

La Organización de Apoyos Inclusivos: Una Mirada desde la Práctica

The Organization of Inclusive Supports: A Look from Practice

Belén de La Torre González *,¹ y Elena Martín Ortega²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN:

Uno de los colectivos que, en la actualidad, se está beneficiando de una respuesta educativa más inclusiva en España es el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Este hecho les ha permitido disfrutar de una escolarización en centros ordinarios, al igual que sus iguales, y a la vez a recibir una respuesta educativa altamente adaptada en la que el trabajo de los apoyos especializados tiene un peso muy relevante. Este artículo analiza el papel de los apoyos especializados en los centros educativos desde una mirada aplicada, pero sin olvidar la importancia de las decisiones en materia de políticas educativas como facilitadoras de este proceso. Los resultados que se exponen son fruto de una investigación realizada a través de un estudio de casos múltiples. Se han utilizado técnicas de recogida de información cualitativa, entre las que destacan el análisis documental, observaciones y entrevistas, y también de naturaleza cuantitativa, mediante la aplicación de 2014 cuestionarios contruidos ad-hoc a los miembros de la Comunidad educativa. Aunque los datos que se presentan se circunscriben a la etapa de Educación Infantil y se centran en el alumnado con TEA, entendemos que conocer cómo los centros que organizan los apoyos especializados, desde una perspectiva inclusiva, puede ayudar a otros centros a avanzar en el inconcluso proceso de la educación inclusiva.

DESCRIPTORES:

Apoyos especializados, Estudiantes con TEA, Prácticas inclusivas, Educación infantil.

ABSTRACT:

One of the groups that is currently benefiting from a more inclusive educational response in Spain is students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This fact has allowed them to enjoy schooling in ordinary centers, like their peers and, at the same time, to receive a highly adapted educational response in which the work of specialized support has a very relevant weight. This article analyzes the role of specialized support in educational centers from an applied perspective, but without forgetting the importance of decisions regarding educational policies as facilitators of this process. The questions presented are the result of an investigation carried out through the study of multiple cases. Qualitative information collection techniques have been used, among which documentary analysis, observations and interviews stand out, and also of a quantitative nature, through the application of 2014 questionnaires constructed ad-hoc to the members of the educational community. Although the data presented is limited to the Early Childhood Education stage and initially to students with ASD, we understand that, knowing how the centers organize specialized supports from an inclusive perspective, can help other centers move forward in the unfinished process of inclusive education.

KEYWORDS:

Specialized supports, Students with ASD, Inclusive practices, Early childhood education.

CÓMO CITAR:

De La Torre González, B. y Martín Ortega, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 43-63.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100043>

1. Introducción y revisión de la literatura

La organización de los apoyos especializados en los sistemas educativos y su concreción en los centros es un tema de vital importancia para avanzar hacia una educación inclusiva. Lejos de ser una tarea que afecta exclusivamente a los centros educativos y a la dinámica de un aula y, en su caso, a la respuesta educativa de un determinado estudiante, es una cuestión que define claramente la política educativa de un país.

Antes de comenzar a exponer algunos de los aspectos más destacados de este tema, consideramos imprescindible hacer una mínima alusión a qué entendemos por apoyos, así como recordar brevemente cuáles son las características que definen el paradigma de la educación inclusiva.

Desde el punto de vista de la discapacidad, una de las definiciones que cuenta con mayor consenso por la comunidad científica (Muntaner, 2014) es la aportada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) quienes proponen que los apoyos se pueden definir como “los recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual (AAIDD, 2012, p.48)”. Esta conceptualización tiene implicaciones directas en la intervención de los apoyos pero también en la forma de identificar las necesidades del alumnado. Por ello, merece la pena detenerse brevemente en la propuesta elaborada por Schalock (1999), inspirada en la aportación recogida también por la AAIDD en el año 1997 en la que establece la necesidad de valorar, en la detección de necesidades, cuatro indicadores que van a permitir graduar las distintas intensidades de los apoyos. Estos indicadores hacen referencia a: el tiempo que dura, la frecuencia, las áreas en las que la persona requiere la ayuda y la interrupción de los apoyos en la vida cotidiana. La combinación de estos cuatro indicadores, como puede valorarse en la Tabla 1, da lugar a las cuatro modalidades de apoyo existentes y compartidas por la literatura científica, que se alinean con la educación inclusiva, y que en la actualidad comparten los principales manuales diagnósticos, entre los que destaca el *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* en su quinta revisión (American Psychiatric Association, 2013).

Por su parte, siguiendo a Echeita y Ainscow (2010), las principales señas de identidad de la educación inclusiva se relacionan con entender la inclusión como un proceso que:

- Trata de ir ajustando las medidas que hay que tomar en el transcurso del tiempo, siendo un proceso en constante revisión e inconcluso ante una realidad social y educativa cambiante. Por ello, la inclusión se percibe como un proceso interminable (Ainscow et al., 2006).
- Busca la presencia en contextos ordinarios, la participación educativa y social así como el éxito y aprendizaje de todos los estudiantes al máximo de sus posibilidades.
- Precisa la identificación y la eliminación de barreras. Este planteamiento supone que, en lugar de valorar las características de las y los estudiantes como las únicas causas de sus dificultades, se preste especial atención hacia la detección y eliminación de las barreras existentes en sus distintos contextos de desarrollo y que interfieren en su aprendizaje y participación educativa (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2006).

- Pone particular énfasis en aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Se trata de ser consciente de que determinados grupos pueden ser más vulnerables y por tanto requieren de una mayor atención y supervisión (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006).

Tabla 1

Niveles de intensidad de apoyos en función de distintas dimensiones.

Dimensiones	Intermitente	Limitado	Extenso	Generalizado
Tiempo (duración)	El que sea necesario	Tiempo limitado, ocasionalmente continuo	Habitualmente continuo	Posiblemente a lo largo de toda la vida
Tiempo (frecuencia)	Infrecuente, de baja frecuencia	Menos frecuente, quizás mensualmente	Más frecuente, quizás semanalmente	Alta frecuencia, continuo y constante
Áreas en las que incide de la AAMR	Pocos ámbitos (generalmente 1-2)	Varios contextos (quizás 3 o 4)	Varios contextos (quizás 4 o 4) generalmente no en todos	Todos o casi todos
Recursos profesionales, tecnológicos, asistencia	Consultas o comentarios ocasionales, habitualmente tabla de compromisos o supervisión ocasional	Contacto ocasional, o limitado, pero de frecuencia alta.	Contacto con profesionales regular, continuo	Contacto y supervisión contantes por profesionales
Disrupción en la vida de la persona	Fundamentalmente apoyos naturales, alto grado de autodeterminación (elección y autonomía)	Apoyos naturales considerables, algún grado de autodeterminación	Algunos apoyos basados en el servicio, control considerable por otros	Apoyos predominantemente basados en el servicio controlado por otros

Nota. Propuesta presentada por Scharlock en las III Jornadas Científicas de investigación sobre Personas con Discapacidad (1999).

Este planteamiento genera grandes desafíos y establece la diferencia esencial entre el proceso de integración, desarrollado hasta el momento en la mayoría de los países, y la inclusión. Mientras en el primer caso se apostaba por la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las diferentes necesidades que podía presentar el alumnado, la inclusión se centra en cómo construir desde un principio un sistema que sea capaz de incluir y hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Arnaiz, 1996). En lo que se refiere, a la organización de los centros, y más específicamente al funcionamiento de los apoyos, los principales retos según Nadal (2015) se relacionan con la necesidad de transitar del enfoque denominado tradicional a un nuevo enfoque inclusivo con claras diferencias. Estos contrastes, tal y como se muestra en la Tabla 2, se relacionan con la concepción del apoyo, el tipo de intervención que se realiza, el lugar en el que se desarrollan los apoyos, y la comprensión del currículo.

Tabla 2
Enfoques en la concepción de los apoyos.

	Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Concepción del apoyo	Apoyo terapéutico y asesoramiento clínico.	Modelos de apoyo basados en la colaboración y la ayuda mutua.
Tipo de intervención que se realiza	Intervención parcial y periférica realizada por especialistas.	Intervención realizada por el y la docente juntamente con los especialistas.
	Intervención dirigida a resolver problemas puntuales y concretos de estudiantes “problemáticos”.	Intervención dirigida a articular respuestas a la totalidad de las y los estudiantes.
	Intervención centrada en el estudiante y en sus déficits.	El centro y, más concretamente, el aula, son los ámbitos preferentes de la intervención.
Lugar en el que se desarrolla en apoyo	Ubicación fuera del aula ordinaria (en aulas específicas).	Ubicación dentro del aula ordinaria.
Comprensión del currículo	La tarea gira en torno al refuerzo de determinadas áreas curriculares (instrumentales)	La tarea gira en torno a todas las áreas curriculares.
	Se diseñan programas individuales, sin tener en cuenta el currículum ordinario	Establece un currículum único con posibilidades de adaptación.

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Nadal (2015)

En este contexto, y teniendo en cuenta que el funcionamiento de los apoyos cobra un papel muy relevante en la organización de los sistemas educativos, no es de extrañar que, en el plano político, algunos organismos internacionales hayan puesto el foco en esta cuestión y específicamente o en cómo realizar la provisión de los recursos humanos encargados de esta tarea (Nadal, 2015). Previsiblemente, este sea uno de los motivos por los que el tema relacionado con la provisión de apoyos se haya abordado en los principales foros y declaraciones internacionales promovidas tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como la Organización de Naciones Unidas (ONU). Entre la primera cabe señalar la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (2000), y la Conferencia Internacional de Educación (2008). Mientras que en la segunda merece una mención especial la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) así como el objetivo 4 de la Agenda 2030 centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En el ámbito internacional destaca el trabajo de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales. Entre los múltiples proyectos que impulsa esta organización, merece la pena detenerse en dos de ellos por su estrecha vinculación con el tema que nos ocupa. El primero, denominado la *Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva* cuyo objetivo fue estudiar entre los años 2011 y 2013 cómo se organizan los sistemas de prestación para satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad, en virtud de la CDPD, en los centros inclusivos en el periodo de escolarización obligatoria. El segundo de los proyectos, finalizado en 2022, denominado *Cambio de la función de la provisión de especialistas en el apoyo a la educación inclusiva*

(CROSP), profundiza en las cuestiones centrales de la reorganización de la provisión de especialistas para apoyar el derecho a la educación inclusiva para todo el alumnado.

Por último, encontramos un trabajo impulsado bajo la coordinación de Echeita y Simón (2020), que analiza las experiencias desarrolladas en Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal en su recorrido hacia la escolarización en contextos ordinarios del alumnado que experimenta mayores dificultades. Entre los elementos comunes identificados en los cuatro casos respecto a los apoyos consideramos relevante destacar cinco aspectos de gran trascendencia. En primer lugar, la necesidad de poner el énfasis en las políticas de detección y atención temprana de los casos susceptibles de requerir apoyos especializados. Además, se señala que los centros ordinarios deberían disponer, bajo una intensa coordinación interna, de una generosa provisión de profesorado de apoyo y educadores que apoye al profesorado. En tercer lugar, se alude a la relevancia de mantener los distintos perfiles de apoyo específico con los que cuente cada sistema (entre otros, logopedia, fisioterapia, terapia ocupacional) para el alumnado que los precise con unas ratios similares de las que se beneficiarían en un centro de educación especial. Por otra parte, la dotación de recursos materiales y medios tecnológicos, así como la accesibilidad física, cognitiva y sensorial debe estar asegurada para todo el alumnado en los distintos momentos y espacios escolares. Por último, se señala la necesidad de crear espacios específicos que pudieran requerirse para el apoyo especializado que necesitan algunos estudiantes.

Centrando el análisis en el panorama nacional, a nivel político, cabe señalar un interesante trabajo impulsado por Sandoval y cols. (2012), relacionado con las funciones del profesorado de apoyo en España, a través del análisis minucioso de la normativa que regula sus funciones en cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA). Entre sus conclusiones deja de manifiesto tres dificultades relevantes. En primer lugar, las enormes discrepancias que existen entre ellas en torno a varios aspectos relacionados con el perfil de alumnado que este profesorado puede atender, los distintos niveles de responsabilidad en la organización de la respuesta educativa, el lugar en el que desarrollar el apoyo especializado—dentro o fuera del aula de referencia— así como la gran variabilidad respecto al número de estudiantes que se pueden agrupar cuando la intervención se realiza fuera del aula.

En segundo lugar, destaca un excesivo énfasis en vincular las funciones del profesor de apoyo con la intervención directa con el alumnado que experimenta mayores dificultades, en detrimento de otras funciones de gran importancia como el asesoramiento a docentes, el diseño de materiales, o la atención de las familias. Aspectos, todos ellos, que ayudarían a avanzar hacia una escuela más inclusiva. Por último, esta investigación constata que la asignación de profesionales a los centros educativos continúa dependiendo del número de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales que escolarizan, lo que focaliza el proceso en la detección del alumnado susceptible de requerir apoyo especializado.

Desde nuestra perspectiva, estos resultados son de gran relevancia, pero generan a su vez preocupación, dado que entrarían en contradicción con el paradigma de la educación inclusiva en varios aspectos. En primer lugar, porque se limita la posibilidad de que el profesorado de apoyo esté a disposición de todo el alumnado, en lugar de atender únicamente a quienes experimentan mayores dificultades. Además, se les relega a funciones de intervención directa con el este alumnado en lugar de desarrollar otro tipo de funciones que redunden en el apropiado funcionamiento del centro y el ajuste de la respuesta educativa para todos los estudiantes. Por último, por el peso sustancial que ocupa la identificación de las necesidades de este alumnado, y el riesgo de que se

continúe realizando desde un enfoque tradicional en lugar del enfoque centrado en la delimitación de distintas intensidades de apoyo. Esta cuestión ha sido puesta de manifiesto en un trabajo impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Manzano et al., 2021) en el que, tras analizar la normativa que regula el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado susceptible de presentar necesidades educativas especiales en las distintas Comunidades Autónomas, se constata que la mayoría de ellas se encuentran transitando desde una evaluación más centrada en el déficit hacia una evaluación más orientada a la descripción del funcionamiento del alumnado, la identificación de barreras del entorno y la delimitación de apoyos. Precisamente por este motivo se señala la urgencia de seguir avanzando en la determinación de necesidades y niveles de apoyo que orienten la organización de una respuesta educativa personalizada, dado que cada estudiante puede requerir apoyos de diferente intensidad, duración y amplitud de áreas.

Finalmente, una vez analizado el panorama internacional y nacional, cabe destacar el peso de las decisiones que se pueden adoptar en el centro educativo, en el marco de sus competencias y autonomía pedagógica. De hecho, algunos autores (Dyson y Millward, 2000) señalan que el foco del cambio hacia fórmulas más inclusivas de escolarización es el “paradigma organizacional” que se centra en la propia capacidad de los centros, y no tanto en la provisión de recursos, para atender a las necesidades de determinados estudiantes y generar procesos de cambio. Esta misma idea es compartida por otros autores, incluso llegando alguno de ellos a defender que las verdaderas reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro de las escuelas y no aquellas modificaciones que impulsan las administraciones educativas desde los despachos oficiales (Arnaiz, 2012). Probablemente por este motivo, en los últimos años se han desarrollado numerosas propuestas destinadas a que los centros puedan valorar sus propias prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Son varios los materiales disponibles, pero siendo sin duda alguna la guía *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2011) y traducida al castellano en el 2015 por el Consorcio para la educación inclusiva la propuesta más utilizada para generar procesos de reflexión en los centros sobre cómo avanzar, en la medida de sus propias posibilidades, hacia una educación inclusiva. En estas guías son varios los elementos sobre los que se propone orientar la reflexión, pero en el marco de este trabajo nos parece relevante destacar tres de ellos. El primero recoge la idea de situar al centro como eje central de la respuesta educativa al alumnado, donde la toma de decisiones cobra un papel destacado. Por ello, el papel de los equipos directivos, y cómo ejercen el liderazgo, es un tema de gran relevancia. Así, las tres características definitorias que son compartidas por la mayoría de los autores respecto a cómo debe ser el trabajo de los equipos directivos se centran en el desarrollo de un liderazgo pedagógico, distribuido y compartido (González, 2008). El trabajo de Simón y cols. (2016) comparte las dos primeras características, pero como tercer rasgo pone el énfasis en fomentar un liderazgo para la justicia social, entendiendo la necesidad de realizar modificaciones en las concepciones y prácticas educativas hacia posturas inclusivas con la finalidad última de lograr una mayor equidad, tanto dentro del centro como en su entorno. Esta visión de la importancia del liderazgo puede completarse con el concepto de liderazgo inclusivo (Murillo y Hernández, 2011) que se traduce según Leitwood (2005) en la capacidad de los equipos directivos para, entre otros aspectos, generar cambios en los centros, potenciar la cultura del apoyo y ayuda mutua, buscar fórmulas de enseñanza innovadoras, enfatizar la necesidad de trabajar de forma colaborativa con las familias, así como generar en el alumnado un proceso de empoderamientos sobre su propio aprendizaje.

El segundo elemento se relaciona con las actitudes del profesorado hacia la diversidad. Las conclusiones de distintos trabajos han puesto de manifiesto que los resultados no han sido tan positivos como cabría esperar. El metaanálisis de De Boer y cols. (2012), que revisó 26 estudios, concluye que la mayoría de los docentes muestran actitudes neutras o negativas hacia la inclusión de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales en la educación primaria, además sentir carencias en su formación y tener escasas estrategias para intervenir con estos estudiantes.

En el caso del alumnado con TEA, la revisión desarrollada por Martins et al. (2014), concluye que, si bien los docentes tienden a mantener actitudes mayormente positivas hacia las personas con discapacidad, hay una serie de factores que pueden influir en las actitudes favorables. Entre ellos destacan: la experiencia profesional y la formación especializada en la atención al alumnado con discapacidad, la disponibilidad percibida para recibir apoyo por profesionales especializados con amplios conocimientos y experiencia en la atención al alumnado con TEA, así como una escasa frecuencia en la aparición de comportamientos desajustados.

En nuestro país, los resultados derivados de la investigación en este tema tampoco han sido positivos, encontrándose diferencias entre etapas educativas, y dependiendo de las dificultades del alumnado y de las modalidades educativas. Tal vez por estos motivos, algunos autores (López et al., 2013) han centrado su línea de investigación en la identificación de las concepciones psicopedagógicas del profesorado sobre la educación inclusiva. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario de dilemas, aplicado en tres Comunidades Autónomas (Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, y Comunidad Valenciana) a un total de 220 docentes procedentes de centros de titularidad pública y concertada, son muy interesantes. Entre ellos, merece la pena destacar que las variables que más incidían en mantener posturas proclives a la inclusión se relacionaban con la percepción del apoyo institucional percibido por el profesorado, así como con la formación y el rol profesional que ocupaba cada docente, destacado el perfil de orientación y docentes de apoyo como los más facilitadores. Un trabajo posterior del mismo autor (López et al., 2017) señala que hacer explícitas las concepciones del profesorado es un medio imprescindible para contrastarlas con las prácticas que se desarrollan en el centro y avanzar con ello hacia fórmulas más inclusivas.

Por último, y como tercer elemento del Índice de Inclusión centrado en el análisis del papel de los apoyos especializados en el marco de una escuela inclusiva, son varios los interrogantes a resolver relacionados con a quién se debe apoyar, cuándo apoyar, cómo desarrollar ese apoyo, cómo seleccionar los aprendizajes susceptibles de ser apoyados, así como dónde realizar el apoyo (Moya, 2002). En este sentido, la propuesta de Stainback y Stainback (1992) permite aproximarnos a las características que deben reunir los apoyos educativos para ser considerados inclusivos. Entre estas destacan que los apoyos deberían ir dirigidos a todos los estudiantes, sin olvidar que algunos pueden requerir mayores necesidades de apoyo. En relación con el lugar en el que debería realizarse el apoyo educativo, se establece que el aula de referencia es el entorno prioritario y por tanto las horas de permanencia en aulas especializadas deberían ser las mínimas. Respecto a cómo desarrollar la labor de los apoyos, en la medida de lo posible se debería apostar por la combinación de una intervención indirecta por parte de los especialistas, a través del asesoramiento a docentes y familias, junto con una intervención directa en las aulas ordinarias. También se establece que la colaboración entre el profesorado supone un elemento imprescindible tanto en lo referido a compartir tareas educativas como a la ayuda y el apoyo emocional entre los docentes. Y por último, se identifica la necesidad de que los procesos de aprendizaje sean lo

suficientemente flexibles para que puedan adaptarse a las distintas necesidades del alumnado en cualquier momento.

2. Método

La investigación se ha realizado a través del estudio de casos múltiples, mediante el análisis pormenorizado de cuatro centros educativos de escolarización preferente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Comunidad de Madrid. Esta metodología ha permitido comprender la realidad estudiada, primero de una forma individual para conocer cada caso de forma específica, y en segunda instancia a través del análisis de otros casos en su conjunto para buscar la interrelación entre los distintos elementos de cada uno de ellos (Yin, 1989).

Participantes

Los cuatro centros fueron seleccionados por desarrollar prácticas educativas inclusivas, por la Administración Educativa y el equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, como responsable técnico del diagnóstico y escolarización del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

En cada centro se ha contado con la colaboración de los distintos miembros de la Comunidad educativa; equipos directivos, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, docentes y familias. Esta amplia participación ha permitido recoger diferentes puntos de vista de cada uno de los colectivos implicados. En la tabla 3, que se presenta a continuación, se recoge el número de participantes de los diferentes colectivos en cada centro.

Tabla 3

Número de participantes de los diferentes colectivos en cada uno de los centros

Centros de Educación Infantil y Primaria	Nº de docentes de Educación Infantil	Nº de docentes de Educación Primaria	Nº de docentes de apoyo	Nº de familias	Total por centro
CEIP 1	7	15	6	434	462
CEIP 2	8	13	11	442	474
CEIP 3	7	18	4	454	483
CC 4	7	20	10	558	595
<i>Total, por colectivo</i>	<i>29</i>	<i>66</i>	<i>31</i>	<i>1.888</i>	<i>2.014</i>

Instrumentos

Se utilizaron instrumentos de recogida de información de corte cualitativo y cuantitativo, lo que ha permitido, por una parte, acercarse a la realidad estudiada desde distintas perspectivas, y, por otra, tratar de cumplir con algunas de las estrategias básicas que garantizan la credibilidad (Álvarez y San Fabián, 2012) y la validez (Pérez, 1994) de los datos recogidos.

Entre los instrumentos de naturaleza cualitativa se han utilizado tres herramientas. En primer lugar, un análisis documental mediante de la revisión de la normativa española vigente, que regula la respuesta educativa al alumnado con TEA, así como el estudio de los principales documentos que regulan el funcionamiento de los centros participantes. En segunda instancia, se han realizado observaciones no participantes de la respuesta educativa desarrollada para cada uno de los estudiantes con TEA, adscritos al aula de apoyo en Educación Infantil, durante toda la jornada escolar y todo

un curso escolar. Y por último, se han realizado treinta entrevistas semiestructuradas a informadores relevantes (Equipos directivos de los centros, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, tutores del aula de referencia, docentes especialistas responsables del aula de apoyo TEA y familias de estudiantes con TEA) para recoger opiniones de los diferentes profesionales que trabajan con el alumnado con TEA, así como las voces de sus familias.

En cuanto a los datos cuantitativos, se han construido ad-hoc y aplicado cuatro tipos de cuestionarios destinados a los diferentes miembros de la Comunidad educativa: familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, y docentes de Apoyo especializado. Se realizó una validación de los mismos a través de la revisión de personas pertenecientes a cada uno de los colectivos destinatarios.

Por último, en cuanto a los análisis de los datos obtenidos en los distintos cuestionarios se han realizado dos tipos de análisis. El primero de ellos, de tipo descriptivo a través del análisis de proporciones de las respuestas de los distintos colectivos encuestados: docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, docentes de Apoyo y familias. Este análisis nos ha permitido comparar, en términos de proporciones, la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de los docentes y las familias, las familias de las distintas etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), los docentes de Educación Infantil y Primaria, así como entre los tres tipos de docentes. Para ello se ha utilizado la prueba Z de comparación de proporciones con corrección de Bonferroni, con nivel de significación $p \leq 0,05$.

Tras este primer análisis de tipo descriptivo, se ha realizado un segundo análisis de varianza (ANOVA) para cada uno de los colectivos: docentes y familias con el fin de comprobar si existían diferencias significativas entre los centros en función de cada uno de estos dos colectivos analizado. Para ello, se ha utilizado el estadístico de Levene para contrastar la igualdad de varianzas del grupo en cada uno de los ítems ($p \leq 0,05$) y, en aquellos que mostraban diferencias significativas se han analizado los resultados en las pruebas *post-hoc* (Bonferroni, en los ítems en los que se asumió la igualdad de varianza, y Games-Howell para los ítems que no cumplían el supuesto de homogeneidad) para establecer entre qué centros se encontraban estas diferencias.

3. Resultados

En primer lugar, vamos a delimitar los resultados encontrados que podríamos considerar que constituyen las condiciones facilitadoras para poder desarrollar una estructura y funcionamiento de los recursos especializados de forma inclusiva. Para ello, se presentan de forma muy sintética algunas conclusiones de la política de centros de escolarización preferente para alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

Del análisis de la normativa que regula el funcionamiento de estos centros, así como de las entrevistas desarrolladas a distintos informadores claves, se ha podido identificar cinco características definitorias de esta propuesta que guardan una íntima relación con el tema que nos ocupa. La primera hace referencia a que la iniciativa, desde sus orígenes de forma experimental en el curso 2001/2002, nació con un claro carácter inclusivo, situando al centro como eje vertebrador en el desarrollo de la respuesta educativa al alumnado. Derivada de esta cuestión, en cierta forma, se encuentra el hecho de que esta escolarización se encuentre en una modalidad ordinaria con apoyos especializados.

La segunda particularidad que consideramos relevante señalar es que en su definición se partió de una concepción de las posibles necesidades del alumnado en términos de

intensidades de apoyo, tanto en su identificación como en su atención. Por otra parte, respecto a la ratio y los apoyos, esta escolarización dota de dos profesionales especializados; maestro preferentemente de la especialidad de audición y lenguaje, así como un integrador social. Ambos profesionales son responsables del apoyo intensivo que precisa el alumnado con TEA en los distintos momentos y espacios educativos.

Como cuarta seña de identidad destaca la flexibilidad en la escasa normativa relativa a esta escolarización. Si bien este hecho a priori pudiera considerarse una debilidad, en la práctica, para los centros que han sabido cómo aprovecharlo, ha permitido una gran amplitud de posibilidades en la organización de la jornada educativa y en el trabajo especializado que se desarrolla en el centro. Por este motivo, la organización del aula de apoyo se ha constituido en un espacio de recursos por el que transita el alumnado, junto con sus respectivas aulas de referencia, en función de sus posibilidades y evolución.

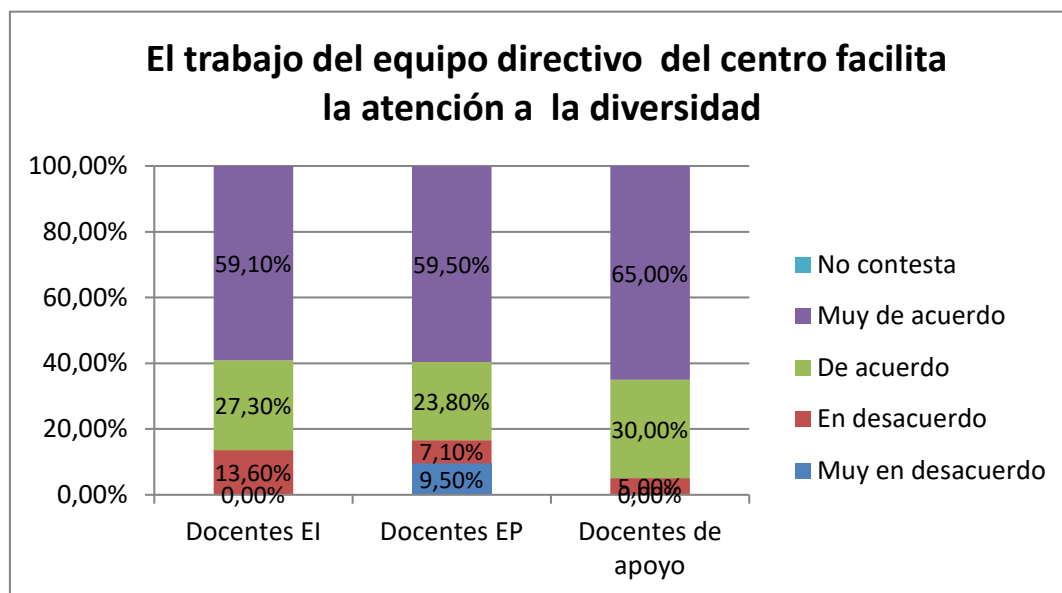
Por último, si bien en la actualidad esta característica ya no se mantiene, en los primeros años de funcionamiento eran los centros quienes se postulaban para transformarse en centros preferentes, por lo que se partía de una actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo hacia la diversidad, así como del compromiso del claustro.

En un segundo nivel de concreción, también se han encontrado varios elementos facilitadores del proceso de inclusión. Dada las limitaciones en la extensión de este artículo hemos seleccionado tres rasgos definitorios compartidos por los cuatro centros.

En primer lugar, en todos los centros destaca el disponer de un liderazgo pedagógico distribuido. Los datos, como puede apreciarse en la Figura 1, nos permiten concluir que los distintos colectivos docentes consideran de forma casi unánime que el trabajo de sus equipos directivos facilita la atención a la diversidad. Así lo afirman en distinto grado el 95 % del profesorado de APOYO, el 86,40 % del profesorado de EI y el 83,30 % de los docentes de EP.

Figura 1

Valoración del trabajo del equipo directivo en relación a la atención a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes de Educación Infantil y Primaria y apoyo

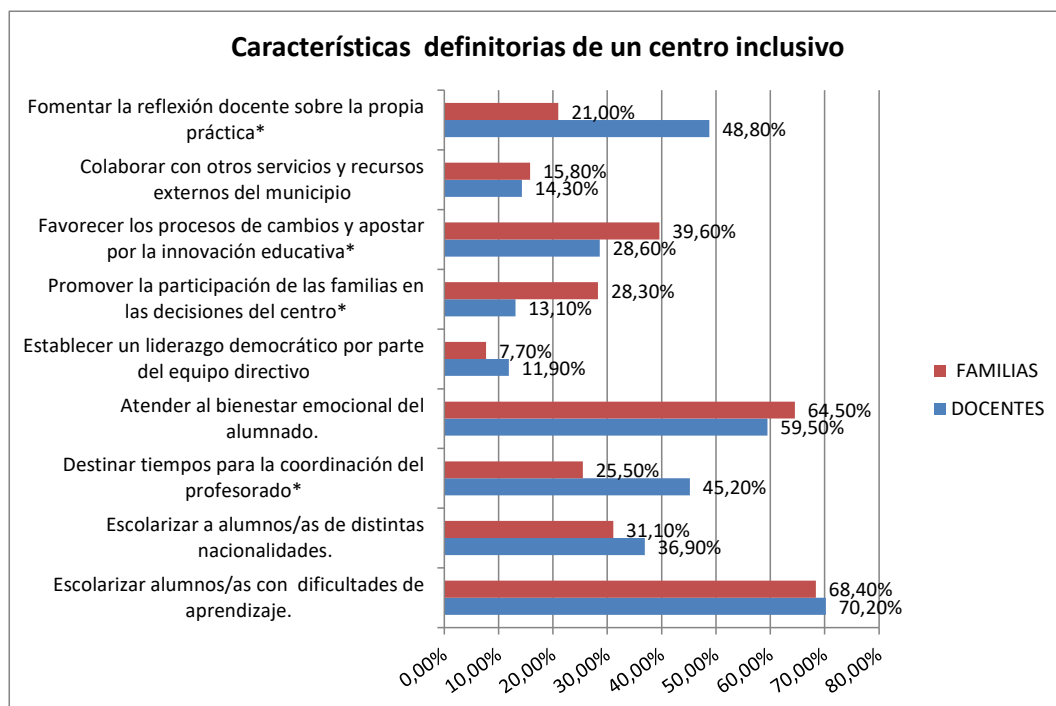


Los resultados cualitativos nos han permitido, por una parte, aproximarnos a las características que definen este liderazgo pedagógico distribuido, destacando una alta sensibilidad hacia la diversidad, un elevado grado de responsabilidad en el desempeño de funciones directivas, una notoria flexibilidad en la toma de decisiones así como una actitud de apertura y escucha a los distintos agentes de la comunidad educativa, lo que les permite dinamizar distintas estructuras de trabajo colaborativo. Por otra, conocer que en tres de los cuatro centros existe una larga trayectoria en que los profesionales de apoyo formen parte del equipo directivo del centro.

En segundo lugar, son centros que comparten un sentido amplio y compartido acerca de las características que definen la educación inclusiva. Como puede apreciarse en la Figura 2, tres son las características que ambos colectivos seleccionan con mayor frecuencia. En el caso de los docentes estas fueron: “escolarizar a alumnos/as con dificultades” (70,20 %), “atender al bienestar emocional del alumnado” (59,50 %) y “fomentar la reflexión sobre la propia práctica” (48,80 %). En el caso de las familias, coinciden con los docentes en las dos primeras con un 68,40 % y un 64,50 % respectivamente, pero discrepan en la tercera característica seleccionada con mayor frecuencia, siendo en este caso “favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativa” (39,60 %).

Figura 2

Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes entre familias y docentes.



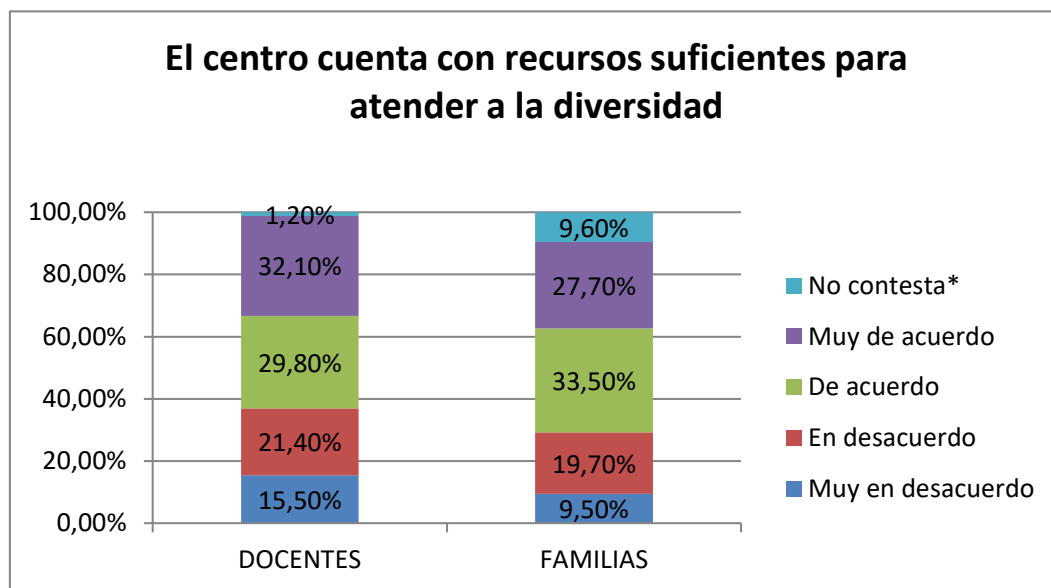
Además, íntimamente relacionado con la característica anterior, podemos señalar que este sentido amplio de comprensión sobre lo que supone la inclusión se materializa en un extenso compromiso hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado. Gracias al análisis cualitativo, se han podido valorar el desarrollo de distintas medidas de apoyo ordinario como los desdobles, la incorporación de dos docentes en los grupos con mayores niveles de complejidad, así como el apoyo entre tutores en las horas en las que los grupos están en alguna especialidad, a pesar de que estas medidas supongan

una reducción o nula disponibilidad de horas libres para el trabajo personal del profesorado.

Por último, como tercer elemento facilitador, consideramos relevante destacar que los cuatro centros consideran que disponen de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado, así como que aprovechan los recursos externos del entorno. Como puede apreciarse en la Figura 3, el conjunto de familias y docentes consideran que sus centros cuentan con suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado, tanto en opinión de las familias como de los docentes (61,90 % docentes y 61,20 % de familias).

Figura 3

Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes y familias.



Asimismo, el profesorado reconoce la importancia de aprovechar otros recursos externos que el entorno puede ofrecer. De esta forma, como muestra la Figura 4, el 95,50 %, 85,00 % y 80,90 % de los docentes de EI, APOYO y EP respectivamente consideran que en sus centros se utilizan de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos.

Las respuestas a los cuestionarios muestran también que las Concejalías de Educación de los respectivos municipios son una de las principales fuentes de recursos, lo que demuestra que este aprovechamiento se materializa en la apertura a la coordinación de los recursos socioeducativos.

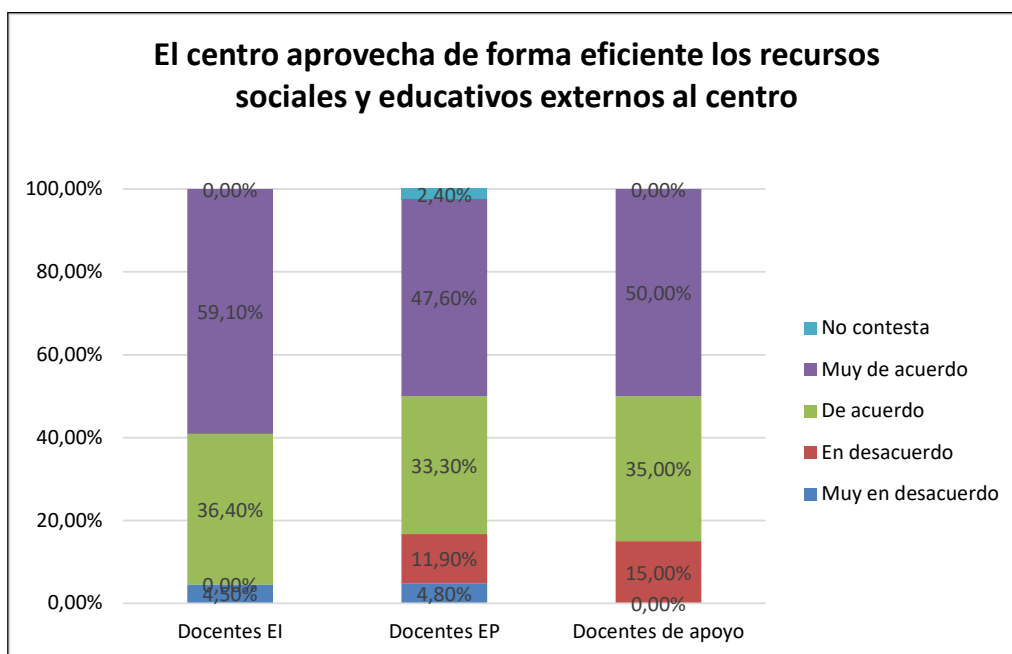
Sin duda alguna, el hecho de disponer de una política educativa favorecedora de la educación inclusiva es un elemento de incalculable valor. Además de ello, tres de los rasgos definitorios de los centros estudiados suponen pilares básicos para facilitar el proceso de inclusión. No obstante, estos elementos facilitan, pero no garantizan el desarrollo de apoyos inclusivos. Por ello, tratando de ahondar de forma más específica y desde una mirada claramente aplicada, sobre cómo han abordado esta cuestión en los centros de estudio consideramos relevante destacar las posibles respuestas a cinco preguntas clave.

¿Qué papel ocupan las figuras de apoyo especializado en los centros? En todos los colegios se ha podido documentar que la persona de referencia del aula de apoyo se identifica como

una pieza clave. Son múltiples las funciones y características técnicas que a juicio de los participantes debe reunir, entre las que destacan una alta cualificación y capacidad de trabajo en equipo, pero también una gran sensibilidad, implicación y disponibilidad emocional. Además, la incorporación de estas figuras en los centros no solo ha repercutido de forma positiva en la atención directa al alumnado con TEA, sino que su participación en las distintas estructuras de coordinación, su intervención en las aulas de referencia y el acompañamiento formativo que realizan con el profesorado son también funciones a las que los centros dan gran valor.

Figura 4

Valoración del aprovechamiento de los recursos de la zona. Comparación de proporciones entre docentes de Educación Infantil y Primaria y apoyo



Esta valoración positiva no se circunscribe a la persona de referencia del aula de apoyo, sino que también se hace extensible al resto de profesionales de apoyo especializado de los centros, dado que su trabajo es considerado como útil por el 90,90 % de los docentes de Educación Infantil y el 81,00 % de Educación Primaria.

¿Cómo se organizan y concretan los apoyos en términos de horarios? Como tendencia general, en todos los centros se ha podido documentar una previsión tentativa de los horarios de apoyo a los estudiantes al inicio de cada trimestre. Esta previsión se hace de forma conjunta entre el equipo de apoyo y los tutores. El tipo de actividades que se desarrollan en las aulas de referencia tienen un peso muy relevante, por lo que se prioriza la incorporación del alumnado en los primeros momentos en aquellas actividades de tipo lúdico para progresivamente ir sumándose a aquellas que tienen un mayor contenido académico. No obstante, estos horarios se modifican según las necesidades del alumnado y su evolución a lo largo de las semanas y meses, motivo por el que la comunicación entre los tutores y profesionales de apoyo es indispensable. Por ello, el planteamiento general es comenzar el curso con un mayor número de sesiones en las aulas de apoyo para paulatinamente ir aumentando las horas en las aulas de referencia con la presencia de algunas de las personas de apoyo y posteriormente sin ellas a medida que avanza el curso. Por último, se ha encontrado una tendencia

general a ir retirando apoyos de forma progresiva con la finalidad de evitar de apoyos innecesarios y aumentar así el nivel de autonomía del alumnado.

¿En qué tipo de aprendizajes centran el trabajo los apoyos especializados? En el caso del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, se ha podido documentar que su currículo educativo se compone por una serie de contenidos académicos compartidos en mayor o menor medida con sus iguales, un conjunto de contenidos específicos en función de las áreas principalmente alteradas, junto con un bloque de aprendizajes relacionados con el desarrollo y fomento de las distintas habilidades adaptativas. Por todo ello, el currículo se articula a través de una planificación personalizada. La línea que separa unos aprendizajes de otros es muy difusa y, a lo largo del seguimiento al alumnado con TEA, se ha podido valorar que estos tres tipos de aprendizaje se equilibran en función del grado de afectación y la evolución del alumnado. Los aprendizajes adaptativos son prioritarios en un primer momento para, de forma progresiva, dejar paso a los específicos y académicos. En cuanto a los aprendizajes académicos se han priorizado, al igual que para sus iguales, pero con las adaptaciones necesarias para cada caso, el desarrollo de las materias instrumentales. Respecto a los aprendizajes que constituirían el currículo específico, se ha podido constatar principalmente un trabajo en relación con las áreas principalmente alteradas en el alumnado con TEA; los aspectos relacionados con la mejora de la atención conjunta, el racionamiento y expresión de emociones en ellos mismos y en los otros, el fomento del desarrollo del juego simbólico, la incorporación de habilidades sociales y estrategias de regulación de conducta, así como el diseño de aprendizajes muy funcionales conectados con el entorno. Por último, entre las habilidades adaptativas de tipo social y práctico destaca el trabajo específico para mejorar la interacción social con los iguales, la regulación del control de esfínteres, la progresiva ingesta de alimentos y la mejora en los niveles de autonomía.

¿En qué lugar y momento educativo interviene el apoyo especializado? Este apoyo interviene en todos los momentos y espacios escolares. Por ello la colaboración entre los docentes es un elemento imprescindible en el diseño e implementación de la respuesta educativa para el alumnado que experimenta dificultades, tal y como corroboran, el 85 % de los docentes de apoyo de los centros.

Las aulas de apoyo se conciben como un espacio de trabajo especializado y preparatorio para que, de forma progresiva, el alumno pueda permanecer cada vez más tiempo en su aula de referencia. Bajo esta premisa, destaca tanto el trabajo en las áreas prioritariamente alteradas como en los aprendizajes curriculares principalmente en las materias instrumentales, basado en el fomento y adquisición de las nociones matemáticas básicas (seriación, clasificación, adquisición de conceptos básicos) y el desarrollo de la comprensión y la lectoescritura (identificación de sílabas, palabras según categorías semánticas, descomposición en sílabas, construcción de pequeñas frases sobre una imagen).

Las actividades que se desarrollan en este espacio se configuran a partir de la organización y secuenciación de las programaciones del aula de referencia, pero con distintas estrategias metodológicas como el uso de distintos materiales y formatos; el desarrollo de propuestas educativas de distintos niveles de abstracción; el uso de los cuentos; así como cualquier otra dinámica en función de las áreas prioritariamente alteradas de cada estudiante.

Por otra parte, la alta frecuencia de intervención de los apoyos en las aulas de referencia ha posibilitado desarrollar procesos de docencia compartida, así como establecer fuertes vínculos entre los distintos profesionales. Los beneficios documentados de

poder contar con dos profesionales de forma simultánea en la misma aula son muy numerosos. Entre ellos, destaca la integración y normalización del profesional de apoyo en la vida de los centros y en las aulas, la ausencia o reducción de las conductas desadaptadas, el aumento del nivel de tranquilidad y la mejora del clima del aula, las posibilidades de modelado entre docentes, el uso de distintas metodologías y materiales el análisis conjunto de una determinada situación, así como el apoyo mutuo tanto profesional como emocional entre ambos docentes.

En las observaciones se ha identificado también distintos requisitos para desarrollar estos procesos de docencia compartida. En primer lugar, la necesidad de que el apoyo llegue al aula de referencia antes del inicio de la actividad para así terminar de organizarse entre ambas profesionales. En segunda instancia, la entrada del apoyo en el aula de referencia no supone una intervención directa con el alumnado con TEA sino un apoyo integral al aula. Por último, la planificación y organización previa sobre lo que se va a trabajar en el aula, así como un reparto claro de roles ente ambas profesionales, lo que supone una planificación de objetivos comunes de trabajo tanto en las aulas de referencia como en las de apoyo. Estos procesos de docencia compartida requieren establecer fuertes lazos de conexión entre los distintos profesionales. No se trata únicamente de garantizar una buena coordinación respecto a cómo organizar la respuesta educativa del estudiante, como se ha comentado anteriormente, sino de ser capaz de cuidarse en el plano emocional, así como de sentirse acompañando y valorado en el trabajo que cada uno de los profesionales realiza.

Por último, los apoyos especializados también intervienen en los momentos y espacios no lectivos, en concreto en los patios, los comedores y las salidas extraescolares. En el caso de los patios, en todos los centros, con el objetivo de hacer más accesible el patio a todo el alumnado, se han implementado iniciativas con distintos grados de concreción. En dos de ellos, el trabajo en los patios estaba centrado en su estructuración para así garantizar que el alumnado pueda participar en los distintos espacios con el apoyo de los iguales, por lo que se trataba de espacios altamente organizados en cuanto a su estructura física. Por su parte, las propuestas de los dos centros restantes, a través del desarrollo de una ludoteca y el programa de “patios estrella” respectivamente, pretendían, a través del juego y la ayuda de los iguales, fomentar la participación del alumnado en estos espacios y desarrollar sus habilidades sociales.

En cuanto a las iniciativas desarrolladas en los comedores, en todas ellas se ha podido constatar la flexibilidad de los turnos para comer de forma escalonada, la reducción de los niveles de ruido, así como la adaptación de tiempos y menús escolares, mediante una estrecha colaboración entre las auxiliares de comedor y las figuras de apoyo. Este contacto directo ha generado estrategias de modelado e incluso el desarrollo de alguna formación específica a las auxiliares de comedor.

Respecto a las salidas extraescolares, no se ha encontrado ningún tipo de barrera en los cuatro centros para la participación del alumnado con TEA. Se ha podido comprobar que resulta imprescindible una organización previa y específica con el alumnado en relación con la preparación logística de la salida, la contextualización de la actividad para todo el alumnado, así como la previsión de un mayor número de profesionales que acompañen la salida. Por último, en líneas generales, el trabajo descrito en los tres espacios y momentos es extensible a todo el centro por lo que, obviamente, beneficia al alumnado con TEA, pero también a otro alumnado que pueda experimentar dificultades, así como al resto de los iguales del centro, convirtiéndoles

en piezas clave para la mejora de la participación del alumnado en estos espacios y momentos.

¿Con qué tipo de material trabajan los apoyos especializados? El diseño y elaboración de materiales específicos es una tarea desarrollada frecuentemente en todos los centros, tanto por los tutores como por los profesionales de apoyo, aunque en mayor frecuencia por estas últimas. Entre los motivos que justifican la necesidad de elaborar materiales específicos destaca, en primer lugar, el desarrollo de materiales acordes con los intereses del estudiante ayuda a acceder a los aprendizajes, ya que mejora la motivación y facilita el mantenimiento de la atención. En segundo lugar, permiten ajustar el grado de concreción de un determinado contenido de aprendizaje, así como la posibilidad de que el estudiante cuente con una propuesta ajustada a sus necesidades en las aulas de referencia. Por último, en muchas ocasiones estos materiales incorporan aspectos manipulativos y lúdicos lo que supone un atractivo para todo el alumnado. Nuevamente, el hecho de elaborar materiales específicos y ponerlos a disposición de las aulas de referencia no solamente ha enriquecido la tarea de los docentes, sino que también ha revertido de forma positiva en el resto del alumnado.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se han analizado algunas de las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en la organización y funcionamiento de los apoyos especializados desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, es importante destacar que estos resultados pueden tener algunas limitaciones, principalmente relacionadas el tamaño de la muestra, el método de investigación seleccionado, la etapa educativa en la que se centra este trabajo, así como la especificidad del alumnado con TEA, lo que en cierta forma puede restringir la generalización de los resultados.

No obstante estas limitaciones, los resultados expuestos pueden ser un valioso aporte al proceso de inclusión, dado el escaso número de investigaciones relacionadas con la temática en nuestro país, y en especial desde una perspectiva aplicada. Además, la posibilidad de combinar una metodología cualitativa y cuantitativa ha facilitado acercarse a la realidad de estudio desde diferentes perspectivas lo que supone un indicador de calidad a esta investigación. Por último, el poder documentar de forma detallada el trabajo desarrollado por los centros, abarcando las perspectivas de los distintos miembros de la comunidad educativa, demuestra la amplitud de fuentes, siendo también uno de los grandes retos conseguidos.

Las principales conclusiones del estudio confirman y, en algunos casos, amplían trabajos anteriores. En primer lugar, es importante hacer referencia a cómo las políticas educativas pueden crear las condiciones para poder avanzar en la educación inclusiva. El estudio de Sandoval y cols. (2012) señala como el disponer de una normativa desajustada con el paradigma de la inclusión dificulta que los profesionales de apoyo puedan organizarse y desarrollar su actividad educativa garantizando la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Los resultados presentados constatan esta hipótesis y demuestran que cuando la política educativa acompaña, en términos similares a la de otros países que han avanzado significativamente en este aspecto (Echeita y Simón, 2020), así como en la concepción de las necesidades en términos de intensidades de apoyo (AAIDD, 2012), es posible crear m los cimientos de una educación inclusiva. En síntesis, entendemos que la política educativa debe crear las condiciones sin encorsetar a los centros educativos para que busquen fórmulas flexibles de adaptarse a las necesidades de todo su alumnado.

En segundo lugar, centrándonos en el papel protagonista de las decisiones que afectan a las culturas y prácticas de los centros, las y los directores escolares sin duda alguna ocupan un papel estacado. Los datos cuantitativos nos permiten concluir que los distintos colectivos docentes consideran de forma casi unánime que el trabajo de sus equipos directivos facilita la atención a la diversidad. Así lo afirman en distinto grado el 95,00 % del profesorado de APOYO, el 86,40 % del profesorado de EI y el 83,30 % de los docentes de EP. Además, los resultados cualitativos permiten aproximarnos a las características que definen este liderazgo pedagógico distribuido, destacando una alta sensibilidad hacia la diversidad, un elevado grado de responsabilidad en el desempeño de funciones directivas, una notoria de flexibilidad en la toma de decisiones, así como una actitud de apertura y escucha a los distintos agentes de la comunidad educativa, lo que les permite dinamizar distintas estructuras de trabajo colaborativo. Este dato estaría en consonancia con las características que definen distintos autores respecto a cómo desarrollar un liderazgo distribuido, compartido y basado en la justicia social (Echeita et al., 2016; Leithwood, 2005; Murillo y Hernández, 2011). Por último, en tres de los cuatro centros, entre las distintas figuras del equipo directivo se encuentren perfiles de atención a la diversidad, así como con experiencia y contacto directo con el alumnado con necesidades educativas especiales general y con alumnado con TEA en concreto. Adicionalmente, en dos de los cuatro casos fueron las personas de referencia de las aulas de apoyo las que impulsaron el proceso de conversión de su centro. Este dato nos permite sugerir que el tener figuras en los equipos directivos cercanas a la atención a la diversidad, si no garantiza, al menos sí facilita una mayor sensibilidad hacia la atención a la diversidad y el proceso de inclusión.

Por su parte, si los directores escolares ocupan un papel destacado, las actitudes que se fomentan en los centros no es un tema menor. El hecho de que los distintos integrantes de la comunidad educativa compartan un sentido amplio de educación inclusiva es un aspecto que se ha podido documentar en los centros estudiados. Profesorado y familias coinciden en identificar como las dos principales características que definen un centro inclusivo, la escolarización de alumnado con dificultades (profesorado: 70,20 % - familias: 68,40 %) así como la atención al bienestar emocional del alumnado (profesorado: 59,50 % - familias: 64,50 %). El hecho de incluir valoraciones de aspectos mucho más amplios que los tradicionalmente asociados a la escolarización, tales como el desarrollo emocional de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en aspectos académicos, puede interpretarse como un ajuste en las nuevas demandas de la sociedad así como un cambio positivo en las concepciones psicopedagógicas de los procesos de inclusión educativa (López et al., 2013).

Por último, respecto a cómo desarrollan su trabajo los apoyos especializados, es importante tener en cuenta que todos los centros tanto docentes (61,90 %) como familias (61,20 %) consideran que disponen de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado y aprovechar los recursos externos del entorno. Una vez más, este dato está estrechamente relacionado con las decisiones políticas que, en el caso de los centros de estudio, han creado las condiciones que han facilitado la búsqueda de fórmulas más inclusivas para atender a todo el alumnado. Además del número de recursos, hay que destacar que en todos los centros se ha comprobado que las aulas de apoyo funcionan como aulas abiertas para atender a otros alumnos, más allá de la propia atención directa al alumnado. Se reconoce, asimismo en los centros analizados la conciencia de su profesorado de la importancia de aprovechar otros recursos externos que el entorno puede ofrecer. El 95,50 %, 85,00 % y 80,90 % de los docentes de EI, APOYO y EP respectivamente

consideran que en sus centros se utilizan de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Este aprovechamiento y apertura a la coordinación de los recursos socioeducativos de cada zona también es uno de los indicadores delimitados en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011) respecto a cómo desde los distintos niveles de sistema educativo se puede contribuir a avanzar en el proceso de inclusión.

Además, los resultados expuestos responden de forma muy específica a los interrogantes que plantea Moya (2002) sobre cómo deben organizarse los apoyos, así como a un enfoque claramente inclusivo en la línea de lo planteado por Nadal (2015) respecto a cómo debe ser la concepción del apoyo, qué tipo de intervenciones debe realizar, en qué lugar debe desarrollar su trabajo, así como cuál debe ser la comprensión del currículo. Adicionalmente, la descripción cualitativa de cómo se materializan estas concepciones desde la práctica se alinean con principios establecidos por Stainback y Stainback (1992) en relación con las señas de identidad que caracterizan a los apoyos educativos para ser considerados inclusivos.

Como conclusión final es relevante destacar que avanzar hacia fórmulas más inclusivas es una tarea inconclusa y en constante revisión. Las políticas educativas y la literatura científica en esta materia ya han avanzado de forma notable y han facilitado herramientas y orientaciones sobre cómo materializar las distintas propuestas en los centros educativos. Por todo ello, es el momento para que, una vez creadas las condiciones, reflexionemos sobre la práctica para así tratar de dar respuestas que pongan el énfasis en garantizar la presencia, participación y aprendizaje todo el alumnado. Esperamos que la experiencia compartida de los cuatro centros resulte inspiradora para otros centros educativos que busquen respuestas educativas inclusivas que les permitan favorecer la participación y el aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Referencias

- AAAIDD (2012). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education-literature review*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2017). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Álvarez, C. y Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (3ª edición) (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (1997). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (9ª edición)*. Alianza Editorial.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para Educación inclusiva (Adaptación de la 3.ª ed)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- De la Torre, B. y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. [Ponencia presentada por los autores]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.007>
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership. A review of the research*. Laboratory for Student Success (LSS). The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Manzano-Soto, N., Hernández, J., De la Torre y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martins, M., Harris, S. y Handleman, J. (2014). Supporting Inclusive Education. En F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K. A Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol.2). Assesment, intervencion, and policy (4ª ed.)* (pp. 858-870). John Wiley and Sons.
- Moya A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cómo, ¿cuándo? realiza su trabajo*. Málaga.
- Muntaner, J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837

- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
<https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Nadal, M. (2015). *Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana*. [Tesis doctoral] Universidad de Valencia.
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 117-137.
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. [Ponencia presentada por el autor]. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Universidad de Salamanca, España.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1).
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO
- UNESCO. (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO
- UNESCO. (2008). *Informe de la conferencia internacional de educación la educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. SAGE.

Breve CV de las autoras

Belén de La Torre González

Doctora y licenciada en Psicología y en Psicopedagogía. Durante el curso 2018-2019 fue asesora técnica docente del área de inclusión educativa en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. En la actualidad es Orientadora de la Comunidad de Madrid (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Móstoles) y Profesora Asociada del Departamento de Investigación y Psicología en Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Email: belendelatorre22@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7196-614X>

Elena Martín Ortega

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la UAM. Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, cargos desempeñados durante 11 años (1985-96) formando parte del grupo responsable de la

preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento de centros Docentes (IDEA) que lleva a cabo evaluaciones de programas y de centros escolares. Consultora de la OEI en temas de evaluación educativa. Sus publicaciones e investigaciones se centran en los temas relacionados con las concepciones de profesores y estudiantes; la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje; el currículum; el asesoramiento psicopedagógico; y la evaluación educativa desde la perspectiva del aprendizaje, de los centros y del sistema. Email: elena.martin@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3445-023X>