

Beneficios y limitaciones de diferentes modalidades de escolarización: valoraciones de profesionales

Cristina M^a Belmonte Pérez¹; Mónica Porto Currás²; M^a Luisa García Hernández³

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Junio 2022

Resumen. Introducción: En este artículo se analizan las valoraciones de profesionales de la educación que ejercen su labor en diferentes modalidades de escolarización dirigidas a proporcionar una respuesta educativa adecuada a alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Método: Se ha desarrollado una investigación cualitativa aplicando la entrevista en profundidad como técnica de recogida de información. Más concretamente, se ha entrevistado a profesionales de equipos directivos y equipos de atención a la diversidad en diferentes centros: centro público, centro público con aula especializada, centro privado con aula especializada en infantil, primaria y secundaria y centro de educación especial. Resultados: Entre los datos obtenidos de los participantes destacan la necesidad de mayor concienciación y sensibilización sobre la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, así como mejoras en la formación inicial y continua de los docentes y en las estructuras y recursos disponibles que posibiliten desarrollar un currículo más globalizado y flexible. Discusión: Los participantes en este estudio reconocen la importancia de transformar las aulas ordinarias para favorecer la inclusión de todo el alumnado, pero no hay consenso en considerar que esto sea factible en las condiciones actuales. Se plantea como uno de los requisitos imprescindibles para avanzar en este camino una mayor relación entre Universidad y la realidad de las escuelas.

Palabras clave: derecho a la educación; escolarización; oportunidades educativas; valoración.

[en] Benefits and limitations of different schooling modalities: professionals' assessments

Abstract. Introduction: This article analyses the assessments of education professionals who work in different schooling modalities aimed at providing an adequate educational response to students considered to have special educational needs. Method: Qualitative research has been carried out, using in-depth interviews as a technique for collecting information. More specifically, we interviewed professionals from management teams and diversity care teams in different centres: public centre, public centre with specialised classroom, private centre with specialised classroom in infant, primary and secondary and special education centre. Results: Among the data obtained from the participants, the need for greater awareness and sensitisation regarding the incorporation of students with special educational needs in ordinary schools stands out, as well as improvements in the initial and continuous training of teachers and in the structures and resources available that make it possible to develop a more globalised and flexible curriculum. Discussion: The participants in this study recognise the importance of transforming ordinary classrooms to favour the inclusion of all students, but there is no consensus that this is feasible under current conditions. One of the essential requirements for making progress on this path is a closer relationship between the university and the reality of schools.

Keywords: right to education; educational provision; educational opportunities; assessment.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Objetivo. 2.2. Procedimiento y técnicas. 2.3. Participantes. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. Anexo 1.

Cómo citar: Belmonte Pérez, C. M.^a; Porto Currás, M.; García Hernández, M.^a L. (2024). Beneficios y limitaciones de diferentes modalidades de escolarización: valoraciones de profesionales. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 833-844

¹ Universidad de Murcia (España).
E-mail: cristinamaria.belmonte@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-3584>

² Universidad de Murcia (España).
E-mail: monicapc@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

³ Universidad de Murcia (España).
E-mail: luisagarcia@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-2571>

1. Introducción

El conseguir que las escuelas ofrezcan una educación inclusiva a todo el alumnado es un propósito reconocido en múltiples declaraciones internacionales desde hace varias décadas. La conocida Declaración de Salamanca expone lo siguiente:

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... (Unesco, 1994, p. 6.).

Sin embargo, casi tres décadas después de esta declaración, esto todavía no es una realidad en el contexto educativo español. Pese a la insistencia de la comunidad científica por la necesidad de transformar las escuelas para convertirlas en espacios educativos que no solo integren a todo el alumnado, sino que le permita aprender con éxito y sentirse bien en ese proceso de aprendizaje, la realidad de los centros educativos sigue manifestando que no se muestran preparados o dispuestos para atender a toda la diversidad del alumnado (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Waitoler, 2020). Cuestión que, según se establece legalmente en la vigente ley educativa española (LOMLOE, 2020, disposición adicional cuarta), debe revertirse en un plazo máximo de 10 años.

No hay duda de que son muchos los esfuerzos realizados para avanzar en la senda de esa educación plenamente inclusiva, en la que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender (Ainscow, Dyson y Weiner, 2014), pero los caminos seguidos en el contexto educativo español para asegurar ese derecho a la educación no siempre han ido acompañados de la perspectiva de permitir a todos el participar con sus iguales, compartiendo vivencias y experiencias. En este sentido, se reconoce que “entre uno de los colectivos que se encuentra en mayor riesgo de exclusión o marginación educativa es aquel integrado por los alumnos que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes” (Caballero, Soto y Garrido, 2021, p. 121). Entendiendo por alumnado con necesidades educativas graves y permanentes: “aquel que presenta discapacidad intelectual grave o profunda de acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-5 y que precisa de apoyos extensos y generalizados, de acuerdo con la Escala de Intensidad de Apoyos (TEA, 2017) (Caballero, Soto y Garrido, 2021, p. 124).

Datos como que el 16,8 % del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) esté escolarizado en escenarios segregados (Alcaraz y Arnaiz, 2020) ponen de manifiesto como aún no se ha conseguido alcanzar “un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz, 2019, p.33). En este mismo sentido, el *Informe de la investigación relacionada con España* bajo el artículo 6 del *Protocolo Facultativo del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU* (CRPD, 2017), planteaba en relación al sistema educativo español lo siguiente:

El Comité observa que en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho. El Comité toma nota de la magnitud y gravedad del impacto de esta falta de acceso a la educación inclusiva a lo largo de la vida de las personas con discapacidad que han sido segregadas, quienes, en razón de su discapacidad, quedan encuadradas en un sistema de educación paralelo que consiste en los centros de educación especial o en las aulas especiales dentro de los centros ordinarios (CRPD, 2017, p. 16).

Así, mientras que los países referentes en educación inclusiva son aquellos que apuestan por el criterio de “modelo a una banda” (López, 2009, p. 9), cuyo significado hace referencia a la escolarización mayoritaria en la modalidad ordinaria, situándonos en el contexto educativo español encontramos perspectivas que distancian la realidad de los planteamientos teóricos, al defender la efectividad de las opciones intermedias de escolarización.

Entre las modalidades de escolarización para alumnos con NEE en el Sistema Educativo Español se encuentran: centros de educación especial (en adelante CEE), que acogen a alumnado con discapacidad intelectual o dificultades graves; aula abierta especializada, que se trata de una medida organizativa para la escolarización en escenarios ordinarios de alumnado que precisa de apoyos extensos y generalizados en todas las áreas del currículum, y que surge con la finalidad de ofrecer al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial la posibilidad de contar “con opciones de escolarización más inclusivas” en centros ordinarios (Martínez et al., 2019, p.90); y centros ordinarios, destinados al conjunto de la población en edad escolar (en el que debería estar incluidos, por tanto, también los anteriores).

Según Echeita y Ainscow (2011), la inclusión defiende un modelo de educación basado en los principios de presencia, aprendizaje y participación. Investigaciones recientes demuestran que los resultados académicos

del alumnado denominado con necesidades especiales son mejores en contextos inclusivos o iguales a los obtenidos en contextos segregados (Echeita y Simón, 2020); así como que la presencia de alumnado diverso enriquece los centros educativos al propiciar el desarrollo de valores y una formación más humana (Cruz, 2018; Arnaiz y Caballero, 2020; Pieri, 2020). Sin embargo, para Waitoller (2020), en España, y otros países europeos, se desarrolla el término que denomina “inclusión selectiva” (Waitoller, 2020, p. 20), detallando que las medidas específicas que tratan de responder al alumnado con necesidades graves y permanentes en centros ordinarios siguen siendo métodos de categorización que lo segregan del resto. Las conclusiones de diferentes organismos proporcionan evidencias científicas que corroboran que asistir a estas medidas dificulta y entorpece las oportunidades de inclusión social (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Asimismo, nos encontramos que no todos los centros educativos las incluyen, lo que lleva a cuestionarse, si la escuela no tiene cabida para abordar las diferencias, ¿qué lugar será el apropiado para conseguirlo? (Echeita, 2004).

Arnaiz y Alcaraz (2020) resaltan que una de las barreras a las que se enfrenta la inclusión en España es la ausencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el régimen ordinario. En este sentido, la nueva ley educativa en España, *Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOMLOE, 2020), establece que se desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad:

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 acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (Disposición adicional cuarta, LOMLOE, 2020).

Sin embargo, “no parece contemplar de momento medidas y recursos diferentes a los actuales que vayan a propiciar una mayor inclusión educativa en nuestras aulas” (Arnaiz et al., 2020, p.119). Por tanto, mientras que no existan otras opciones en los centros ordinarios, estos autores defienden que la modalidad aula abierta ofrece mayores posibilidades de inclusión al alumnado. Según Haro et al. (2020), hay familias que debido a la falta de recursos o “la reproducción de modelos del déficit en entornos inclusivos” (p.181), continúan optando por la escolarización en centros de educación especial.

Por este motivo, en el presente estudio se indaga sobre beneficios y limitaciones en las diferentes modalidades de escolarización, de acuerdo con las valoraciones de profesionales que desarrollan medidas de atención a la diversidad en los centros educativos. Para ello se ha realizado un análisis cualitativo de las opiniones de profesionales en ejercicio, con experiencias pedagógicas diversas, que desarrollan su labor en estas modalidades: centro ordinario, aula especializada en centros ordinarios (conocida como aula abierta) y centro de educación especial. Se considera que indagar en las respuestas de profesionales acerca de las dificultades actuales para desarrollar la plena inclusión permitirá tener una visión más cercana sobre qué está sucediendo en los distintos escenarios y aprender de ello.

2. Método

2.1. Objetivo

El objetivo principal del estudio es conocer la valoración de profesionales educativos sobre los beneficios y limitaciones de modalidades de escolarización diferentes en el sistema educativo español, con la finalidad de recoger información sobre la situación actual en las escuelas para abordar los cambios propuestos en la vigente ley educativa española (LOMLOE, 2020).

2.2. Procedimiento y técnicas

Esta investigación se ha realizado a partir del diseño cualitativo. Siguiendo a Penalva et al. (2015), presenta un carácter provisional y flexible y tiene la finalidad de “acercarse a la realidad social tal como la perciben los sujetos a través de los discursos –interpretándolos, para comprender la acción social” (p. 13), exponiendo la realidad mediante las palabras expresadas por los participantes

El instrumento para la recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad, con preguntas predeterminadas pero abiertas (en Anexo 1). Por tanto, no existe una secuencia única para todos los entrevistados, permitiendo que la conversación evolucione según las respuestas. Con esta se pretende que, mediante el discurso, los entrevistados ofrezcan su punto de vista, sin sentirse juzgados, para aportar sus experiencias y conocimientos. Conviene destacar que la entrevista ha sido validada por expertas en el área de Didáctica y Organización Escolar, que han sugerido cambios a la propuesta inicial que se han tenido en cuenta en la redacción final de las preguntas.

2.3. Participantes

Los participantes en la entrevista han sido invitados con la finalidad de recoger información de centros educativos de una misma ciudad que presentasen modalidades de escolarización diferentes (centro ordinario, aula abierta y centro específico de educación especial) y que también presentaran heterogeneidad en cuanto a su titularidad. Se contactó con cinco centros educativos que cumplieran con los criterios planteados, invitando al personal de Equipos Directivos para conocer respuestas más generales en relación al centro y, por otro lado, de los Equipos de Atención a la Diversidad de Centro, es decir, especialistas en la intervención con el alumnado. Finalmente, la muestra ha sido conformada por un total de nueve profesionales. En la Tabla 1 se detalla la heterogeneidad de sus características.

Tabla 1. *Participantes en la investigación.*

Centro	Participantes	Experiencia Docente	Años en el Centro	Cargo
Centro Ordinario de Educación Infantil y Primaria. Público.1	A	17	11	Secretario
	B	2	2	PT
Centro Ordinario de Educación Infantil y Primaria. Público.2	C	21	21	Director
	D	2	2	PT
Centro Ordinario de Educación Infantil y Primaria con un Aula Abierta para Infantil y Primaria. Público.3	E	3	3	Tutor AA
Centro Ordinario Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con dos Aulas	F	34	34	Directora
Abiertas, una para Infantil y Primaria y otra para Secundaria. Privado.4	G	7	7	Tutora AA
Centro de Educación Especial. Público 5	H	23	23	Directora
	I	13	13	Tutora

Para llevar a cabo la entrevista se ha solicitado el consentimiento informado de todos los participantes, informándoles de los objetivos de la investigación y asegurando la confidencialidad de los datos identificativos. Por otra parte, a pesar de haberse desarrollado en la situación sociosanitaria provocada por la Covid-19, se ha tenido la oportunidad de realizar todas las entrevistas de forma presencial, lo que ha aportado cercanía y fluidez a la comunicación. La recogida de información ha sido mediante grabación y, posteriormente, se ha realizado la transcripción literal, creando documentos primarios, cuyo contenido ha sido analizado con el software para la clasificación del contenido en el análisis cualitativo, a un nivel descriptivo, ATLAS.ti (versión 8). En este sentido, se clarifica, elabora y completa las categorías que se pretenden analizar según el objetivo. Por último, es preciso indicar que estos documentos están custodiados en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia), a disposición de los investigadores interesados.

2.4. Análisis de datos

Se ha partido de categorías establecidas relativas al tipo de centro para, siguiendo un modelo inductivo, establecer nuevas categorías, grupos y códigos para la clasificación de la información (aportaciones textuales de los profesionales). En la Tabla 2, se pueden observar las categorías referentes a las modalidades de escolarización analizadas y los respectivos códigos empleados para conocer los beneficios y limitaciones planteadas.

Tabla 2. Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información.

Grupo de códigos	Beneficios	Limitaciones
Categoría 1. Centro Ordinario		
Códigos	Proyectos y colaboraciones. Actualización de los especialistas. Sensibilidad del profesorado. Convivencia	Responsabilidad principal de los especialistas. Falta de recursos específicos. Falta de concienciación. Mayor socialización a coste de menor atención. Estructuración espacio-temporal deficitaria.
Categoría 2. Aula Abierta		
Códigos	Visibilidad del alumnado en el barrio. Fomento de valores en el resto de alumnado. AA en secundaria. Recursos humanos específicos dentro del AA. Híbrido del sistema educativo actual. Covid, opción 1. Unión alumnado en sus aulas de referencia.	Es desconocida para muchos docentes. Alumnado afectado/acosado a nivel social. Menos AA en secundaria. Menos recursos/espacios que el CEE. Sin implicación, no hay inclusión. Covid, opción 2. AA como aula burbuja.
Categoría 3. Centro de Educación Especial		
Códigos	Espacios más preparados que los CO. Soporte imprescindible para los CO. Metodología y evaluación centrada en el alumno/a. Visión de naturalidad, aprendizaje y resiliencia. Importancia de los recursos humanos vs materiales. Asignaturas flexibles y continua adaptación.	Alumnado en el CEE con posibilidades en CO o AA. Falta de socialización. Falta de visibilidad del alumnado. Sobrevaloración tutor/PT = menos apoyos dentro del aula. Falta de formación desde la Universidad. Grupo de alumnado “invisibles”.

En el siguiente apartado se exponen las redes semánticas elaboradas a partir de cada categoría y los argumentos recogidos para la explicación de las mismas. En este sentido, se ha asociado una abreviatura a cada profesional, haciendo alusión al centro donde desarrolla su labor y a la letra de participante correspondiente (véase Tabla 1).

3. Resultados

Figura 1. Resultados Centro Ordinario

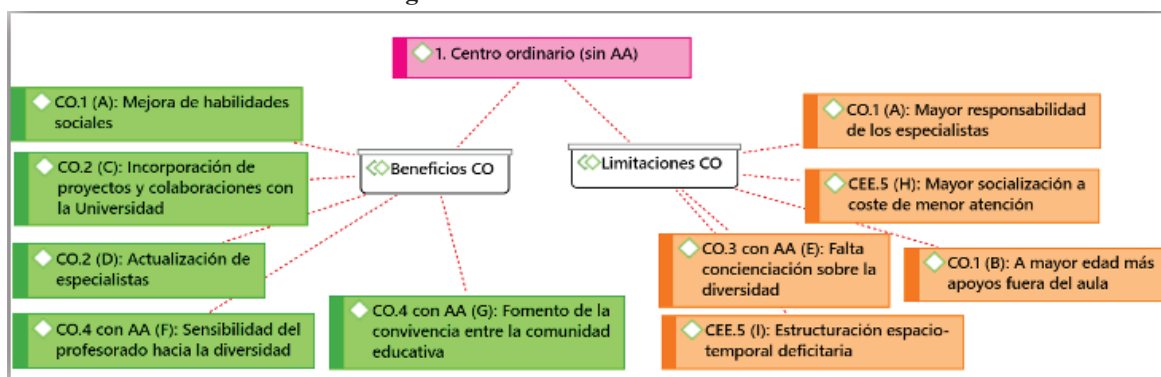


Figura 2. Resultados Aula Abierta

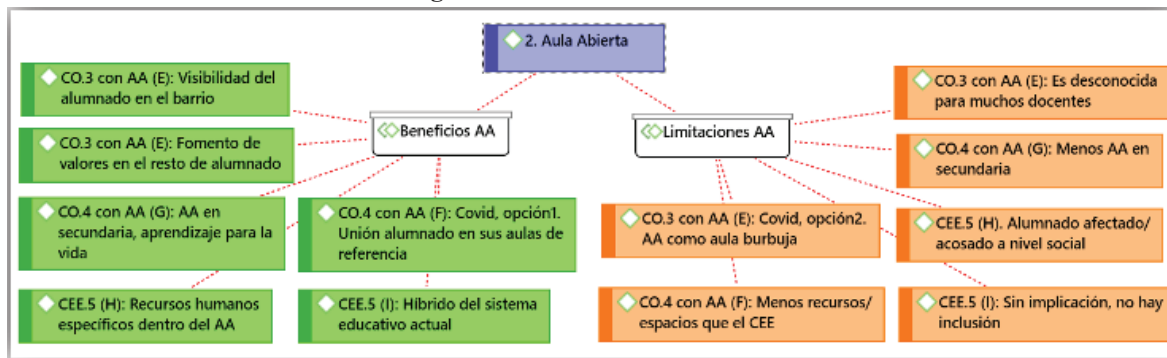
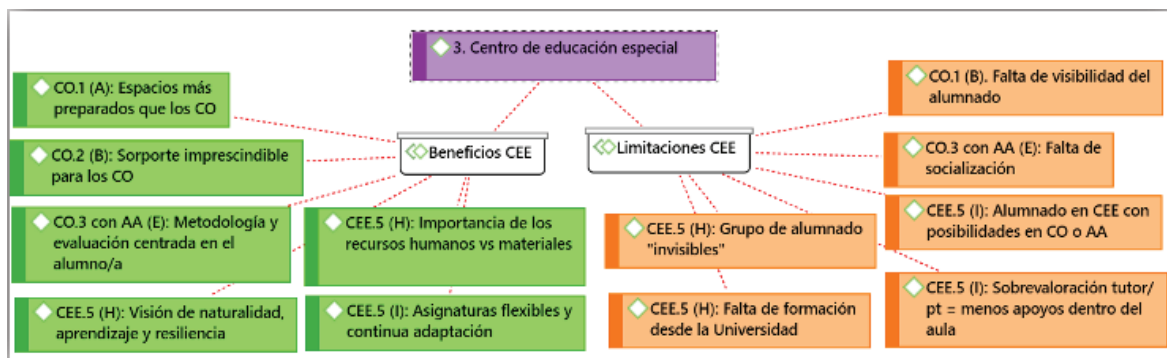


Figura 3. Resultados Centro Educación Especial



Como se puede observar en la figura 1, entre los beneficios de la escolarización en centro ordinario se destaca la mejora de habilidades sociales y el fomento de la convivencia entre la comunidad educativa dando lugar a acompañamientos, las tutorías entre iguales, juegos comunes, etc.: “Al estar todos dentro de la misma clase, el alumnado entendido como de carácter ordinario aprende a participar en la educación del alumnado NEE” (C.4.F).

Sin embargo, aunque se considera que se produce un enriquecimiento social, los profesionales entrevistados consideran que, sin recursos, organización y/o preparación específica, al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes se le priva de una atención especializada que sí recibe en el centro de educación especial: “A día de hoy, en un CEE el alumnado gravemente afectado se va a mover siempre en un ambiente estructurado y adaptado” (C.1.A); “En un centro ordinario se benefician por estar con los compañeros, en un entorno más normalizado...pero, en muchas ocasiones y si no cambia la cosa, se le está privando de atención y posibilidades que el niño pueda tener” (C.5.I).

Asimismo, para otros entrevistados, conforme el alumnado avanza en edad, se realizan más apoyos fuera del aula y la respuesta educativa depende en mayor medida de los especialistas. Para adecuar los centros a la diversidad de alumnado, se detalla la eficacia de la coordinación docente, el seguimiento de proyectos y colaboraciones, así como la continua formación desde los especialistas al resto del equipo docente: “La coordinación entre nosotros es principal” (C.2.D); “Yo trato de exponer lo que voy aprendiendo, pero si esta formación también la recibieran los demás, sería aún mejor” (C.1.B).

Para ello, un profesional destaca la necesidad de compartir saberes con la Universidad, relatando con entusiasmo los resultados obtenidos tras un proyecto de colaboración entre ambas instituciones: “Este trabajo derivó en tomar un cambio de conciencia de algunas vías para mejorar los centros y responder a las necesidades educativas del alumnado” (C.2.C).

Además, una de las variables es la tipología de alumnado que se encuentra en los centros ordinarios, más homogénea que en aquellos que presentan aula abierta. La incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios provoca en el profesorado mayor sensibilidad. Sin embargo, inicialmente suelen presentar actitudes de desconocimiento, precisan concienciación y eliminación de barreras de centro, entre ellas la necesidad de estructuración espacio-temporal para ofrecer mayores posibilidades de autonomía del alumnado en la vida de centro: “Aunque el apoyo del equipo directivo estaba, al principio no fue tan fácil de apoyar por parte del resto de docentes, sin embargo, cuando el profesorado conoce cómo vas trabajando y cómo son los niños, ya lo ven desde otra perspectiva” (C.3.E).

En cuanto a los Centros Específicos de Educación Especial (ver figura 2), los argumentos de los participantes que apoyan que esta medida siga manteniéndose se centran en que los centros ordinarios no presentan un ambiente estructurado y adaptado para la respuesta educativa del alumnado gravemente afectado: “en un centro ordinario, por muchos recursos que se integren es imposible llegar al nivel de

atención que tienen que tener los niños que tenemos en nuestro CEE. Pues tanto los tutores (que todos somos PT), como los fisioterapeutas y logopedas estamos atendiéndolos y encima de ellos continuamente, tengamos horario con ellos o no” (C.5.H).

Por ejemplo, se menciona que el centro de educación especial es “imprescindible” (CO.2B) y algunas de las características favorables que destacan son: las asignaturas flexibles, la continua adaptación o los espacios como la sala multi-sensorial, el jardín o la cocina, al ser manipulativos y vivenciales, etc. Asimismo, el hecho de que todos los tutores y tutoras son especialistas en Pedagogía Terapéutica permite, según una de las entrevistadas, “ir adaptando materiales y actividades desde las 9:00 de cada mañana, tratando de descubrir cada día la necesidad de cada niño y niña” (C.5.I).

Sin embargo, aunque los recursos materiales ofrecen grandes posibilidades, se hace hincapié en la permanente comunicación con otros especialistas como fisioterapeutas y logopedas y se destaca la atención continua al alumnado, al trato de la persona que interviene con el estudiante, expresando que sin una conexión de calidad es muy difícil que se produzca el aprendizaje: “A veces estamos obsesionados por tener los mejores materiales, y si tenemos recursos... ¡genial!, pero como nuestra presencia y como nosotros estemos frente a ese niño/a es lo principal” (C.5.H).

Además, se añade que en el centro específico se refleja una visión de naturalidad y resiliencia. Y, por último, en cuanto a ventajas, uno de los especialistas, menciona la metodología centrada en el alumno, un aspecto propio del centro de educación especial que se ha expandido a las aulas abiertas especializadas y que debería integrarse en el aula ordinaria.

No obstante, se recogen argumentos encontrados acerca de las desventajas de los centros específicos de educación especial como la falta de visibilidad del alumnado y de interacción social con otros niños y niñas: “hay una tipología de alumnado que tenemos en los CEE que no se conoce, pues hay un grupo que yo los llamo “invisibles”, porque nadie les ve y no se habla de ellos” (C.5.H.); “Los CEE están muy bien en cuanto a recursos, pero le falta esa parte social” (C.5.I) y la existencia de estudiantes escolarizados que podrían beneficiarse de otras modalidades. Asimismo, las profesionales del CEE.5 solicitan más apoyos para los tutores y tutoras de estos centros y formación a futuros profesionales, para saber responder a diferentes tipologías de alumnado. En concreto, se menciona un grupo reducido de alumnado que, debido a las dificultades tan específicas y al grado de afectación tan elevado, no recibe respuesta en otras modalidades.

Como alternativa al centro de educación especial, aparecen las aulas abiertas especializadas, también entendidas como “el híbrido del sistema educativo actual” (C.5.I). Los profesionales entrevistados entienden el aula abierta como un espacio de trabajo cómodo y seguro para el alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, para el C.4., la creación del aula abierta “permitió que el alumnado con necesidades mucho más específicas y acusadas, que no pueden permanecer tanto tiempo en el aula, pudiera disfrutar de una serie de apoyos muchos más concretos” (C.4.G).

Según los profesionales de esta modalidad (figura 3), se favorece la visibilidad del alumnado no solo en el contexto escolar sino también fuera de la escuela: “Conocerse entre ellos tiene muy buenos resultados a nivel social, el AA ha hecho que se conozcan a los niños y niñas también por el barrio” (C.3.E). Por este motivo, en los centros ordinarios que incluyen aula especializada se valora que esta medida beneficia a la inclusión del alumnado escolarizado y al aprendizaje de valores para el resto de la comunidad educativa: “Gracias a que hay muchas familias que también entienden que es bueno que su hijo este con otros niños y que hay alumnado ordinario, se puede llevar una vida en el centro de inclusión y de aprender unos de otros” (C.4.F).

En concreto, se menciona que la interacción entre el alumnado se fomenta en mayor proporción que en aquellos centros de modalidad únicamente ordinaria: “Cuidar que en la escuela haya diversidad y heterogeneidad, pues es lo más importante para funcionar como lo hacemos” (C.4.F).

No obstante, se menciona que no hay suficiente formación del profesorado acerca de las aulas abiertas especializadas: “Te encuentras con la falta de la formación del propio personal docente del aula abierta y esto pude verlo cuando el especialista en AL no conocía muchos de los diferentes sistemas de comunicación para este alumnado” (C.3.E).

Y, aunque son creadas con una finalidad inclusiva, las profesionales del Centro Educativo Especial ponen atención a su posible funcionamiento inadecuado, debido a que muchos alumnos y alumnas que se incorporan en esta modalidad, tras su escolarización en las aulas especializadas, presentan falta de autoestima, inseguridades, han sufrido acoso o apenas tienen amigos. Algunos profesionales mencionan la importancia, y la dificultad, de trabajar estos aspectos, de volver a hacerles creer en su valía personal, con palabras como: “Que tú vales, que tú eres importante, que tú puedes aprender, tú eres valioso... cuesta años...” (C.5.H).

Además, los entrevistados detallan que hay menos aulas abiertas especializadas en Educación Secundaria que en Educación Primaria, lo que interrumpe algunos procesos de autonomía: “Hay menos aulas abiertas en secundaria que en primaria, y cuando el alumnado va a acabar primaria, las familias se ponen nerviosas ante esta situación” (C.3.E).

Entre las consecuencias percibidas por los profesionales, se plantea que se aminoran las relaciones con el resto de compañeros debido a que, finalmente, el alumnado es derivado a un centro específico de educación especial u otras entidades o asociaciones, muchas de ellas privadas, ya que las plazas en centros públicos son

limitadas: “Muchos padres piensan “mi hijo ha empeorado”, y yo les respondo “no mire, no ha empeorado, es que la inclusiva por lo que parece solo llega hasta primaria”, y es que, tristemente, suele ocurrir esto” (C.5.H).

Un aspecto a destacar en este estudio han sido las dos actuaciones diferentes de los dos centros con aulas abiertas especializadas para la precaución de contagios de la Covid-19. En este sentido, mientras que en el CO.3 el aula especializada se ha convertido en un “aula burbuja”, sin relacionarse con el aula de referencia; en el CO.4 se adentraron en el reto de integrar al alumnado en sus aulas de referencia y hacer desaparecer el aula abierta, debido a que la propia filosofía de esta escuela les impedía aceptar la otra opción que se alejaba de los avances inclusivos: “nuestro origen reafirma que nosotros siempre hemos entendido que estos niños pueden estar compartiendo la vida escolar en los mismos lugares, adaptando a sus características propias, pero formando parte de un centro de carácter ordinario” (C.4.F).

4. Discusión y conclusiones

Siguiendo la actual ley del sistema educativo español (LOMLOE, 2020), uno de los cambios que se pretenden alcanzar a medio plazo es la mejora de los centros ordinarios para incluir a todo el alumnado. Sin embargo, como se ha podido comprobar, los profesionales de estos centros consideran que el centro de educación especial presenta recursos más preparados que la modalidad ordinaria para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con necesidades educativas graves. Por tanto, si queremos que las escuelas sean inclusivas, de acuerdo con Macarulla y Saiz (2009), no basta con la presencia del alumnado, sino que se precisan de todas las medidas necesarias para su aprendizaje, así como ser capaces de reconocer y apreciar la identidad de todos los alumnos y alumnas con su participación y éxito escolar.

Cabe destacar la necesidad de concienciación en los centros ordinarios, pues no toda la comunidad educativa tiene predisposición a la escolarización de nuevas tipologías de alumnado. Estos resultados corroboran los de otros estudios que denuncian la falta de formación del profesorado y sensibilización con la inclusión (González-Gil et al., 2019; Jiménez et al., 2019). Entender que el alumnado con necesidades educativas especiales es responsabilidad únicamente de profesionales específicos puede llegar a ser una amenaza. Por ello, de acuerdo con diversos autores (Hutchinson, 2017; Sharma y Sokal, 2016), la formación del profesorado se establece como demanda imprescindible para desarrollar prácticas inclusivas.

Sin embargo, también hay cabida en los centros ordinarios a la continua formación, un aspecto que, si el equipo de atención a la diversidad es capaz de transmitir al resto de docentes, impulsa el trabajo en equipo compartiendo tareas entre todos. De acuerdo con Porto y Alcaraz (2020), es prioritario que las comunidades educativas estén compuestas por miembros que entiendan que la atención a la diversidad “requiere, por tanto, de unos procesos de coordinación interprofesional” (p. 123). Se puede observar que en los centros ordinarios que actualmente cuentan con mayor heterogeneidad entre el alumnado se fomenta la sensibilidad de manera natural entre el profesorado y resto de la comunidad educativa, en mayor medida que en aquellos más homogéneos. Sin duda, la colaboración entre los diferentes miembros de los centros educativos es un factor imprescindible para promover el aprendizaje y la mejora de la calidad educativa en aras de conseguir una mayor inclusión y justicia social (Krichesky y Murillo, 2018; Murillo y Duck, 2018).

Por otra parte, en el estudio se constata que las mayores ventajas para el alumnado a nivel social son citadas por los profesionales que pertenecen a la modalidad de escolarización en aula abierta especializada. Según estos profesionales, se ofrece un contexto educativo basado en los principios de normalización e inclusión, argumentando que se comienza a visibilizar nuevas tipologías de alumnado entre la comunidad educativa y en entornos fuera del centro. Sin embargo, de acuerdo con Arnaiz y Escarbajal (2020), se verifica que en la etapa de secundaria descende el número de aulas especializadas. Esto es valorado por el centro privado como limitación para el proceso de inclusión, pues, de acuerdo a la investigación de Arnaiz y Caballero (2020), las profesionales defienden que el alumnado del aula abierta especializada en secundaria se beneficia de los tiempos y espacios que comparte con el resto de compañeros para el aprendizaje para la vida. Por tanto, la disminución de aulas en secundaria paraliza el proceso de inclusión.

No obstante, debemos tener en cuenta que para que las aulas abiertas especializadas sean una medida realmente efectiva “es necesario planificar los momentos y espacios donde se pueden llevar a cabo acciones inclusivas con el alumnado escolarizado en ella” (Pérez et al., 2008, citado por Martínez et al., 2019, p. 93). Por tanto, siguiendo la situación actual, según Arnaiz et al. (2020), esta modalidad de escolarización requiere de revisión y propuestas de mejora, pues continúan existiendo barreras que “muestran la difícil aceptación del alumnado de las aulas abiertas respecto a sus iguales de las aulas de referencia” (p.118). En este sentido, para López (2011), no consiste en establecer programas “especiales” sino propuestas que erradiquen la exclusión educativa, ya que promover medidas paralelas en función de las características y necesidades de los estudiantes puede ser una forma de seguir materializando la segregación en entornos supuestamente inclusivos (Echeita y Simon, 2019; Waitoller, 2020).

Por último, resaltar que este año, debido a la pandemia mundial sufrida, la normativa establecía la conversión de las aulas abiertas especializadas en aulas burbuja, una realidad que expone uno de los entrevistados. Sin

embargo, si reducimos la posibilidad de socialización desaparecen los beneficios tal y como recogen Artiles et al. (2018). Por tanto, el centro capaz de valorar opciones para mantener la convivencia en situaciones extraordinarias podría ser considerado, según Ainscow (2012), como un centro con gran liderazgo pedagógico y coordinación interprofesional.

En cuanto a la modalidad de escolarización en Centro de Educación Especial, los resultados hallados nos llevan a reconocer que sistemas educativos de países referentes en educación han disminuido la escolarización de alumnado en estos centros. Sin embargo, el presente estudio recoge beneficios referentes a los centros de educación especial y nos hace plantearnos por qué existe esa dependencia detectada por los profesionales participantes, pertenecientes al sistema educativo español. Según Minow (1990), aunque la intervención especial es un remedio para la diferencia, al mismo tiempo propicia una perpetuación del estigma asociado a ella.

Concretamente, la *Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura* de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos. Con esta se pretende alejar la respuesta educativa del modelo del déficit, tratando de conseguir que estos centros de referencia faciliten el acceso del alumnado con necesidades graves y permanentes a las aulas ordinarias y promuevan así su aprendizaje. Sin embargo, los profesionales entrevistados consideran que, en el momento actual, los centros de educación especial presentan características relacionadas con la accesibilidad del centro, la significatividad de los espacios, la adaptación de los contenidos, la incorporación de metodologías específicas y la dotación de recursos personales y materiales, que no se encuentran en todos los centros ordinarios (con o sin aulas abiertas). Por tanto, si la actual ley (LOMLOE, 2020) pretende la mejora de estos, como menciona Arnaiz (2019), “los gobiernos, poderes públicos y administraciones sociales y educativas deberán asumir y llevar a cabo las tareas y las responsabilidades que propiamente les incumben” (p. 39). En este sentido, siguiendo a Escarbajal, Essomba y Abenza (2019), tener en cuenta la heterogeneidad y pluriculturalidad del alumnado lleva hacia un sistema educativo inclusivo. Asimismo, desde la presente investigación, se pretende expandir la voz de las profesionales especialistas que desarrollan su labor en centros de educación especial, quienes los definen como “centros de resiliencia”. En este sentido, hacen especial alusión a un grupo minoritario de alumnado escolarizado en ellos que precisa de intervenciones tan específicas y desconocidas que no han recibido respuestas apropiadas en otras modalidades diferentes a centro de educación especial, aulas hospitalarias o enseñanza a domicilio. Por tanto, esta respuesta distanciada de los principios de inclusión y normalización los convierte en verdaderamente “invisibles” para la sociedad.

Tras conocer la valoración de profesionales, se pueden realizar distintas reflexiones según la modalidad de escolarización; sin embargo, las demandas son comunes, principalmente, referentes a las necesidades que presenta el sistema educativo español: aumentar los recursos personales y materiales en los centros ordinarios, formación respecto a la atención a la diversidad, desarrollo de un currículo globalizado y con mayor flexibilidad, espacios más estructurados y accesibles. En este sentido, las y los profesionales que ejercen su labor en modalidades de escolarización que integran alumnado con necesidades más acusadas presentan un discurso que se caracteriza por su esfuerzo y dedicación. Además, aunque apuestan por la visibilidad del alumnado, socialización, etc., mantienen que se precisa de una transformación de las escuelas ordinarias si realmente se persigue integrar a este alumnado en las mismas. En este sentido, su propósito consiste en ser escuchados para extender el conocimiento de su respuesta educativa en otros centros escolares y contextos sociales.

Por tanto, entre las barreras, se detecta una atención a la diversidad mejor valorada por el centro de educación especial, profesionales que reconocen la necesidad de formación respecto a las aulas abiertas y la falta de visibilidad de alumnado con necesidades graves y permanentes en los centros ordinarios. Así pues, no se debe olvidar que hablar de inclusión es hablar de justicia (Ainscow, 2012) y para desarrollar modelos educativos que afronten los desequilibrios existentes en la escuela es fundamental que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad. Para ello, un paso imprescindible que manifiesta esta investigación es la unión entre la formación en la Universidad y la diversa realidad de las escuelas. En este sentido, principalmente, se mencionan necesidades a nivel educativo, entre ellas, los propios especialistas solicitan más formación para el resto del profesorado así como mejorar las condiciones de coordinación y colaboración interprofesional. Asimismo, se identifica que, a nivel social, se precisa trabajar la concienciación y aceptación de la diversidad.

En este sentido, como prospección del trabajo, se considera necesario reforzar el vínculo entre centros educativos con modalidades diferentes, por ejemplo, profundizando sobre la intervención que se realiza en los centros de referencia (centro de educación especial) de la zona. Pues, a pesar de ser una modalidad que tiende a la segregación del alumnado, los profesionales que se encuentran en la misma conocen realmente las tipologías de alumnado que son “rechazadas” en aulas ordinarias y/o aulas especializadas abiertas. Además, la interrelación entre el alumnado es fundamental, pero debería ir más allá de actividades “puntuales”, estableciendo espacios comunes para crear lazos afectivos de manera natural. Por tanto, es principal que las investigaciones y documentación acerca de este reto no permanezcan únicamente en la teoría, sino que se dirijan hacia la práctica, comenzando por los encuentros entre profesionales para debatir y remar en la misma dirección.

Una de las principales limitaciones que se le puede atribuir a este trabajo es la muestra participante; pues, a pesar de la heterogeneidad de la misma, tanto el número de centros como de profesionales es reducido con respecto al total de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Asimismo, la investigación se centra en las aportaciones de los docentes, por tanto, puede causar la falta de información referente a otras fuentes: familias, el propio alumnado, así como del resto de profesionales con otras funciones dentro de los mismos centros. En este sentido, como prospección del trabajo, se ampliaría el uso de las aportaciones de los profesionales para profundizar en aspectos de interés y extraer nuevos interrogantes. Asimismo, creemos que compartir las aportaciones puede alentar el acercamiento entre los profesionales de modalidades diferentes y reforzar el vínculo mediante el debate y puesta en común.

Por este motivo, conocer una visión cercana a la realidad y dar a conocer la voz de los profesionales ha sido considerada una gran herramienta para reflejar la situación de nuestras escuelas, con el propósito de avanzar hacia un discurso único y común, persiguiendo la finalidad de desarrollar buenas prácticas pedagógicas en todos los centros independientemente de la modalidad de escolarización que presente.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From Exclusion to Inclusion a Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Arnaiz, P. y Caballero, C.M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz, P., Garrido, C.F. y Soto, F.J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. Arnaiz y A. Escarbajal. (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.101-119). Dykinson.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de educación especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *MENDIVE*, 16(4), 651-664. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1424>
- Caballero, C.M, Soto, F.J. y Garrido, C.F. (2021). Estudio de las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (coord.), *Investigando los caminos a la inclusión* (pp.119-150). Octaedro.
- CRPD (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, (dis)capacidad y profesores: Algunas reflexiones para repensar las prácticas (político-educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE*, 2(2), 30-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G. y Simón, C. (2019). La educación inclusiva del alumnado con (dis)capacidad: ¿derecho o desecho? En F. J. Murillo y M. Mesa, (coords.), *Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No violencia* (pp. 161-163). RILME. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=750229>.
- Echeita, G. y Simón, C. (coords.). (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de caso: Newhan (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Escarbajal Frutos, A., Essomba Gelabert, M. y Abenza Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.

- Haro, R., Martínez, R. y Maldonado R.M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En P. Arnaiz y A Escarbajal (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.171-185). Dykinson.
- Hutchinson, N. (2017). *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers*. Pearson [5.^a ed.].
- Jiménez, A., Huete, A. y Arias, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/10550/43685>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: Un reto, una necesidad*. Grao.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C.F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero: Revistas sobre discapacidad intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and the American Law*. Cornell University Press.
- Murillo, F. J. y Duck, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>.
- Orden de 25 de septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 239, de 15 de octubre de 2003, pp. 16605 a 16607.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F.J. y Santacreu, O.A. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS ediciones.
- Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con discapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.35-53). Dykinson.
- Porto, M. y Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: en el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal. (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.121-136). Dykinson.
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self- Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Waitoller, F. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A Escarbajal. (coord.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp.19-34). Dykinson.

Anexo 1. Guion de entrevista

1. En esta primera pregunta, se recogen cuestiones generales a nivel de centro en relación a la inclusión, para conocer cómo se trabaja la atención a la diversidad:

- ¿Cómo diría que se realiza la respuesta a la diversidad en este centro?
- ¿Cómo se promueve la inclusión educativa?
- ¿Qué diferencias hay con respecto al proceso que se sigue en un centro ordinario/específico?

Cultura, políticas y prácticas.	Quiénes participan
Recursos y metodologías	Tipología de alumnado
Formación y colaboración	Liderazgo pedagógico

2. Este apartado se centra en reunir cuáles son las dificultades/barreras/limitaciones que se encuentran en el centro para realizar una inclusión efectiva del alumnado NEE:

- ¿Cuáles son las principales barreras del centro para incluir al alumnado?
- ¿Qué suele hacer el centro si se encuentra actitudes reticentes a la inclusión?

Infraestructura	Comunidad educativa
Estructuración espacio- temporal	Formación
Valores y actitudes	Apoyos internos y externos al centro

3. Una vez que conocemos cuáles son las barreras, cuestionamos sobre qué puede hacer el centro para conseguir una inclusión plena y dar respuesta a todos los alumnos y alumnas:

- ¿Qué sería necesario para que el centro pueda ofrecer una respuesta educativa adecuada a todos y todas los alumnos/as?
- ¿Cree que los centros ordinarios pueden llevar a cabo una respuesta al alumnado denominado “con necesidades educativas especiales” como los centros educativos de educación especial?
- ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la inclusión del alumnado necesidades educativas especiales en centros ordinarios?