profesorado para no poder dedicarse a aspectos como la formación o la coordinación entre personal es la elevada carga de trabajo.

Les piden rellenar más documentos. Burocracia. Más tecnócratas que docentes (PTIS, entrevista, C1).

...no tenemos tiempo suficiente con tanta burocracia que tenemos, o sea, con tantos papeleos que tenemos y tantos informes que hay que hacer (tutora 4ªA, entrevista, C2).

**3.4.4. Gestión de los recursos.** Los recursos destinados a la atención a la diversidad terminan convirtiéndose en soluciones temporales para cubrir las ausencias del profesorado. Se observa que la falta de profesorado es

suplida por las maestras de PT, quienes deben apartarse de sus funciones principales. Además, las maestras de aula TEA o E no cuentan con sustitutos durante sus bajas, por lo que se agrupa el alumnado que atiende estas clases. Durante la ausencia del profesorado de Educación Física, el alumnado no suele ir al gimnasio ni a las pistas, lo que impide la integración del alumnado de las aulas TEA y E.

...el profesor de apoyo no solo atiende al alumnado que necesita, sino que es quien cubre las sustituciones de las bajas en el centro. El número de sustituciones en un centro [...] siempre hay alguna sustitución, por lo tanto, desfavorece totalmente esa ayuda (jefa de estudio, entrevista, C1).

**3.4.5. Educación Especial.** Se considera necesaria para el alumnado con NEE una educación “especial”, debido a que precisa de una atención más individualizada y específica por lo que es asignado a un espacio separado, donde pasa la mayor parte de la jornada escolar. Esto implica una segregación implícita y justifica la existencia de un sistema dual de educación.

Andrea dice que el aula específica se supone que es un aula transitoria, pero hay veces que no es así. Para Valentina no es así (D.O., C2).

...necesita una persona que esté pendiente de él. Entonces, en un aula ordinaria no se puede porque hay 20 niños más. Creo que avanza más si lo meten en un aula específica (entrevista, madre 2, C1).

En el C1, el aula TEA y el aula específica se convierten en el espacio de referencia para la mayoría del alumnado que atiende estas aulas, quienes pasan gran parte o la totalidad de su jornada escolar allí mientras en el C2 lo es para todo el alumnado que frecuenta estas aulas. Esto hace que reciban una escolarización al margen de la ordinaria.

...en el aula específica llega un momento que te haces muy paralelo al desarrollo también de los demás y tienes una rutina muy diferente. [...]

tu rutina es parecida a infantil (maestra aula específica, entrevista, C1).

La mayoría del personal de los dos centros apoya la existencia de una educación especial, considerandola positiva para todo el alumnado, fundada en una concepción de la diversidad como una necesidad que debe ser atendida por los profesionales.

¿podría haber una escuela sin aula específica? Podría. Pero, a ver, eso lo van a decir las necesidades. [...] ¿Que se pueda conseguir? Creo que no, sinceramente. ¿Por qué? Pues porque hay necesidades y hay discapacidades muy graves y muy permanentes (maestra aula TEA 1, entrevista, C2).

...no es justo para ellos porque necesitan otro tipo de contexto y no es justo para el resto de alumnos que a veces igual les frena un poco su desarrollo académico (Tutora 2ºA, entrevista, C1).

Sin embargo, quien ha tenido contacto con realidades que no cuentan con esta segregación, reconoce la posibilidad de una educación única.

Sí, porque lo he visto. En tu país. En Italia lo he visto (maestra aula específica, entrevista, C1).

Por último, hay personal que lo considera una utopía.

Sí se podría, pero claro, es una utopía (directora, entrevista, C2).

No lo vamos a conseguir, pero al intentar se conseguirán pasos hacia la utopía (PTIS, entrevista C1).

### **3.5. Barreras a la inclusión internas a los centros educativos**

Se observan diferentes barreras que dependen de los agentes educativos.

**3.5.1. Oferta didáctica estandarizada.** El profesorado sigue un proceso de enseñanza lineal, donde el alumnado trabaja individualmente, en el que se pretende que

aprenda lo mismo y al mismo tiempo, limitando la posibilidad de que cada persona siga su propio ritmo de aprendizaje. Así, quien no sigue este ritmo va a necesitar de apoyo y quien presenta retraso significativo en los aprendizajes a no encontrar un espacio en el aula ordinaria.

...es una clase numerosa y no puedes centrarte solo en un alumno (maestro E.F., entrevista, C1).

**3.5.2. Invisibilidad alumnado aula TEA y E.** El profesorado considera que el alumnado que atiende el aula TEA y E es responsabilidad de las maestras de estas clases, por lo que se espera que sean ellas quienes preparen sus tareas. Por tanto, no se plantea modificar u organizar la clase para que este alumnado pueda participar, desentendiéndose de su presencia e invisibilizándolo. El profesorado es el primero en excluir, seguido por el alumnado que ignora su presencia, como si fuera invisible. Consecuentemente, cuando acude a su clase de referencia, permanece sentado sin realizar actividades o se le asignan tareas para que no esté quieto, pero sin una planificación.

En el C1, cuando el alumnado que asiste regularmente a las aulas específicas atiende las materias de plástica o música en el aula ordinaria no escribe ni dibuja. Además, la mayoría de este alumnado es completamente invisible en las clases de educación física, donde se le deja total libertad para moverse por diferentes espacios y utilizar diversos materiales, pero no hay actividades previstas para que participe ni se le propone actividades específicas planificadas para este.

La maestra comenta que a veces se le olvida que Carlos está y cuando lo ve que no está haciendo nada corre de él y le pone alguna actividad (D.O., C1).

...los tienen en cuenta hasta cierto punto, porque al final dan su clase (maestra aula TEA, entrevista, C1).

En el C2 durante educación física, el alumnado intenta evitar el alumnado de aula TEA, ya que apoyarlo implica no poder participar plenamente en las actividades propuestas, mientras si asiste a alguna clase, no se exige

que realice las tareas.

Jennifer dice a una chica: «coge a Candela porfa». Han hecho mal los equipos (no han elegido chico-chica alternados) así que vuelven a hacerlos. La chica se levanta sin Candela. Jennifer dice a otra chica: «coge a Candela» Como están los dos campos libres hacen partido en ambos. Candela da vueltas, la chica no está con ella (D.O., C2).

**3.5.3. Asignación de asientos.** A quien muestra comportamientos disruptivos y a quien requiere más apoyo se le asignan asientos cercanos a la mesa del profesorado, con el fin de mantener un mayor control o para brindarles asistencia. Para quien cuenta con apoyo educativo, se busca un lugar que permita colocar una silla adicional al lado. Situarlos junto a la mesa de la maestra o en un lateral no facilita la relación con los compañeros y compañeras, en cambio contribuye a diferenciar este alumnado de sus pares, transmitiendo la idea de que solo este precisa de ayuda.

Además, en el C1 uno de los tres alumnos que atienden algunas clases en el aula no cuenta con un asiento en ella, mientras en el C2 ningún alumno o alumna que atiende las aulas TEA cuenta con un asiento asignado en el aula ordinaria, lo cual induce a pensar que no forman parte del grupo-clase.

**3.5.4. Apoyo educativo individualizado.** Con las adaptaciones curriculares individualizadas, la asignación de un profesional de apoyo, la menor exigencia y el refuerzo fuera del aula recuerdan constantemente al alumnado con NEAE que es diferente. Con el apoyo de adultos, ya sea dentro o fuera del aula, se aísla de los demás transmitiendo esta idea de diferencia que con el tiempo se normaliza.

...cada vez que yo entro en la clase voy directamente a sentarme con un alumno, total que al final lo estoy señalando [...] ayudaría a la inclusión si fuera una maestra para todos no la maestra de pepito... «ya ha venido la maestra de pepito» (maestra de PT, entrevista, C1).

**3.5.5. Integración en aula ordinaria.** El profesorado de aula ordinaria no se siente responsable del alumnado que atiende el aula y no lo considera como parte del grupo.

Te puedes encontrar con gente que te pone una barrera: «estos niños en mi clase no entran o que entren, pero que se sienten ahí» (maestra aula TEA, entrevista, C1).

...ha ido a hablar con Jennifer para saber si puede integrarse Ricardo y le ha dicho que serían muchos niños con NEAE (D.O., C2).

En cambio, las maestras de aula TEA y E se sienten responsables de la integración de este alumnado, por lo que solicitan la participación a sus clases.

...hasta ahora ha dependido de la caridad de las personas que estamos trabajando [...] vamos pidiendo favores por afinidad, pues, esta tutora, por ejemplo, que no me pone muchas pegas, vamos a ir por aquí porque trata muy bien a los niños (Maestra aula TEA 1, entrevista, C2).

A su vez, responsabilizan al alumnado de su integración, sin plantearse modificar la práctica educativa.

Aquí en el aula específica, pues hay alumnos que tienen conductas más desadaptativas que otros, por lo tanto, dificulta el poder normalizar ese momento de inclusión. Aun así, lo hacemos en determinados momentos (Maestra aula TEA 1, entrevista, C2).

#### 4. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Del personal, las familias y el alumnado de los dos centros emerge una concepción de la inclusión como sinónimo de integración, vinculada al alumnado identificado con NEAE o NEE, en consonancia con los resultados del estudio de Gutiérrez & Fernández (2020). Además, de la documentación de los centros y del discurso y práctica de los actores de la realidad educativa emerge una concepción de la diversidad como necesidad que se debe subsanar. De acuerdo con García-Barrera (2023) y López-Malero (2013), seguir hablando de educación

especial, NEE, NEAE, aula de apoyo, aula específica, aula TEA, etc., significa justificar la exclusión y marginación. No tener claro el significado de inclusión y considerar la diversidad como un límite que representa la primera barrera para hacer efectiva la educación de calidad.

En estos centros, como en el resto de España, se sigue permitiendo la coexistencia de dos sistemas de educación: el ordinario y el especial, siendo esto la principal barrera a la educación inclusiva y equitativa porque, como emerge de los resultados, hay niños y niñas que pasan más tiempo en el aula específica o TEA que en el aula ordinaria. En este sentido, la escolarización del sujeto en un centro ordinario no es indicador de inclusión ni, por tanto, de un sistema educativo de calidad (Rodríguez, 2021). Por el contrario, existe un horario de integración en el que no se ajusta el planteamiento didáctico del aula ordinaria, sino que se espera que el alumnado se responsabilice de su participación, asumiendo que debe adaptarse al sistema educativo ordinario y no al revés (Toboso & Rodríguez, 2018, como se citó en Rodríguez 2021).

De acuerdo con Nadal et al. (2016), el resto de alumnado con NEAE, si bien es atendido en la educación ordinaria, también está sujeto a marginación cuando recibe la atención del profesorado de apoyo de PT y AL tanto por las sesiones individuales o en pequeño grupo fuera del aula como por las sesiones dentro del aula, donde las expertas se sitúan cerca de este alumnado. Por eso, se perciben como especialistas que se dedican exclusivamente al alumnado con NEAE en vez de ser un apoyo al grupo-clase para promover la participación de todo el alumnado (González-Gil et al., 2019).

En línea con el estudio de Gutiérrez-Ríos et al. (2023), el personal de los centros educativos identifica unas barreras externas a su práctica educativa (falta de tiempo, de recursos humanos y de formación) que dificultan la inclusión educativa, sin embargo sus concepciones “dejan entrever que la realidad educativa de la inclusión se piensa desde una hegemonía médico-clínica que sobreestima el impacto de la necesidad que tienen los docentes de contar con apoyos terapéuticos específicos para el estudiantado en situación de discapacidad” (Gutiérrez & Fernández, 2020, p. 9).

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, la elevada presencia de barreras a la inclusión educativa tanto externas como internas en los dos centros objeto de este estudio desvela que están aún lejos de conseguir una educación de calidad, centrada en el proceso de enseñanza en lugar que en las necesidades del sujeto (Echeita & Calderón, 2014); en el reconocimiento, valorización y naturalización de la diversidad en lugar de su etiquetaje, considerando exclusivamente aquella que conlleva dificultades de aprendizaje (García-Barrera, 2023); en diseñar un currículo abierto que tenga en cuenta las directrices del Diseño Universal de Aprendizaje en lugar que un currículo cerrado (García-Barrera, 2023; Serrudo, 2012); en un uso flexible de tiempos, espacios, grupos y horarios escolares promoviendo la interdisciplinariedad en lugar de una organización rígida de los mismos vinculada a las materias y los horarios del personal del centro (García-Barrera, 2023); en adoptar una metodología activa y participativa en lugar que una enseñanza principalmente unidireccional (López-Melero, 2013); en ofrecer una diferenciación pedagógica en lugar de un proceso lineal e idéntico para todo el alumnado (Rodríguez, 2021); y en fomentar la cooperación en

lugar que la competición en un clima de solidaridad, en vez de individualista, apto para construir comunidades de aprendizaje (López-Melero, 2013; Gutiérrez-Ríos et al., 2023).

Para ello, se sugiere como primera línea de actuación naturalizar la diversidad considerándola como un marco que integra todas las diferencias individuales (García-Barrera, 2023; Gutiérrez-Ríos, et al., 2023) y consolidar el compromiso y la responsabilidad ética del profesorado hacia la educación inclusiva, para posteriormente impulsar la participación de los demás actores clave en la educación de calidad (Gutiérrez-Ríos et al., 2023; Rodríguez, 2021), además de promocionar prácticas educativas que adoptan metodologías activas y participativas donde el personal de apoyo coopera con el profesorado en el aula (Nadal et al., 2016).

Esta investigación contribuye a la reflexión y análisis sobre la consecución del ODS 4 en España identificando avances y barreras a la inclusión en unos entornos determinados de Educación Primaria. Sería interesante que futuras investigaciones ofrecieran una visión más amplia del progreso hacia la educación de calidad y que promocionaran el compromiso de los centros y de sus agentes educativos con una educación de calidad.

## Referencias bibliográficas

Angulo, F. & Vázquez, R. (2003). Los Estudios de Caso. Una aproximación teórica. In Vázquez R. & Angulo F. (coords.), Introducción a los estudios de casos (pp. 15-51). Aljibe.

Constitución española de 1978 [C.E.]. Art. 7.1 de 29 de diciembre de 1978 (España).

Echeita, G. & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.

García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190.

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243-263.

Gutiérrez-Ríos, M., Pineda, A. & Castro, L. (2023). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, (12), 179-194. DOI 10.24310/ijne.12.2023.18081

Gutiérrez, M. & Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley

- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. B.O.E. No. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- López-Melero, M. (2013). La educación inclusiva, una nueva cultura. In López, S. (ed.) *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 262-284). Universidad de la Serena
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. Martínez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Universidad de Granada.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Nadal, M. J.; Grau, C., & Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educación Siglo XXI*, 34, 161-180.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades*. UNESDOC. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. In A. Sánchez (coords.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata*, 36, 5-18.
- Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G. & Rodríguez, S. (2022). Investigación cualitativa: Una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101) 59-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Serrudo, M. (2012). La construcción curricular basada en el pensamiento complejo. *Revista de Investigación Psicológica*, 7, 31-41.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6ª Ed). Morata.