

VOCES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: EXPERIENCIAS, DEMANDAS Y DESAFÍOS PARA UNA INCLUSIÓN GENUINA¹

VOICES OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS: EXPERIENCES, DEMANDS, AND CHALLENGES FOR GENUINE INCLUSION

Ana PATRICIO-MARTÍNEZ²

Inmaculada GÓMEZ-HURTADO³

René VALDÉS⁴

Asunción MOYA-MAYA⁵

RESUMEN: La transición hacia una escuela inclusiva requiere estrategias, métodos y recursos que mejoren la atención de todo el alumnado. Sin embargo, hay una escasez de datos empíricos sobre cómo los estudiantes, especialmente de educación especial, experimentan estos procesos inclusivos. Este artículo de investigación reporta los principales resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las experiencias del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en un centro de Educación Infantil y Primaria. Desde una metodología cualitativa, se utilizaron observaciones participantes, entrevistas formales y entrevistas fotográficas con 40 estudiantes, desde los 3 años de Educación Infantil hasta el 6º de Educación Primaria. Los principales resultados, desde la perspectiva de las y los estudiantes con NEAE, muestran a un profesorado de aula regular con poca formación en temas de inclusión y diversidad, preferencia formativa por el profesorado de educación especial y por compañeros del aula de apoyo, sentimientos de soledad en el aula regular y una demanda por un mayor clima escolar inclusivo y proyectos innovadores. Se concluye que, para avanzar hacia modelos inclusivos, es fundamental articular las voces del alumnado con el fin de construir consensos, prácticas y significados compartidos.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales. Apoyo educativo. Atención a la diversidad. Maestro de pedagogía terapéutica.

ABSTRACT: The transition to an inclusive school requires strategies, methods, and resources that improve the attention given to all students. However, there is a lack of empirical data on how students – especially those in special education – experience these inclusive processes. This research article reports the main findings of a study aimed at analyzing the experiences of students with Special Educational Needs (SEN) regarding the educational support they receive in an Early Childhood and Primary Education center. Using a qualitative methodology, the study employed participant observations, formal interviews, and photo-elicitation interviews with 40 students, ranging from the three-year level of Early Childhood Education to the 6th-grade of Primary Education. The main findings, from the perspective of students with SEN, show that regular classroom teachers have little training in inclusion and diversity topics, a preference for training from special education teachers and peers from support classrooms, feelings of loneliness in the regular classroom, and a demand for a more inclusive school climate and innovative projects. It is concluded that to move towards inclusive models, it is essential to articulate the voices of students to build shared consensuses, practices, and meanings.

KEYWORDS: Inclusive education. Special Educational Needs. Educational support. Attention to diversity. Therapeutic pedagogy teacher.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0194>

² Maestra de Educación Especial. Centro de Educación Infantil y Primaria Tartesos. Alumna de Doctorado. Universidad de Huelva. Huelva/España. E-mail: patriciomartinezana@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0266-9985>

³ Profesora Titular. Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Huelva/España. E-mail: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

⁴ Profesor e investigador. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Andrés Bello. Doctor en Psicología. Santiago/Chile. E-mail: rene.valdes@unab.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

⁵ Profesora Colaboradora Honoraria. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Huelva/España. E-mail: asuncion@dedu.uhu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8039-7719>

1 INTRODUCCIÓN

Atender a la diversidad en las aulas es una preocupación global en la búsqueda por asegurar una educación de calidad para todos y garantizar el derecho a la educación, tal como establece la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989, artículo 28). La educación inclusiva, promovida desde la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) y reafirmada en la Agenda 2030, busca eliminar la exclusión escolar y social derivada de diferencias en clase social, etnia, cultura, religión, orientación, lengua materna, género y capacidad, entre otros. Es fundamental, por lo tanto, que las políticas y prácticas educativas se orienten a crear un entorno escolar heterogéneo donde todos los niños y niñas puedan estar, participar y progresar plenamente (Ainscow, 2020).

Pese a los avances, queda un largo camino por recorrer, pues el concepto de educación inclusiva sigue generando confusión y malentendidos (Ainscow, 2020). En muchos países se asocia la inclusión principalmente con el alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.), aunque a nivel internacional se está vinculando cada vez más al concepto de individualidad y diversidad de las personas (García-Barrera, 2017), con énfasis en los colectivos más vulnerables a la exclusión social (Booth & Ainscow, 2015). Sin duda, esto incluye al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), quienes ya están en las aulas ordinarias pero cuya atención educativa aún no responde plenamente a los principios de la educación inclusiva, aunque el objetivo sigue siendo desarrollar al máximo sus capacidades (Crisol Moya et al., 2015; García Rubio, 2017).

Esta situación pone de relieve la necesidad de implementar cambios y mejoras en las instituciones escolares, considerando no solo el proceso de construcción de estas desde una perspectiva experta, sino también explorando la dimensión personal de quienes están directamente involucrados en las acciones educativas: el propio alumnado (Sandoval et al., 2020). Simón et al. (2018) concluyen que la participación activa de los estudiantes contribuye significativamente a mejorar la atención a la diversidad. Esta afirmación concuerda con otros estudios que sostienen que la participación estudiantil es un componente esencial en el modelo de escuela inclusiva (Escobedo Peiro et al., 2012; Messiou et al., 2022; Susinos Rada & Ceballos López, 2012; Susinos Rada & Rodríguez-Hoyos, 2011).

Un aspecto central es analizar si el trabajo de los docentes y de los dispositivos de apoyo de la educación especial contribuyen a dar un sentido real a este principio de inclusión en el que todos deben tener el derecho de participar, o si, por el contrario, fomenta la pasividad y la dependencia (De Haro et al., 2019; Román Lorente et al., 2014). Para esto es clave que el desarrollo de una educación inclusiva real en las instituciones escolares esté ligado a escuchar a los estudiantes, sumergirse en su realidad y entender desde su perspectiva cómo debe ser una escuela inclusiva y qué aspectos deben considerarse para que el alumnado con NEAE tenga realmente presencia, participación y éxito (Messiou et al., 2022). La educación inclusiva implica la participación activa del estudiante y “escuchar las diferentes voces de sus actores escolares, siendo un lugar donde se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa” (Valdés, 2020, p. 13), para dar respuesta no solo al alumnado con necesidades, sino a todas las diferencias.

Para avanzar en participación se requiere articular el conocimiento del alumnado sobre el funcionamiento de las escuelas y los aspectos que les afectan: currículo, enseñanza, espacios escolares, rutinas, modos de relación, atención a la diversidad entre otros (Jiménez & Valdés, 2022). Susinos Rada y Ceballos López (2012) agrega que la inclusión educativa debe priorizar y poner en primer lugar la necesidad de dar voz y conocer los intereses, opiniones, emociones, sensaciones, etc., de aquellos colectivos cuya voz ha sido silenciada, incluyendo al alumnado con NEAE. Sin embargo, esta participación se ve disminuida por la escasez de recursos, la actitud del profesorado ante la diversidad y otros factores macroestructurales (Sandoval et al., 2020). Según Jiménez y Valdés (2022), hay dos variables importantes que se deben considerar: que el propio alumnado se organice y gestione para participar, y que las escuelas con mayor cultura inclusiva valoren y promuevan más la participación estudiantil y el ejercicio democrático.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de transformar las políticas educativas y sociales, los centros educativos y las prácticas en las aulas, pues es el propio alumnado quien demanda tener más voz, participación y elección en su aprendizaje, de manera que el profesorado pueda atender las características individuales de cada uno teniendo en cuenta sus perspectivas (Scarparolo & MacKinnon, 2024). Sin embargo, también se observan contradicciones entre las opiniones de los estudiantes y el profesorado que influyen directamente en los aspectos relacionados con la inclusión educativa (Kefallinou & Howes, 2022). La voz del alumnado con NEAE no solo nos ofrece su perspectiva sobre los elementos que pueden influir en la inclusión de todo el alumnado, sino que también se convierte en una forma de promover el cambio y la mejora en las escuelas (Bland & Atweh, 2007; Gunter & Thomson, 2007; Saiz-Linares et al., 2019; Susinos Rada et al., 2019).

En síntesis, cuando nos referimos al alumnado, lo consideramos sujetos con derecho a participar activamente en la vida social. Sin embargo, la evidencia muestra que los espacios escolares son gestionados principalmente por el mundo adulto (Pavez & Sepúlveda, 2019). Para que la participación estudiantil sea efectiva, es necesario repensar las escuelas desde sus prácticas. De esta forma, se considera que el alumnado de la escuela primaria no solo puede participar en estos procesos, sino que puede ofrecer una perspectiva diferente que ilumine los esfuerzos colaborativos para tener escuelas más inclusivas (Messiou et al., 2024). Este artículo de investigación reporta los principales resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las experiencias del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en un centro de Educación Infantil y Primaria.

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Desde diciembre de 2020, España cuenta con una nueva ley educativa: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta ley promueve una educación inclusiva basada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. La LOMLOE establece que deben asegurarse los “ajustes razonables” según las ne-

cesidades individuales y proporcionar el apoyo necesario para fomentar el máximo desarrollo educativo y social de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Las administraciones educativas deben garantizar que las decisiones de escolarización respondan adecuadamente a las necesidades específicas de cada alumno.

Esta nueva normativa ha introducido varios cambios en el sistema educativo, especialmente en relación con la atención a la diversidad y la clasificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). El alumnado con NEAE se define como aquel que requiere una atención educativa diferenciada debido a necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o aprendizaje, desconocimiento grave del idioma de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar. La comunidad autónoma andaluza ha desarrollado normativa educativa específica que regula el currículum, la evaluación y las medidas generales y específicas de atención a la diversidad en las diferentes etapas educativas, con el objetivo de ofrecer una respuesta adecuada al alumnado con NEAE.

2 MÉTODO

La investigación adopta un enfoque cualitativo, específicamente un estudio de casos etnográfico, en un centro de Educación Infantil y Primaria en Huelva, Andalucía. Este enfoque permite comprender las voces del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en contextos socioculturales diversos, destacando sus cualidades, perspectivas y sensibilidades (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2015).

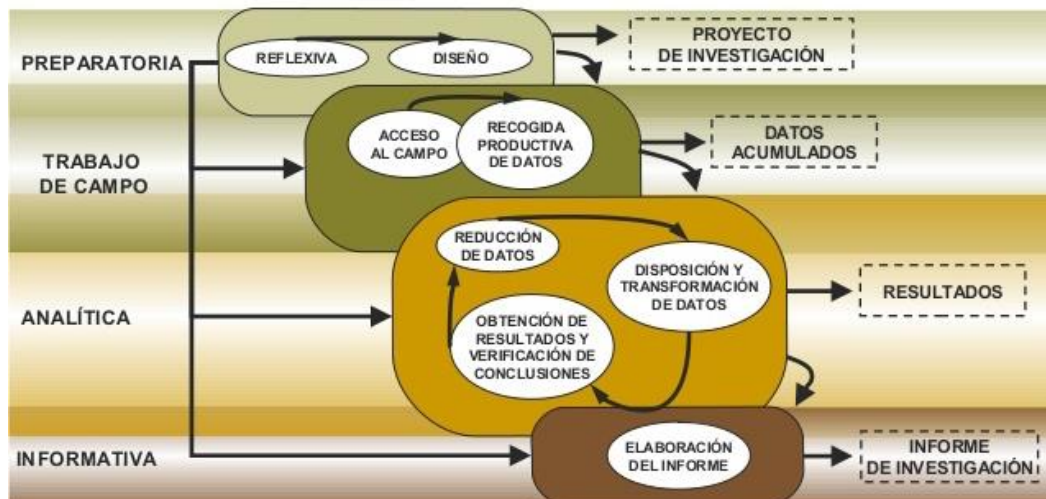
El objetivo principal es analizar las experiencias del alumnado con NEAE respecto a su atención educativa en este centro, que se caracteriza por una notable diversidad cultural y se encuentra en una zona socioeconómicamente desfavorecida. Con aproximadamente 400 alumnos distribuidos en dos líneas, el centro cuenta con dos profesionales de Educación Especial y 28 maestros, de los cuales el 65% es personal estable.

La región de Huelva, situada al suroeste de España, se ha caracterizado por altas tasas de desempleo y niveles de desarrollo inferiores a la media nacional. La inmigración ha sido intensa y rápida, pasando de temporal en actividades agrícolas a movimientos más estables con familias en áreas urbanas e industriales.

El centro está acogido a un Plan de Educación Compensatoria para apoyar a estudiantes de sectores desfavorecidos. La mayoría de los estudiantes enfrenta problemáticas familiares que afectan su rendimiento académico, resultando en una gran heterogeneidad en el rendimiento escolar. Los criterios de selección del centro incluyeron su condición de centro de Educación Compensatoria, alta presencia de alumnado de diferentes culturas y NEAE, variedad de recursos personales y materiales, y acceso facilitado al campo de estudio.

El estudio se centra en las voces de 40 alumnos con NEAE, escolarizados entre los 3 años de Educación Infantil y el 6º de Educación Primaria. La investigación sigue el diseño propuesto por Rodríguez Gómez et al. (1996), que se desarrolla en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Figura 1
Diseño de la investigación



Nota. Esquema diseño de la investigación de Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 6).

Nota de Accesibilidad (audiodescripción). Diagrama con cuatro franjas horizontales anchas en tonos tierra, que van del beige al marrón. A la izquierda, distribuidas verticalmente, una en cada franja, las etapas de la investigación: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Flechas conectan cada una de las etapas a recuadros con burbujas que contienen la información del proceso y, en seguida, a otros recuadros con borde punteado que presentan el producto de cada etapa.

Etapa 1. Preparatoria: Reflexiva - Diseño - Proyecto de investigación.

Etapa 2. Trabajo de campo: - Acceso al campo, Recogida productiva de datos - Datos acumulados.

Etapa 3. Analítica: Reducción de datos, Obtención de resultados y verificación de conclusiones, Disposición y transformación de datos - Resultados.

Etapa 4. Informativa: Elaboración del informe, Informe de investigación.

Las flechas indican el flujo entre las etapas y demuestran que el proyecto de investigación conduce al trabajo de campo, que genera datos acumulados, los cuales son reducidos y analizados para obtener resultados que, finalmente, son utilizados para elaborar el informe de investigación.

Se utilizaron tres instrumentos en esta investigación: la observación participante, la entrevista semiestructurada y las entrevistas fotográficas. Se realizaron 95 observaciones: 45 en aulas ordinarias, empleando una escala de observación para evaluar ítems como la situación del alumno dentro del grupo-clase, el área de apoyo, la metodología y los recursos materiales; 35 en el Aula de Apoyo, para analizar los tipos de agrupamientos, horarios y materiales; y 15 durante el recreo.

Se llevaron a cabo 15 entrevistas con alumnos NEAE para contrastar las observaciones y obtener datos sobre la atención a la diversidad desde su perspectiva. Las entrevistas fotográficas, utilizadas para obtener imágenes significativas en la vida de los jóvenes, establecieron un diálogo a partir de una foto elegida por su relevancia, explorando los acontecimientos y circunstancias que rodeaban esa imagen. Las entrevistas semiestructuradas con apoyo visual fotográfico permitieron conocer las opiniones y sentimientos de alumnos NEAE de edades inferiores (infantil y primer ciclo de Educación Primaria) y contrastar esta información con las entrevistas realizadas a alumnos de edades superiores (segundo y tercer ciclo de Educación

Primaria). Se utilizaron fotografías del centro educativo, aulas, materiales escolares, maestros, compañeros, pruebas escritas y el patio del centro, entre otros.

Los instrumentos de investigación fueron validados por expertos en atención a la diversidad, metodología cualitativa y orientación educativa, quienes evaluaron su relevancia, coherencia y claridad (Robles Garrote & Rojas, 2015). Para el análisis de los datos, se realizó un proceso de codificación recurrente, empleando una categorización inductiva-deductiva (Latorre, 2003), que permitió desarrollar un sistema de categorías alineado con los objetivos de la investigación. A partir de dominios básicos, se crearon las siguientes categorías: documentos del centro, organización espacio-temporal del apoyo, programación del aula ordinaria, programación del aula de apoyo, coordinaciones, formación, relaciones del alumnado NEAE y aspectos sociofamiliares del alumnado NEAE. En este artículo, se han analizado datos de estas categorías, enfocándose en la formación inicial y permanente del profesorado, el papel del profesorado de Educación Especial, los sentimientos y emociones del alumnado NEAE, y el impacto de las metodologías lúdicas del aula de apoyo y un clima escolar inclusivo.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, presentamos los resultados y su discusión, extraídos del análisis de los datos obtenidos a partir de las observaciones realizadas en el aula ordinaria, el aula de apoyo y durante los recreos, así como de las entrevistas con el alumnado con NEAE. Estos resultados se desarrollan en cuatro categorías que emergen de las cuestiones más relevantes destacadas de manera reiterada en las voces del alumnado.

3.1 FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

Esta categoría recoge fragmentos que reflejan la percepción del alumnado sobre la formación del profesorado en atención a la diversidad y metodologías inclusivas. Según las entrevistas realizadas en el estudio, “existe poca formación del profesorado del centro relacionada con Atención a la Diversidad” (Registros Observacionales Aula de Apoyo). En las asignaturas del estudio, ningún docente, exceptuando las maestras de Educación Especial y Audición y Lenguaje (AL), ha participado en cursos sobre inclusión, metodologías para alumnado con NEAE y recursos para atender la diversidad. El alumnado sugiere que una mejor formación del profesorado en inclusión y estrategias para atender la diversidad mejoraría la inclusión y las relaciones dentro del aula.

En sus entrevistas, los propios alumnos y alumnas con NEAE mencionan que, si tuvieran que elegir a alguien para contarle sus problemas personales, sería a las maestras de Educación Especial (Entrevista alumno E.F., p. 9; Entrevista alumna D.S., p. 8; Entrevista alumna E.G., p. 8; Entrevista alumno K.C., p. 8). Además, en las entrevistas fotográficas, muchos de los alumnos y alumnas coinciden en que sus maestros y maestras de referencia son, en este caso, la maestra de Educación Especial y la maestra de Audición y Lenguaje (Entrevista Fotográfica D.S., p. 11; Entrevista Fotográfica L.M., p. 5). La formación en atención a la diversidad influye en la relación del profesorado generalista con los alumnos y alumnas con NEAE, quienes tienden a dirigirse a la maestra de Educación Especial en las aulas ordinarias (Registros Observacionales Aulas Ordinarias, números 1, 2, 5).

Las investigaciones de González-Gil et al. (2019) y Arnaiz-Sánchez et al. (2019) coinciden con estas observaciones, señalando la necesidad de una formación específica en atención a la diversidad, orientando la formación hacia el uso de metodologías cooperativas (Peñalva & Leiva, 2019) o hacia la formación del profesorado como colaborador (Bruk et al., 2018; Chao et al., 2018). El profesorado debe planificar el trabajo cooperativo para atender a la diversidad del alumnado con NEAE, ajustando su programación a las necesidades del aula (Perlado Lamo de Espinosa et al., 2019). La formación del profesorado en educación inclusiva mejora la respuesta educativa a todo el alumnado, especialmente al alumnado con necesidades (Khamzina et al., 2024; Rasmitadila et al., 2023).

En las observaciones realizadas en el Aula de Apoyo a la Integración, se evidencia un trato más cercano con el alumnado con NEAE, con mucho *feedback* entre las maestras de Educación Especial y los niños y niñas, y un alto nivel de participación del alumnado en las sesiones (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 6, 7, 8).

Numerosas investigaciones corroboran que la formación del profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva es escasa y necesaria para una adecuada respuesta individualizada a todas las diferencias del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2019; González-Gil et al., 2013; Reynolds, 2001). Algunos estudios destacan el déficit en la formación inicial del profesorado en relación a la educación inclusiva y subrayan las barreras que esto puede suponer en el desarrollo de una escuela inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Kurniawati et al., 2014). La educación inclusiva, según Durán Gisbert y Giné Giné (2011), no depende solo de la formación del profesorado, sino de la colaboración y unión entre profesores (Ainscow, 2016; Ainscow & Messiou, 2016; Boyle et al., 2012).

3.2 RELEVANCIA DEL PAPEL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Esta segunda categoría recoge citas que ilustran la centralidad del profesorado de Educación Especial en la vida escolar cotidiana del alumnado NEAE. Según los estudiantes, mantienen un trato mucho más cercano con las profesionales de Educación Especial del centro, debido al clima y la proximidad que se da en las sesiones realizadas en el Aula de Apoyo a la Integración (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 10, 12, 18, 20). Además, muchos alumnos y alumnas se sienten infravalorados por otros docentes del centro: “Si tuviera algún problema se lo contaría a la maestra de Educación Especial” (Entrevista alumna E.G., p. 8; Entrevista alumno K.C., p. 8).

Las voces de los estudiantes resaltan la importancia del profesorado especialista en su desarrollo, mostrando un fuerte vínculo afectivo con ellos, lo cual potencia su autoestima y su deseo de pasar más tiempo en el aula de apoyo: “Me siento seguro con la seño de Educación Especial” (Entrevista alumno M.A.T., p. 6). Los estudios y experiencias demuestran que es crucial que el alumnado con necesidades se sienta querido y aceptado. No solo es importante que el profesorado de Educación Especial, junto con el profesorado generalista, promueva un aula inclusiva donde todos se respeten y las diferencias se consideren un valor, sino también es esencial trabajar con las familias (Booth & Ainscow, 2015).

La participación activa del alumnado con necesidades en las aulas es fundamental para desarrollar una educación inclusiva real (Escobedo Peiro et al., 2012). Escuchar las voces

del alumnado NEAE revela la necesidad de extender la formación en atención a la diversidad a todo el profesorado, ya que dicha formación mejorará las actitudes y valores hacia la inclusión (Booth & Ainscow, 2015).

3.3 SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DEL ALUMNADO EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN

Esta tercera categoría muestra cómo los amigos más cercanos de los alumnos con NEAE suelen ser aquellos que también asisten al Aula de Apoyo, evidenciando un sentido de comunidad y apoyo mutuo. En las entrevistas, se observa que muchos niños con NEAE se sienten solos en las Aulas Ordinarias y buscan refugio en el Aula de Apoyo, donde se sienten más aceptados y cómodos: “Dentro de mi clase me siento un poco solo” (Entrevista Fotográfica D.S., p. 9). Además, en recreos y actividades, estos alumnos tienden a relacionarse con otros alumnos con NEAE o con alumnos más pequeños, indicando una falta de integración en el resto de la comunidad escolar.

El trato que mantienen con el resto de compañeros y compañeras en las Aulas Ordinarias revela que sus amigos más cercanos son aquellos con quienes acuden al Aula de Apoyo a la Integración: “En el Aula de Apoyo, todos se aceptan, trabajan correctamente... siempre teniendo en cuenta las circunstancias” (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 5, 7, 14). Este ambiente es muy diferente al de las Aulas Ordinarias, donde sus relaciones son limitadas, aunque estén integrados. Un ejemplo de esto es R.S., quien comenta que el Aula de Apoyo “la pone feliz” (Entrevista Fotográfica R.S., p. 5).

Sin embargo, en el Aula de Apoyo, se ha podido comprobar que “todos se aceptan, trabajan correctamente... siempre teniendo en cuenta las circunstancias. La mayoría de alumnos y alumnas que acuden a este espacio se llevan bastante bien entre ellos” (Registros Observacionales Aula de Apoyo, números 5, 7, 14). Por ejemplo, cuando acuden los dos alumnos de 6º B, “los dos trabajan bastante bien. Se observa que J.Z. se encuentra muy a gusto dentro del Aula de Apoyo y cómodo con su compañera. Además, R.S. es una niña buena, trabajadora... se les observa muy felices dentro del Aula de Apoyo y ambos indican pasarlo muy bien” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 65).

Estas observaciones y citas indican que, aunque se está avanzando hacia un ambiente inclusivo, aún queda mucho por hacer. Integrar no es incluir (Corbett & Slee, 2016). Las relaciones que los alumnos NEAE mantienen en las Aulas Ordinarias y en el Aula de Apoyo reflejan la verdadera existencia de un ambiente inclusivo en las escuelas. No obstante, aún estamos ante una “falsa” inclusión. Para llegar a una inclusión real, es necesario escuchar las voces del alumnado y comprender los tejidos de colaboración que se están creando entre el alumnado NEAE (Messiou et al., 2024).

3.4 IMPACTO DE METODOLOGÍAS LÚDICAS DEL AULA DE APOYO Y UN CLIMA ESCOLAR INCLUSIVO

Esta categoría resalta la valoración del alumnado hacia proyectos inclusivos innovadores y la importancia del clima escolar inclusivo, así como la significancia que atribuyen al Aula de Apoyo por sus metodologías más expansivas, lúdicas e inclusivas. Proyectos como “patios activos”, que incluyen a todo el alumnado en juegos y actividades, han mejorado la

motivación y participación de los niños, promoviendo un ambiente inclusivo y armonioso. Según uno de los alumnos: “Los juegos en el patio están muy bien organizados y los niños están encantados de participar” (Registro Observacional Recreo número 12). Los propios alumnos corroboran que prefieren el patio de esta forma (Entrevista Fotográfica A.D., p. 8).

En sus entrevistas fotográficas, muchos niños indican que prefieren el Aula de Apoyo porque allí se sienten más cómodos y motivados: “Juegos para aprender” (Entrevista alumno A.C., p. 6), “Fichas y juegos” (Entrevista alumna D.S., p. 5), “Juegos para divertirnos y aprender” (Entrevista alumno E.F., p. 6). Además, destacan que en el Aula de Apoyo “se trabaja en grupo” y “hay menos ruido y se pueden hacer actividades más divertidas” (Entrevista Fotográfica D.M., p. 3; Entrevista Fotográfica J.M.M., p. 3).

Los registros observacionales confirman que las actividades en el Aula de Apoyo son variadas y dinámicas, incluyendo tareas en pareja e individuales, así como actividades grupales en diferentes espacios como la biblioteca y el patio: “En esta sesión, se trabaja de forma grupal, una actividad de lectura en voz alta en la biblioteca y juegos de sumas y restas en el patio. Los alumnos se motivan por salir a otros espacios y se implican aún más en las actividades” (Registro Observacional Aula de Apoyo, número 29).

Como se ha observado, las relaciones del alumnado con NEAE están muy influenciadas por el tipo de enseñanza que se mantenga en los centros. Aquellos centros en los que la inclusión educativa es una realidad promueven relaciones más cercanas entre todo el alumnado y un clima de convivencia marcado por la armonía y la paz. Estas evidencias indican que, aunque se está avanzando hacia un ambiente inclusivo, aún queda mucho por hacer para lograr una inclusión real y efectiva. La educación inclusiva implica transformar profundamente los sistemas educativos para asegurar la igualdad de todos los alumnos (Simón et al., 2018). La docencia compartida es una estrategia que promueve la inclusión mediante el trabajo conjunto en el aula ordinaria. Sin embargo, se advierte que esta colaboración a menudo es superficial, quedando el trabajo con NEAE principalmente en manos de especialistas. Para avanzar hacia una educación inclusiva, es esencial crear culturas escolares que valoren la participación de toda la comunidad educativa (Gómez-Hurtado et al., 2021).

4 CONCLUSIONES

Este artículo de investigación reportó los principales resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las experiencias del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) respecto a su atención educativa en un centro de Educación Infantil y Primaria. Desde una metodología cualitativa, se utilizaron observaciones participantes, entrevistas formales y entrevistas fotográficas con 40 estudiantes.

El análisis de los datos obtenidos en las observaciones y entrevistas revela que la formación inicial y permanente del profesorado es insuficiente en términos de atención a la diversidad y metodologías inclusivas. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) perciben que la formación del profesorado generalista en estos aspectos es escasa, lo cual afecta negativamente a su inclusión y las relaciones dentro del aula. La investigación destaca la necesidad urgente de una formación específica en inclusión, metodologías cooperativas

y atención a la diversidad para mejorar las prácticas educativas y las relaciones interpersonales en las aulas ordinarias.

El papel del profesorado de Educación Especial es crucial para los alumnos con NEAE, quienes mantienen una relación más estrecha y de confianza con estas profesionales. Los estudiantes prefieren contar sus problemas personales a las maestras de Educación Especial, indicando una mayor cercanía y apoyo emocional. Sin embargo, para lograr una educación inclusiva efectiva, es necesario que todo el profesorado y la comunidad educativa se involucren en la atención a la diversidad. La colaboración entre el profesorado generalista y el especializado, así como el trabajo con las familias, son esenciales para crear un entorno inclusivo y respetuoso donde las diferencias sean valoradas positivamente.

El estudio también revela que, aunque los alumnos con NEAE participan en actividades escolares, sus relaciones interpersonales dentro del aula ordinaria son limitadas, tendiendo a interactuar principalmente con otros estudiantes de NEAE. En cambio, en el Aula de Apoyo a la Integración, se observa un ambiente más aceptante y colaborativo, donde los alumnos se sienten más cómodos y felices. Proyectos inclusivos como “patios activos” han demostrado mejorar la motivación y participación de todos los alumnos, promoviendo un clima escolar más inclusivo y armonioso. Sin embargo, persisten desafíos significativos para lograr una inclusión real y efectiva, y es fundamental escuchar las voces de los estudiantes para evaluar y mejorar las prácticas inclusivas.

Estos resultados se relacionan con la literatura en cuanto a la importancia de las voces del alumnado con NEAE para el desarrollo inclusivo, dado que la inclusión de la voz de los estudiantes está directamente vinculada con su participación, la cual es fundamental para construir una escuela inclusiva (Escobedo Peiro et al., 2012; Messiou et al., 2022; Susinos Rada & Ceballos López, 2012; Susinos Rada & Rodríguez-Hoyos, 2011). Considerar la voz de todos los estudiantes, incluyendo la del alumnado NEAE, implica entender la infancia como una estructura de participación política y ciudadanía activa (Jiménez & Valdés, 2022). El estudio muestra que las aportaciones de los estudiantes NEAE pueden ayudar a promover el cambio y la mejora en las escuelas (Bland & Atweh, 2007; Gunter & Thomson, 2007; Saiz-Linares et al., 2019; Susinos Rada et al., 2019). Los estudiantes demandan un profesorado con mayor formación en atención a la diversidad, lo que les permitiría tener la misma relación con el profesorado generalista que con el especialista, de tal forma que se sientan igual de cómodos en el aula ordinaria y en el aula de apoyo. La formación del profesorado mejora su actitud y esta mejora influye en la relación con el alumnado NEAE, impactando positivamente en el clima de aula, en las relaciones entre compañeros/as y en la configuración de una cultura inclusiva (Valdés, 2020) de centro, con valores inclusivos que promueven la atención a todos/as (Booth & Ainscow, 2015). El profesorado especialista debe ser un recurso más para construir la inclusión, utilizando metodologías didácticas activas que fomenten la participación de todo el alumnado (Gómez-Hurtado et al., 2021).

Este estudio nos invita a reflexionar sobre la importancia de la formación inicial y continua del profesorado en atención a la diversidad, la cual es esencial para brindar una respuesta adecuada al alumnado NEAE. Escuchar sus voces nos permite confirmar que las actitudes y valores inclusivos del profesorado son fundamentales para implementar prácticas

que promuevan la inclusión educativa en los centros. Estas actitudes se adquieren o fomentan a través de una formación que, lejos de ser exclusiva para especialistas, debe ser obligatoria para todo el profesorado en todas las etapas educativas. Solo así se podrá garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas a lo largo de la vida, conforme al objetivo 4 de la Agenda 2030.

No podemos ignorar las voces del alumnado con necesidades educativas especiales (NEAE), un colectivo históricamente marginado. Este estudio resalta la urgencia de ir más allá de la mera integración en el aula, apostando por una educación inclusiva que favorezca la creación de auténticas relaciones entre todo el alumnado y el profesorado. Estas interacciones positivas son fundamentales tanto para el desarrollo de sus habilidades como para el enriquecimiento mutuo de toda la comunidad educativa. Debemos abogar por una inclusión genuina, dejando atrás la “falsa inclusión” o la “inclusión a medias”. Es momento de amplificar las voces de todos los estudiantes y transformar los elementos clave que impulsan el desarrollo de una educación inclusiva para todos.

Las limitaciones del estudio incluyen la complejidad de adaptar los instrumentos de recogida de información al alumnado con NEAE, la necesidad de ser cautelosos con nuestros resultados y conclusiones, ya que no podemos generalizar lo que ocurre en un centro específico con un contexto particular, y la escasez de investigaciones centradas en la voz de los implicados en la enseñanza cuando se trata de alumnos/as con NEAE. A la luz de los resultados obtenidos y las limitaciones identificadas, se abren nuevas proyecciones de investigación para profundizar en las voces del alumnado con NEAE. Sería necesario utilizar otros instrumentos que permitan conocer la voz de un mayor número de estudiantes NEAE en una variedad más amplia de centros educativos. Además, se debería dedicar más tiempo al estudio de estas voces y a profundizar en las experiencias y vivencias del profesorado y las propias familias del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Por último, es crucial desarrollar una propuesta de intervención que tenga en cuenta las voces de estos alumnos/as para mejorar las atenciones y apoyos que reciben.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>

- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Bland, D., & Arweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/09650790701514259>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/0143034311415783>
- Bruk Z. Y., Patrusheva I. V., & Fedina L. V. (2018). Professional samples in the training process of primary school teachers for working with inclusion. *Psihologo-Pedagogičeskie Issledovaniâ*, 10(1), 116-126. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100111>
- Chao, C., Lai, F., Ji, M., Lo, S., & Sin, K. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Corbett, J., & Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, & L. Barton (Orgs.), *Inclusive education* (1^a ed., pp. 133-146). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203065075-9/international-conversation-inclusive-education-jenny-corbett-roger-slee>
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>
- De Haro, R., Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero, C. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Escobedo Peiro, P., Sales Ciges, A., & Ferrandez-Berruero, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41, 163-175. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/262>
- Flick, U. (2015). Qualitative inquiry—2.0 at 20? Developments, trends, and challenges for the politics of research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599-608. <https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- Gómez Hurtado, I., Moya-Maya, A., & García-Prieto, F. J. (2021). Recursos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal. In I. Gómez-Hurtado, & F. J. García-Prieto (Eds.), *Manual de didáctica para la diversidad* (1ª ed., pp. 119-133). Pirámide.
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Vargas, F. J. (2021). Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Gunter, H., & Thomson, P. (2007). Learning about students' voice. *Support for learning*, 22(4), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00469.x>
- Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos*, 48(4), 297-315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Kefallinou, A., & Howes, A. (2022). Experiencing 'inclusion': A critical and systemic analysis of young people's voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2797-2814. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C., Desombre, C., Legrain, C., Rossi, S., Guirimand, N., & Cilia, F. (2024). Designing effective pre-service teacher training in inclusive education: a narrative review of the effects of duration and content delivery mode on teachers' attitudes toward inclusive education. *Educational Psychology Review*, 36(13), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020*. Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, S., Sandoval, M., & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for

- including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., De los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Peñalva, A., & Leiva, J. L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y., & Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Rasmitadila, Humaira, M. A., Prasetyo, T., Hasnin, H. D., & Rachmadtullah, R. (2023). Teacher Perceptions of Inclusive Education Training: Implementation of an Inclusive Elementary School Mentoring Program Based on Collaborative Partnership. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(4), 682-688. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5054>
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-Service Education*, 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/13674580100200188>
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Román Lorente, C., Gómez López, M., & Aranda Villegas, G. (2014). La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad. *Revista digital Agora*, 3, 1-16. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6619/Multiculturalidad_diversidad.pdf?sequence=2
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774-791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'LessonStudy' as a teacher-training and improvement strategy for inclusión. La incorporación de la voz del alumnado

- a la 'LessonStudy' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación* 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(2), 24-44.
- Susinos Rada, T., Ceballos López, N., Saiz Linares, A., & Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Susinos Rada, T., & Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>

Recebido em: 30/07/2024
Reformulado em: 26/09/2024
Aprovado em: 26/09/2024

