

Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas

María Soledad BOTÍAS LORCA
Ana Belén MIRETE RUIZ

Datos de contacto:

Ana Belén Mirete Ruiz
Universidad de Murcia
anabelen.mirete@um.es

RESUMEN

En pos de realizar una adecuada atención a la diversidad en los centros ordinarios de la Región de Murcia, éstos se han previsto de una serie de aulas donde el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo pueda ser tratado para su máximo desarrollo. Este estudio pretende analizar el grado en que las aulas de apoyo de la Región de Murcia favorecen la inclusión de este alumnado. Se ha contado con la participación de 154 docentes de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje de 89 centros públicos y concertados de la Región de Murcia. Bajo un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta, se ha aplicado un cuestionario centrado en analizar la realidad de las aulas desde la perspectiva de los especialistas. Los resultados obtenidos nos indican que las aulas de apoyo son inclusivas, si bien, experiencias analizadas nos lleven a considerar que la realidad ofrecida es un tanto contradictoria.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad; Aulas de apoyo; inclusión; profesional de apoyo educativo.

The inclusion in the support classrooms of the Region of Murcia from the perspective of the specialists

ABSTRACT

In pursuit of adequate attention to diversity in the ordinary centers of the Region of Murcia, these have been provided with a series of classrooms where students with Specific Educational Support Needs can be treated for their maximum development. This study aims to analyze the degree to which the support classrooms of the Region of Murcia favor the inclusion of these students. It has counted with the participation of 154 teachers of Therapeutic Pedagogy and Hearing and Language of 89 public and

private schools of the Region of Murcia. It used a quantitative non-experimental survey type design and a questionnaire was applied to analyze the reality of the classrooms from the perspective of the specialists. The results obtained indicate that the support classrooms are inclusive, although analyzed experiences lead us to consider that the offered reality is contradictory.

KEYWORDS: Attention to diversity; Inclusion; Professional of educational support; Support classrooms.

Introducción

Hablar de atención a la diversidad es, básicamente, hablar de la obligación de los estados y sus sistemas educativos a garantizar a todos los alumnos –queremos destacar *a todos los alumnos* puesto que es el factor determinante y distintivo a otras aproximaciones–, el derecho a la educación (Araque y Barrio, 2010). Este derecho se garantizará teniendo en cuenta la diversidad de las necesidades del alumnado, consiguiendo combatir las desigualdades y desarrollando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso y la permanencia escolar de todo el alumnado (Martínez, 2005). Por lo tanto, pensamos que el reto de nuestra sociedad es conseguir una buena convivencia entre sus habitantes, independientemente de las características que posean estos.

El derecho de todo el estudiante a un acceso a la educación en igualdad de posibilidades (UNESCO, 1994), bajo un modelo de *educación integradora*, garantizando un modelo de educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita desarrollar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2015), no es un discurso ni mucho menos nuevo..

El movimiento *Regular Education Initiative* (REI) es pionero en la aparición de la educación inclusiva, al defender la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con discapacidad. Con este movimiento, se plantea la necesidad de unificar la educación especial y regular en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la hasta entonces llevada a cabo, educación especial. La propuesta del REI se basa en que todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en ellas (Arnaiz, 2011), máxime cuando la investigación educativa señala que el mejor emplazamiento para el desarrollo del alumno es el contexto ordinario (Ainscow, 1991; Armstrong, 1999; Arnaiz, 1996).

De acuerdo con lo anterior, “son numerosas las voces que alertan sobre la necesidad de pensar, estudiar, proponer, comprometerse y crear en nuevas formas de comprender la educación de la diversidad del alumnado”

(De Haro, Escarbajal y Martínez, 2010, p.150). Por ello, con el movimiento de la escuela inclusiva se plantean nuevas formas de responder a las necesidades educativas que presenta este alumnado, pero para que exista un proceso real de inclusión, Santana (2015) expone que:

La escuela debe adaptarse, el currículum debe adecuarse a las características individuales de cada alumno, tanto respecto a las infraestructuras, como, y sobre todo a las metodologías que permitan brindarles la educación adecuada y de calidad que requieren. Para ello, tanto directivos como docentes deben formarse en los campos necesarios (p. 5).

Así, uno de los grandes problemas que radican en nuestra sociedad a fin de que todas las personas puedan gozar de sus derechos, legalmente reconocidos, se encuentra en que se continúa viendo en lo diverso algo negativo. De acuerdo con Skliar (2005), “la preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes” (p.16). Pero la dificultad no reside plenamente ahí, puesto que como este mismo autor afirma, el mayor obstáculo no se encuentra en esas diferencias, sino en cómo inventa la sociedad a las personas diferentes.

Las enseñanzas de apoyo y refuerzo son habitualmente impartidas por docentes de Educación Especial, en un espacio diferente al aula ordinaria, desarrollando normalmente estos aprendizajes en la denominada *aula de apoyo*, ya que este tipo de enseñanzas no se conciben como algo por completo diferente de las enseñanzas generales, sino como un complemento a ellas. Este complemento según González (2002), podría adoptar tres formas. (1) abordar los mismos contenidos que en la clase ordinaria pero ayudando al alumnado de forma más individualizada, intentando que estos logren los objetivos del nivel; (2) abordar contenidos curriculares propios de la etapa en la que está matriculado el alumno, pero a un nivel inferior y por lo general, con enfoques metodológicos alternativos y con materiales didácticos especiales; y (3) la última manera se centra en desarrollar contenidos convencionales propios del currículo escolar, abordando conocimientos y habilidades diferentes. Un ejemplo de esto, podría estar relacionado con programas de refuerzo y recuperación de las dificultades del aprendizaje lector, ortográfico o matemático. Estos tres enfoques no tienen por qué ser incompatibles, ya que lo más frecuente es su combinación.

En toda aula, máxime en el aula de apoyo, se debe establecer una atención integral para todo el alumnado, pero especialmente para los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, la cual deberá estar regida por los principios de normalización e inclusión (Araque y Barrio, 2010). Ello nos llevaría a entenderlas como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para superar las limitaciones impuestas por las

propias discapacidades y un lugar donde se intente que este alumnado tenga la posibilidad de desarrollarse intelectual y socialmente (Comboni, Garnique y Juárez, 2010).

Dado que los elementos de diversidad son muy variados, queremos recuperar la clasificación de Brueckner y Bond (1984 citado en Mateo, 2010), los cuales hablan de 4 factores fundamentales para clasificar esta diversidad: factores intelectuales y neurológicos; factores físicos y sensoriales; factores de adaptación personal y social; y factores ambientales y educativos.

Teniendo en cuenta estos factores, y sin olvidar que cada alumno es singular e irrepetible, se deberá siempre intentar fomentar la inclusión en el aula para que ninguno de ellos se sienta fuera del grupo, pues de esta manera se trabajará en un clima idóneo para el aprendizaje de todos en el aula. Además, sobra decir que se debe dar más importancia al reto de conseguir avanzar en los aprendizajes de los alumnos, que en las diferencias que estos alumnos tienen entre ellos, pues ésta será una de las claves de una enseñanza de calidad.

Si bien legislativamente no vienen reguladas, los artículos 71 y 72 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) capítulo I, establecen y regulan los recursos materiales y personales para atender adecuadamente a la diversidad existente en el centro educativo, señalando la obligatoriedad de las administraciones a dotar a los centros de recursos necesarios para lograr el buen desarrollo de los alumnos diversos, atención que se hace, en gran medida, en las aulas de apoyo ya descritas. Es fundamental, por tanto, realizar una valoración y análisis de los recursos en ellas disponibles, así como la organización del tiempo y del espacio, o las metodologías en ellas desarrolladas a fin de conocer si esta medida, *a priori* alejada de la inclusión real del alumnado en el aula regular, contribuye a que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan gozar de un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y en igualdad de oportunidades.

Aulas de apoyo: recursos, espacios y métodos

Entendemos por recursos didácticos “un apoyo pedagógico a partir del cual se refuerza el acto del docente y se optimiza el proceso de aprendizaje, proporcionándole una herramienta interactiva al profesor” (González, 2015, p.15). Estos recursos requieren de una buena organización para poder aprovecharlos al máximo y conseguir una buena atención a la diversidad y una calidad en la enseñanza de todos nuestros alumnos. Cuando hablamos de espacios, es importante remarcar que todo espacio tiene carácter educativo y es importante que el docente no limite las posibilidades de aprendizaje que puedan surgir. Estos espacios otorgan calidad a la enseñanza, pues pueden ayudar a desarrollar el aprendizaje

del alumnado. En consonancia, será de vital importancia que todos los espacios en el aula de apoyo sean planificados y evaluados para garantizar el máximo aprovechamiento educativo de los mismos, pues mirando estos de manera crítica, podremos orientar correctamente el proceso educativo. (Trujillo, 2014)

Para que la educación se consiga desarrollar con calidad, muchas clases de apoyo se estructuran de manera específica. Algunas de las medidas organizativas que se establecen en estas aulas se centran en organizar y señalar adecuadamente el entorno por medio de claves sencillas visuales o auditivas, facilitándoles a los alumnos la comprensión de los acontecimientos, recibiendo una información que le ayuda a controlar y predecir lo que va a ocurrir en su medio social. Se trata de eliminar una serie de barreras de aprendizaje que posibilitan que el alumno adquiera una mayor capacidad de control de sí mismo y del entorno, así como de autonomía, autodirección y regulación de la propia conducta (Garrido y Pérez, 2008).

La metodología es una estrategia que ayuda al docente a orientar los pasos y procedimientos. Para conseguir la mayor inclusión posible en el aula de apoyo, es importante utilizar una metodología comunicativa orientada hacia la participación activa del alumnado, teniendo en consideración la atención a la diversidad para conseguir el acceso de todo el alumnado a la educación. Otro de los aspectos clave será tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo la capacidad del alumnado de aprender por sí solo y promoviendo el trabajo en equipo, puesto que como afirma Riera (2011) “es muy difícil imaginar una escuela que camina hacia la inclusión sin que haya trabajo cooperativo” (citado en Castro y Lata, 2015, p.1096).

En función del tipo de alumnado que en ella se encuentre, las metodologías variarán, pero en todo momento se debe intentar conseguir la aplicación real de un currículum flexible que atienda a cada niño y niña en función de sus características e intereses personales, es decir, que responda al modelo de educación inclusiva.

Consideramos, en consecuencia, que para responder realmente a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, es imprescindible tener en cuenta la relación existente entre los presupuestos teóricos e ideológicos de una filosofía inclusiva, y por tanto, con todos aquellos elementos presentes en el proceso educativo, es decir, las metodologías de trabajo, los recursos humanos y materiales que también interaccionan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y especial relevancia adquieren el agrupamiento y la organización de los estudiantes en el aula y en el centro (Shady y Richman, 2013, citado en Castro y Lata, 2015).

En consecuencia a la cuestión planteada, nos planteamos como objetivo

principal analizar el estado en que se encuentran las aulas de apoyo de la Región de Murcia para favorecer la inclusión de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. A fin de dar respuesta a este objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: (1) valorar los recursos didácticos y materiales disponibles en los centros educativos en el aula de apoyo; (2) analizar la organización del aula de apoyo; y (3) analizar el grado de inclusión existente en las aulas desde la perspectiva de los especialistas.

Método

Participantes y contexto

En el desarrollo de este trabajo se ha contado con la participación de 154 docentes de centros educativos de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia. Del total de profesionales participantes el 44.8% (N=69) eran especialistas de Audición y Lenguaje, 50.6% (N=78) de Pedagogía Terapéutica, mientras que el 4.6% (N=7) restante desarrollan las dos especialidades en su práctica profesional diaria. Así mismo, el 86.4% (N=133) de los docentes llevaban a cabo su labor en colegios públicos, y el 13.6% (N=21) en colegios concertados. Estos participantes impartían docencia en 89 centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, de los cuales 78 (87.64%) fueron centros públicos, y 11 concertados (12.35%).

Diseño de investigación

De acuerdo con los objetivos planteados en este trabajo, se ha seguido un diseño de enfoque cuantitativo no experimental tipo encuesta. Este diseño de investigación permite dar respuesta a planteamientos descriptivos, así como de relación entre variables, al tiempo que facilita la generalización de información en aquellos casos que así lo precise (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1998; Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

Instrumento

El instrumento empleado en este trabajo (Anexo 1), es una adaptación del cuestionario empleado por González y Méndez (2009), el cual permite identificar aquellos factores que contribuyen a conocer si en las aulas se desarrollan aprendizajes inclusivos.

El cuestionario consta de 24 ítems acompañados de una escala tipo Likert de cinco valores. La totalidad de los ítems se encuentran organizados en cuatro grandes bloques: mobiliario y recursos didácticos (ítems del 1 a 8); organización de espacio físico (ítems del 9 a 15); agrupamiento de alumnos (ítems del 16 a 18) y metodologías (ítems del 19 a 24).

La aplicación del cuestionario en el trabajo aquí presentado ofrece un Alpha de Cronbach de .808, indicando la adecuada fiabilidad del instrumento.

Procedimiento

Para el desarrollo de este trabajo se siguieron las fases clásicas de la investigación educativa, destacando dos momentos como de relevancia en el transcurso del trabajo. Primeramente, tras la pertinente revisión de la literatura científica, y establecido el objeto de estudio, se optó por seleccionar el instrumento de recogida de información elaborado por el grupo de investigación de la Dra. González (González y Méndez, 2009). Autorizado su uso, se procedió a la traducción del cuestionario así como a una adaptación del mismo a las características de la respuesta inclusiva de la Región de Murcia regulada en el Decreto 359/2009.

En segundo lugar, la aplicación del instrumento y recogida de información siguió un doble proceso, presencial y virtual, a través de un muestreo aleatorio, obteniendo finalmente un total del 44% de los cuestionarios entregados.

El tratamiento de la información se realizó con el paquete estadístico SPSS en su versión 23.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos dando respuesta a los objetivos propuestos. El primero de ellos se centra en valorar los recursos didácticos y materiales disponibles en los centros educativos en el aula de apoyo. Tal y como se observa en la Tabla 1, a nivel general los profesionales valoran adecuadamente los recursos disponibles en el aula de apoyo, si bien los datos deben ser analizados de manera crítica. Los valores más bajos los obtenidos por los ítems número cuatro –recursos actuales- y el número siete –disponibilidad de SAAC-, con puntuaciones medias de 3.60 (Sd.=.860) y 3.16 (Sd.=1.200), respectivamente. Por otro lado, destacar que el

valor obtenido por el primer ítem, ya que muestra más de un dos por ciento de profesionales que afirman no disponer de un espacio propio para ofrecer el apoyo educativo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los recursos didácticos y mobiliario encontrado en las aulas de apoyo

							M	SD	Md
Ítems	Valores:	1	2	3	4	5			
1. Dispongo de un aula especial para atender a mi alumnado de apoyo.	N	1	2	10	21	120	4.67	.715	5.00
	%	.6	1.3	6.5	13.6	77.9			
2. Cuento con recursos materiales, espaciales y personales adecuados y suficientes para...	N	0	2	31	85	36	4.01	.700	4.00
	%	0	1.3	20.1	55.2	23.4			
3. Los recursos encontrados en mi aula han sido seleccionados para ser usados por todos los...	N	2	5	31	70	46	3.99	.867	4.00
	%	1.3	3.2	20.1	45.5	29.9			
4. Los recursos didácticos encontrados en mi aula son actuales (nuevas tecnologías) y ...	N	2	11	55	65	21	3.60	.860	4.00
	%	1.3	7.1	35.7	42.2	13.6			
5. El mobiliario que poseo en mi aula está adaptado a las necesidades de mis alumnos.	N	0	5	36	54	59	4.08	.863	4.00
	%	0	3.2	23.5	35.1	38.3			
6. Utilizo materiales didácticos diversos, adaptados a cada una de las dificultades de...	N	0	1	15	57	81	4.42	.693	5.00
	%	0	.6	9.7	37.0	52.6			
7. Cuento con recursos alternativos y aumentativos de comunicación (SPC, BLISS, paneles ...)	N	17	26	50	38	23	3.16	1.200	3.00
	%	11.0	16.9	32.5	24.7	14.9			
11. Cuento con espacio específico dentro del aula para trabajar con alumnos con Necesidades...	N	5	12	26	33	78	4.08	1.132	5.00
	%	3.2	7.8	16.9	21.4	50.6			

A fin de poder analizar cada dimensión de manera global, se ha procedido a realizar un sumatorio de los ítems, calculando el constructo *recursos materiales y didácticos* para su posterior análisis.

Al realizar el análisis por tipo de centro, nos encontramos con que los centros de titularidad pública obtienen una valoración media de 31.5 puntos (Sd.=3.99) sobre 40, mientras que los centros de titularidad concertada obtienen una puntuación media de 33.6 (Sd.=3.93) sobre 40 puntos. Al analizar las diferencias observadas entre los dos conjuntos de datos, se ha podido comprobar que son estadísticamente significativas ($p=.047$), pudiendo afirmar que los docentes de los centros de titularidad concertada afirman tener más recursos para atender las necesidades específicas de su alumnado que los profesionales de las aulas ubicadas en centros públicos.

Igualmente, indicar que no se ha encontrado diferencia alguna entre las valoraciones realizadas entre las diferentes etapas educativas.

Seguidamente, se da respuesta al segundo objetivo analizar la organización del aula de apoyo, analizando los resultados obtenidos en tres dimensiones del cuestionario, a saber: organización del espacio físico, agrupamientos, y metodologías empleadas.

En la primera dimensión (Tabla 2), a nivel descriptivo destaca el valor obtenido en el ítem 15, con una puntuación media de 4.36 (Sd.=.712) sobre cinco puntos, indicando que la organización de aula no favorece la inclusión educativa del alumnado que en ella se atiende, encontrando solo un 8.4% (N=13) de los profesionales que indican que dicha organización contribuye a la inclusión de sus estudiantes.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la organización del espacio físico de las aulas de apoyo

						M	SD	Md
Valores:	1	2	3	4	5			
9. Tengo en consideración las necesidades de mi alumnado para la distribución de mi aula.								
N	0	0	8	35	111	4.67	.572	5.00
%	0	0	5.2	22.7	72.1			
10. La organización espacial del aula favorece la inclusión del alumnado.								
N	0	0	21	56	77	4.36	.712	4.50
%	0	0	13.6	36.4	50.0			
12. Utilizo distintas modalidades de organización de espacios en el aula en función de los...								
N	3	6	17	64	64	4.17	.913	4.00
%	1.9	3.9	11.0	41.6	41.6			
13. Establezco lugares acotados en el aula (zonas, rincones,...) para desarrollar aprendizajes...								
N	2	11	43	41	57	3.91	1.025	4.00
%	1.3	7.1	27.9	26.6	37.0			
14. En mi aula hay espacios flexibles para diferentes capacidades.								
N	6	17	36	50	45	3.72	1.117	4.00
%	3.9	11.0	23.4	32.5	29.2			
15. Mi organización actual del aula no favorece la inclusión de mi alumnado.								
N	5	8	13	49	79	4.23	1.026	5.00
%	3.2	5.2	8.4	31.8	51.3			

En la Tabla 3, se presentan los datos obtenidos en la dimensión que analiza las metodologías desarrolladas en el aula de apoyo para la atención al alumnado. Los resultados descriptivos muestran que los docentes indican que entre sus prácticas se encuentra no utilizar siempre la misma metodología ($M=4.24$; $Sd.=.677$), promover un aprendizaje cooperativo ($M=4.12$; $Sd.=.858$), además de utilizar métodos diversos de aprendizaje con el alumnado con necesidades

especiales para que este pueda trabajar en colaboración con sus compañeros ($M=4.33$; $Sd=.647$). Al mismo tiempo, encontramos que los docentes consideran que en algunas ocasiones los procesos de aprendizaje desarrollado en su aula no promueve la inclusión educativa ($M=3.90$; $Sd=.969$)

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las metodologías encontradas en las aulas de apoyo

	Valores:					M	Sd	Md
	1	2	3	4	5			
8. Los aprendizajes que desarrollo en el aula en ocasiones no permiten la inclusión del ...								
N	3	11	29	66	45	3.90	.969	4.00
%	1.9	7.1	18.8	42.9	29.2			
19. Las metodologías utilizadas en mi aula me permiten que el alumnado acceda a la...								
N	0	2	9	79	64	4.33	.647	4.00
%	0	1.3	5.8	51.3	41.6			
20. A la hora de elaborar actividades siempre utilizo la misma metodología pues considero...								
N	28	41	64	16	5	2.54	1.011	3.00
%	18.2	26.6	41.6	10.4	3.2			
21. Promuevo un aprendizaje cooperativo en el aula para el enriquecimiento colectivo de...								
N	0	7	27	60	60	4.12	.858	4.00
%	0	4.5	17.5	39.0	39.0			
22. Las metodologías que utilizo en el aula se centran únicamente en el alumnado con...								
N	20	30	46	45	13	3.01	1.163	3.00
%	13.0	19.5	29.9	29.2	8.4			
23. Cuando realizo mis intervenciones educativas, lo hago de manera directa e ...								
N	1	13	30	71	39	3.87	.913	4.00
%	.6	8.4	19.5	46.1	25.3			
24. Utilizo métodos diversos de aprendizaje con el alumnado con Necesidades Educativas...								
N	0	2	15	81	56	4.24	.677	4.00
%	0	1.3	9.7	52.6	36.4			

Para concluir este objetivo, señalar que, al igual que se hiciera en el objetivo anterior, se analizaron las dos dimensiones presentadas de manera global, no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones realizadas por los profesionales, tanto a nivel de titularidad de centro, de especialidad y de etapa educativa.

Finalmente se da respuesta al último objetivo, que analiza el grado de inclusión existente en las aulas desde la perspectiva de los especialistas. Para poder analizar el dicho grado de inclusión, se ha procedido a agrupar los ítems que componen cada dimensión y recodificar en base a la misma escala de cinco valores empleada, así como a una agrupación final de las dimensiones objeto de análisis, entendiendo este valor como *grado de inclusión de las aulas de apoyo*.

ya que representa la agrupación de todos los ítems. En la Figura 1 se observa observamos cómo las tres dimensiones analizadas obtienen puntuaciones medias superiores a 4 puntos sobre 5, indistintamente del perfil profesional analizado.

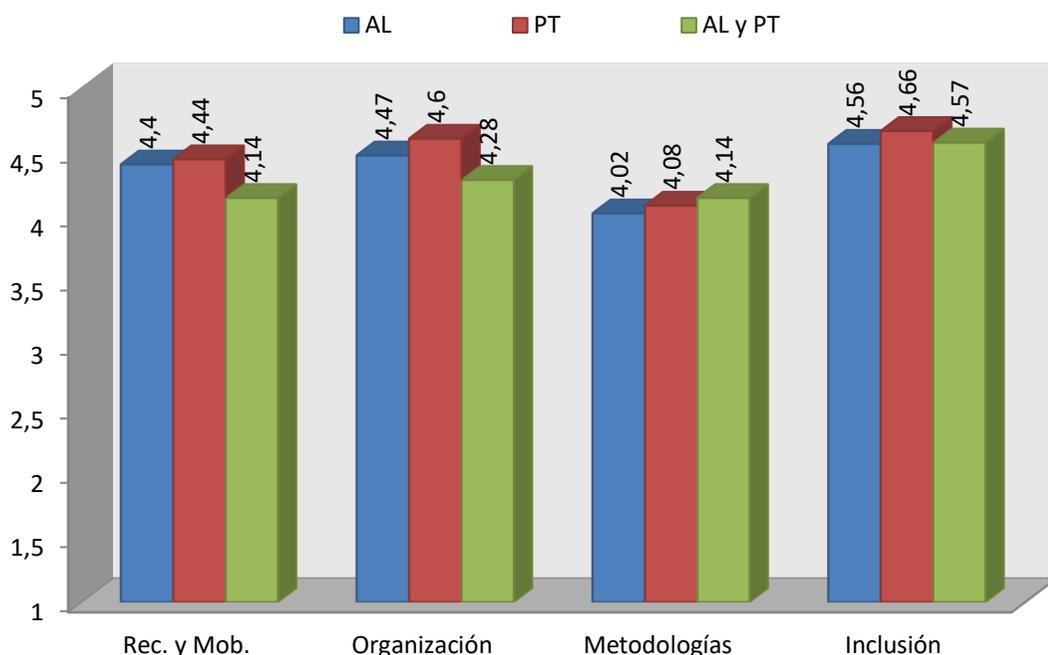


Figura 1. Comparación de distintas dimensiones según el perfil profesional.

Se observa que en la dimensión de *recursos y mobiliario*, así como la referida a la *organización del aula*, los profesionales que desarrollan funciones de ambos perfiles, a saber, pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, realizan una valoración inferior a los otros dos perfiles estudiados. Dichos resultados se muestran en sentido inverso en lo referido a las *metodologías*. A fin de saber si dichas diferencias observadas *a priori* sobre las puntuaciones medias obtenidas, se ha realizado el Anova de una vía de Kruskal-Wallis, pudiendo comprobar que en ninguno de los casos, las diferencias son significativas a nivel estadístico.

En la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos en base a la etapa educativa en la que los profesionales ejercen sus funciones. A nivel general, podemos observar que los profesionales que ejercen en la etapa de Educación Infantil, así como los de Educación Primaria y Secundaria, son los que realizan una valoración *más inclusiva* de sus aulas de apoyo, con puntuaciones medias 4.66 (Sd.=.516) y 4.75

($Sd.=.500$), respectivamente, si bien el Anova de 1 vía de Kruskal-Wallis realizado indica que las diferencias observadas entre las puntuaciones medias ofrecidas por los cuatro grupos de profesionales, no son estadísticamente significativas, ni a nivel global ni por dimensión.

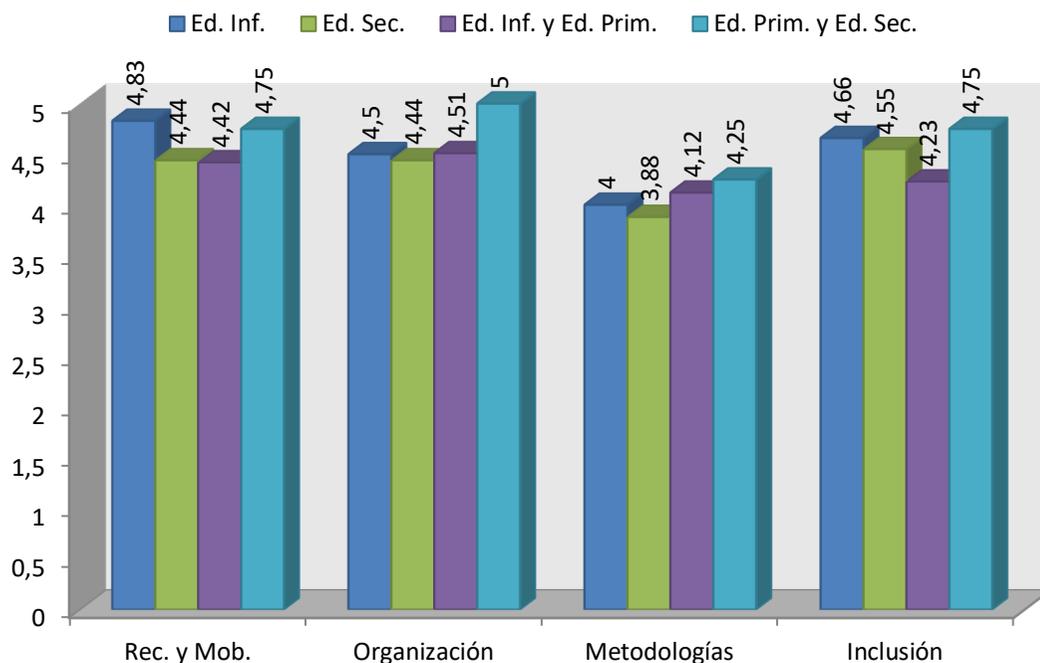


Figura 2. Comparación de distintas dimensiones según la etapa educativa.

Discusión y conclusiones

Inicialmente, si bien es cierto que son muy pocas las investigaciones realizadas en el ámbito tan específico en el que se circunscribe este trabajo, los resultados obtenidos refuerzan las aportaciones encontradas (González y Méndez, 2009; Lledó, 2010). Así pues, tal y como señalan González y Méndez (2009). Se ha podido constatar que el material didáctico y los espacios que se encuentran disponibles, de manera general, obedecen a las características intrínsecas al aula de apoyo, mostrándose, igualmente, suficientes para atender las necesidades del alumnado destinatario. Ahora bien, los recursos difieren en función de la titularidad del centro, siendo los centros concertados los que disfrutaban de una mayor dotación de recursos materiales y didácticos para atender a su alumnado.

Cuando hablamos de recursos didácticos, no podemos olvidar que éstos son un elemento clave que permitirá superar las limitaciones inevitables e ineludibles de la propia discapacidad (Comboni et al, 2010), así como un apoyo que permite al docente optimizar su labor (González, 2015). Si bien consideramos que dichos recursos supondrían un gran avance hacia la inclusión en el aula ordinaria, la realidad actual de los centros no se presenta así (Lledó, 2010). Ahora bien, hemos podido observar que, en lo que aula de apoyo de la Región de Murcia se refiere, y a vista de los propios profesionales, los recursos existentes se muestran adecuados y suficientes para poder realizar una adecuada intervención educativa para con los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa. Cabría preguntarse, tal vez y a modo de reflexión más profunda, si los recursos presentes se adecuarían a los criterios establecidos por Moscardó (2012), por ejemplo.

En lo referente a la organización escolar en pro de la inclusión del alumnado, cabe señalar que nuestros resultados vienen a reforzar esa imagen inclusiva de las aulas de apoyo que se vislumbra en todos los ámbitos estudiados. Destaca así, la organización inclusiva de los espacios en dichas aulas, viniendo a rebatir el estudio de Lledó (2010), donde se puso de manifiesto la necesidad por parte del equipo directivo de los centros de cambios significativos en la organización de éstos. La organización del alumnado dentro del aula de apoyo se concluye que atiende a criterios de calidad en la atención a las diferentes características de los estudiantes, ya que los docentes afirman que hacen agrupamientos, tanto en función de las necesidades educativas, como según el rendimiento y ritmo de aprendizaje en el aula. De ello podemos realizar también otra lectura no tan positiva. Si bien, en mayor medida, la agrupación obedece a criterios pedagógicamente justificados y donde está presente la inclusión y no segregación del alumnado según su habilidad o competencia, existen otras ocasiones que el alumnado es agrupado con otros alumnos que no presentan el mismo ritmo de aprendizaje, lo que seguramente les perjudica si las actividades no se encuentran adaptadas a su nivel.

Es cierto que los docentes afirman realizar actuaciones adecuadas a los diferentes ritmos de aprendizajes, así como ajustadas a las características de sus destinatarios, y esto, sin recursos adecuados, no sería posible. Pero, y máxime cuando se pretende alcanzar la plena inclusión en el aula ordinaria, los recursos, además de adecuados, suficientes... ¿son comprensivos? ¿favorecen la transición del aula

de apoyo al aula ordinaria, o simplemente facilitan la labor del profesional en un entorno restringido como es el aula de apoyo?. Son cuestiones que abren nuevas vías de reflexión e investigación.

Es importante resaltar que el camino hacia una escuela inclusiva recae en la forma en la que se asume la aceptación de cualquier alumno, y en la consideración de que las diferencias entre el alumnado fortalece la clase y las oportunidades para aprender (Lledó, 2010). Por supuesto, además de tener en cuenta las características y necesidades de los alumnos, es vital que los espacios en los que se desarrolle el alumnado permitan esta inclusión.

De forma general, y según la definición de escuela inclusiva tenida en cuenta en esta investigación (Arnaiz, 2011; 2012; Santana, 2015, etc.), el grado de inclusión existente en estas aulas de la Región de Murcia es adecuado, independientemente del perfil profesional de apoyo o la etapa educativa analizada. Sin olvidar los datos obtenidos, es prioritario hacer hincapié en que la atención a la diversidad desde un planteamiento inclusivo, debe ser abordada como un proceso que, en todo momento, va demandando nuevas formas de actuación, pues cada vez hay más alumnos a los que se les reconoce el derecho a recibir apoyo para superar sus dificultades, así como más tipos de dificultades que deben ser abordadas. Ante ello, se debe tener una preparación en todos los aspectos para hacerlo, tanto en términos de preparación del docente, como de elementos que se puedan encontrar en el aula para hacerlo. Además, consideramos que para que los centros educativos alcancen realmente la inclusión educativa, no se debe apostar por una atención especializada dentro de las aulas de apoyo, sino que éstas deben superar las barreras impuestas por el falso diseño inclusivo de un modelo educativo que no obedece a las necesidades sociales o éticas. De nada sirve que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentre muy incluido en el aula de apoyo, si cuando vuelve a su aula ordinaria se encuentra de nuevo con limitaciones para desarrollar su aprendizaje y su máximo desarrollo.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.

- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75- 87
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Revista innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Biedma, P. E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castro, M. M. y Lata, S. (2015), El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441.
- Comboni, S., Garnique, F. y Juárez, J. M. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- De Haro, R., Escarbajal, A. y Martínez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Garrido, C. F. y Pérez, F. M. (2008). Marco legislativo y modelos organizativos en la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. En CPR (Comps.). *Atención a la diversidad* (pp. 332-380). Murcia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, D. (2002). *Las dificultades de aprendizaje en el aula*. Cádiz: Edebe.
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la facultad*, 109, 1-106.
- González, M. P. y Méndez, J. A. (2009). El profesor de apoyo de los centros ordinarios: aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad. En B. D. Silva, L. S. Almeida, A. P. Barca y M. Peralbo (Coords.). *Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. (pp. 4246-4257). Portugal: Universidad de Minho.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp.109-126). Madrid: Dykinson.
- Lavigne, R. y Romero, J. F. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos, I. Definición, Características y tipos*. Andalucía: Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31.
- Mateo, L. (2010). La atención a la diversidad en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7346.pdf>.
- Moscardó, M. J. (2012). Recursos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. *Publicaciones Didácticas*, 26, 20-27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Report. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Santana, C. (2015). *Análisis de las prácticas de integración del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la Laguna, España.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 9-22.
- Trujillo, E. (2014). *La importancia de los espacios escolares en la Enseñanza- Aprendizaje de los alumnos*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Málaga, España.