

“APOYOS DENTRO”. EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EL AULA ORDINARIA

Jose Antonio Soto Aparicio

CEIP Enrique de Mesa

jasoto@educa.madrid.org

PALABRAS CLAVE

Apoyos, especialistas, ACNEAE, inclusión, mejora.

RESUMEN

La segregación del alumnado que presenta diversidad funcional en pequeños grupos, para atender a sus necesidades específicas, es una práctica que se realiza, habitualmente, en las escuelas madrileñas. La experiencia llevada a cabo, donde el profesorado tutor y especialista comparten espacios, actividades y alumnado, corrobora los estudios al respecto sobre cómo realizando la docencia dentro de aula, se produce una mejora académica y social de todo el alumnado y mejora la percepción del profesorado. Se ha revisado la actuación realizada desde 2020 a 2022 en un colegio rural de la Sierra madrileña, en la que se han seguido las pautas revisadas de cómo realizar la función de las maestras especialistas dentro de las aulas ordinarias. Se analizan los resultados académicos de alumnado y la transformación de la percepción del profesorado y educandos al respecto, desde un enfoque comunicativo. La mejora curricular y de inclusión en los grupos demuestra que, siguiendo las evidencias científicas y aplicándolas con rigor, se produce esta mejora en todos los ámbitos concernientes a la escuela, pudiendo llevarse a otros contextos educativos.

1. INTRODUCCIÓN

Según los primeros estudios analizados, en los que no se apreciaba mejora en los grupos segregados por nivel (Bennet, 1932) son numerosas las investigaciones que indican una mejora significativa en el alumnado con diversidad funcional, denominado como “Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (ACNEAE), en aspectos como la autoestima y relaciones sociales (Braddock y Slavin, 1992), el rendimiento académico o las expectativas de futuro, (Myklebust, 2006). Cuando las escuelas optan por no segregar ni etiquetar al alumnado según su nivel actual de resultados y, en cambio, se les ofrecen más oportunidades de ayuda, se les está hablando en un lenguaje de posibilidades en vez de barreras (Gatt, Puigdemívol y

Molina, 2010). Los grupos heterogéneos mejoran el aprendizaje de todos y todas las estudiantes o, al menos, no reducen el aprendizaje del alumnado con mayor nivel (Braddock y Slavin, 1992; Fisher, Road y Frey, 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Evitar la segregación no es suficiente, ya que un número importante de alumnado con dificultades de aprendizaje, en aulas ordinarias, que no reciben adaptaciones o apoyos, fracasan en su escolaridad. Es necesario, por tanto, profundizar en el análisis de cómo se organizan los recursos para conseguir la inclusión de todo el alumnado (Molina, 2015).

Si se mejoran, desde una perspectiva inclusiva, las formas de enseñar, la gestión y organización de la clase y las interacciones entre alumnado y profesorado, tanto sociales como académicas, se obtendrá un importante impacto en la mejora de los aprendizajes. Para ello es muy importante la preparación del profesorado especialista y la disposición del resto de docentes, hacia un modelo de “docencia conjunta” (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010).

España fue garante de la inclusión educativa, acogiendo la “Declaración de Salamanca” (1994), para, posteriormente, mantenerla políticamente en el ostracismo. Las sucesivas leyes educativas no han abordado, sino con diferentes eufemismos, el tema, dejando, a las diversas administraciones el posible desarrollo de actuaciones que se pudieran llevar a cabo, que vagamente se produjeron.

La nueva ley educativa (LOMLOE, 2020), continúa sin dar respuesta a la equidad educativa. En el caso de la diversidad funcional, no existe un avance lo suficientemente significativo para procurar que la ya manida “inclusión” se produzca (Echeita, 2021). Pese a que siguen generándose evidencias que demuestran la eficacia del “modelo inclusivo” en las aulas y que facilitan la implementación de actuaciones para facilitarlos (García-Carrión et al., 2021).

En el caso de la Comunidad de Madrid, la legislación vigente, dicta unas instrucciones respecto a la atención al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), en las que se prioriza el trabajo en grupos flexibles, de nivel, fuera de aula (Consejería de Educación, Ciencia y Portavoces de la Comunidad de Madrid, 2021). Estas instrucciones son llevadas con rigor desde la Inspección Educativa, examinando la creación de grupos “de nivel” con alumnado de diversos grupos, para completar un mínimo de 6 alumnos y alumnas con “perfiles semejantes”. La ciencia y la pedagogía han demostrado que existe otro modelo que procura la mejora del alumnado con diversidad, académica y socialmente, reflejando, a su vez, estos avances en el grupo clase y en todo el centro. Cuando se eleva esta consulta a los diversos sectores específicos de la Administración Educativa madrileña, se obtienen vagas respuestas,

tanto de los Equipos de Orientación, Inspección o Consejería. Es ese, el momento en el que los centros, a través de su autonomía, deben reivindicar las mejores actuaciones para el desarrollo de su alumnado, presentado argumentos sólidos para, siguiendo las directrices que propone la legislación educativa, poder rebatir y demostrar la eficacia, basándose en las evidencias científicas, y promover los cambios de visión y normativa desde la propia investigación y evaluación docente.

Durante el curso 2019/2020, la Comisión Mixta de Trabajo (CMT) de Inclusión, del Seminario de Comunidades de Aprendizaje de Madrid, centró su labor en cómo facilitar el poder llevar a cabo el modelo inclusivo, argumentando la labor de especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) dentro del aula ordinaria. Para ello, se elaboró un “Decálogo +1” al respecto, como documento práctico.

A raíz de ello, se llevó a cabo, en el CEIP Enrique de Mesa de Madrid, una vez revisada las últimas publicaciones respecto a inclusión (Duque, 2020; Martínez, 2021; Echeita, 2021) una sistematización de la participación de las maestras especialistas en las aulas, eliminando la segregación del alumnado con diversidad de capacidades y procurando los mejores resultados para todas y todos.

Se presentan la base, el proceso y los resultados obtenidos durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, en el centro.

2. OBJETIVOS

Presentar la experiencia realizada, en un centro educativo, siguiendo las pautas establecidas, junto a los resultados obtenidos, para poder mantener dicho modelo frente a lo estipulado por Administración Educativa Madrileña.

3. METODOLOGÍA

El centro está ubicado en la villa de Rascafría, en un entorno rural. Cuenta, durante el curso 2021/2022 con 122 alumnos y alumnas, que se distribuyen en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Básica Obligatoria (EBO). Al comienzo de la aplicación del programa propuesto como “Apoyos Dentro”, el centro contaba con 12 alumnos y alumnas dictaminados como “alumnado con necesidades educativas especiales” y 9 con otras “dificultades de aprendizaje”, matriculados y matriculadas en los diferentes grupos de Educación Primaria, así como el alumnado matriculado en EBO.

Tras el análisis de la literatura científica proporcionada por la CMT de Inclusión, se realizó un

documento que estudió el profesorado participante, produciéndose diálogo en cada punto, para poder llevarlo a cabo por parte de las maestras especialistas.

Se puso en práctica el modelo de “apoyos dentro”, tras ser presentado y argumentado al Equipo de Orientación del centro, que no mostró, en un primer momento su conformidad, centrándose en un modelo obsoleto, aún aplicado en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, 2003), que fomenta el apoyo de ACNEAE fuera del aula ordinaria, en grupos reducidos de nivel curricular. Solo se realizaron apoyos fuera del aula, al alumnado con diversidad funcional, en momentos muy específicos, para trabajo exclusivo de AL. Este alumnado siempre estuvo acompañado por personas de su clase, sin que fueran señaladas como ACNEAE.

Se argumentó, desde los avales científicos estudiados, como el de Molina (2015), o Duque (2020), entre otros, el modelo previsto de implementación, a la Inspección Educativa, mostrando sus reticencias al respecto, pero permitiéndose la implementación, a espera del informe de resultados y comprobación *in situ*, tras argumentación, por parte del centro, de lo establecido en la normativa y la viabilidad del modelo. Se informó a las familias de ACNEAE del nuevo funcionamiento, de cara a la atención de sus hijos e hijas.

Se distribuyeron los horarios de PT y AL en todos los grupos del centro, incluyendo alguna sesión en aquellos en los que no hubiera ACNEAE, como Educación Infantil, reconociendo que las dificultades en los aprendizajes pueden ser temporales. Se procuró un programa de estimulación del lenguaje oral, en este caso. Se aclararon dudas sobre el papel a desempeñar por parte de todo el profesorado, la coordinación necesaria entre tutoras y especialistas y la necesidad de la optimización de recursos personales en cada momento.

Se analizaron los resultados correspondientes a los y las ACNEAE, respecto a los Planes Individualizados de Trabajo programados en sus Documentos Individuales de Adaptación Curricular (DIAC), trimestralmente, produciéndose revisiones de estos. A su vez, se evaluó el funcionamiento y aprovechamiento de las sesiones en las que se producían los apoyos, reajustando horarios en función de las necesidades de los grupos.

Se realizó una muestra de población completa sobre ACNEAE del centro, en la que se tomaron, como referencia, las áreas denominadas “instrumentales” (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) en las que todo el alumnado tuviera elaborada una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). En total, se analizaron resultados académicos de 12 participantes (A1-A12), en diversos niveles de Primaria, observando su nivel curricular desde el curso precedente a la implantación del modelo (2019/2020) y los dos cursos posteriores, una vez desarrollado.

Se recogieron, a su vez, aportaciones, en entrevistas semiestructuradas, para analizar el parecer de las personas participantes, siguiendo un enfoque comunicativo crítico (Gómez et al., 2006) a las dos profesoras especialistas, tres representantes del alumnado con diversidad funcional y a las maestras tutoras de los grupos del alumnado propuesto, respecto a tres categorías propuestas: (a) resultados académicos, (b) bienestar social y (c) mejora profesional. Para la recogida y análisis de datos se ha respetado la integridad de las personas y solicitado consentimiento informado de participantes y tutores legales, en el caso de menores. Los datos correspondientes a calificaciones y al centro, a su vez, fueron solicitados, por vía administrativa, con la consiguiente autorización.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Evolución de las calificaciones

Respecto al nivel curricular de partida, el alumnado ha evolucionado positivamente por encima del 80% de los casos, mostrando un nivel de disposición a los aprendizajes superior al de años precedentes, independientemente de sus diferentes capacidades. La evolución, respecto a las modificaciones de las ACI correspondientes, es más significativa en el segundo año de aplicación del modelo, una vez asentado en el centro, llegando incluso a desaparecer cualquier tipo de “adaptación significativa” (en dos casos) o reduciéndose a procurar un acceso adecuado a los contenidos (en dos casos). En otros dos casos se ha finalizado ajustando los contenidos tratados al nivel curricular de la escolarización del ACNEAE, con previsión de la eliminación de su ACI, tras la reincorporación el próximo curso. Las calificaciones obtenidas, muestran, en su mayoría, una evolución positiva en consideración a sus ACI, aumento de la exigencia o la desaparición de estas, como tal. En este aspecto, las expectativas creadas hacia sus propias capacidades podrían jugar un factor determinante.

En la Tabla 1 se recogen los datos correspondientes a los resultados académicos de ACNEAE a lo largo de los cursos analizados, según su escolarización y adaptación, tanto en Lengua como en Matemáticas.

Tabla 1

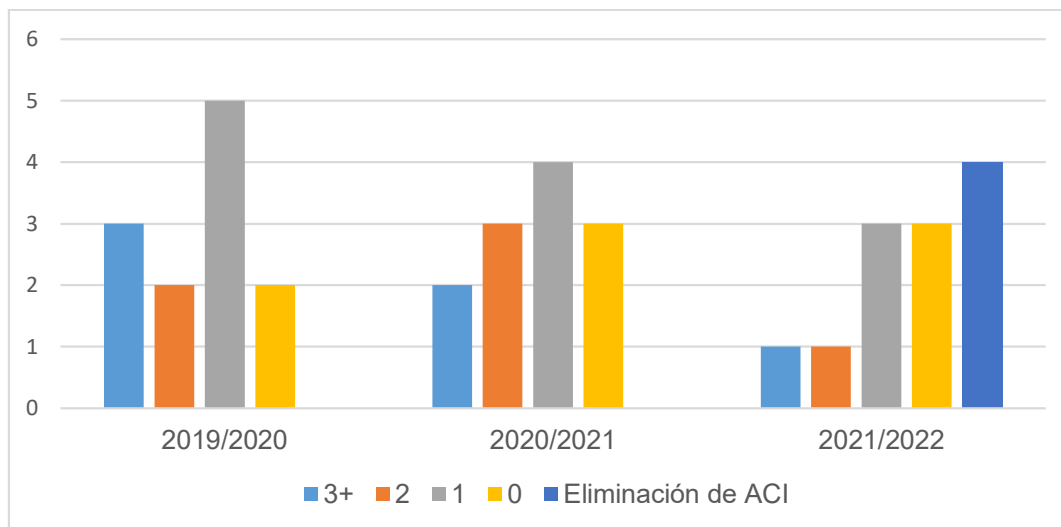
Calificaciones según ACI de participantes.

| Sujeto | 2019/2020 | | | | 2020/2021 | | | | 2021/2022 | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------------------|---|-----------|-----------|-----------------------|---|-----------|-----------|-----------------------|---|
| | Curso | Nivel ACI | Calificación Leng Mat | | Curso | Nivel ACI | Calificación Leng Mat | | Curso | Nivel ACI | Calificación Leng Mat | |
| A1 | 1° | EI | 2 | 3 | 2° | EI | 5 | 5 | 2° | 1° | 6 | 6 |
| A2 | 1° | EI | 3 | 4 | 2° | 1° | 6 | 7 | 2° | 2° | 5 | 6 |
| A3 | EI | EI | - | - | 1° | 1° | 6 | 7 | 2° | - | 6 | 6 |
| A4 | 1° | EI | 4 | 5 | 2° | 1° | 4 | 7 | 3° | - | 5 | 6 |
| A5 | 2° | 1° | 4 | 4 | 2° | 2° | 3 | 5 | 3° | 3° | 4 | 5 |
| A6 | 2° | EI | 8 | 9 | 3° | EI | 6 | 7 | 3° | 1° | 6 | 7 |
| A7 | 2° | 1° | 7 | 8 | 3° | 2° | 7 | 7 | 4° | - | 6 | 6 |
| A8 | 3° | 2° | 5 | 6 | 4° | 3° | 5 | 6 | 5° | 5° | 5 | 5 |
| A9 | 3° | 3° | 7 | 9 | 4° | 4° | 7 | 6 | 5° | - | 6 | 5 |
| A10 | 4° | 2° | 4 | 4 | 4° | 2° | 7 | 6 | 5° | 4° | 5 | 6 |
| A11 | 5° | 2° | 4 | 5 | 5° | 3° | 8 | 8 | 6° | 5° | 8 | 8 |
| A12 | 4° | 1° | 4 | 4 | 6° | 2° | 5 | 5 | 6° | 3° | 5 | 6 |

Nota. En la Figura 1 se aprecia la evolución al alza en las modificaciones de las ACI, según la competencia curricular del alumnado y los cursos de desfase señalados, respecto a su nivel de escolarización, alejándose la mayoría de un desajuste curricular correspondiente a dos o más cursos de diferencia.

Figura 1

ACNEAE y desfase de curso respecto a su nivel de escolarización.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados académicos del ACNEAE mejoraron durante el curso 2020/2021. Su evolución fue mayor en el curso 2021/2022, no solo en las Áreas susceptibles de Adaptaciones Curriculares, también en el resto. Todas las revisiones de DIAC (enero y mayo de cada curso), realizadas por el equipo docente, fueron modificados al alza, en cuanto a objetivos y aspectos competenciales. Cuatro alumnos, tras nueva evaluación psicopedagógica solicitada a la orientadora del centro, salieron del programa de ACNEAE, en el curso 2021/2022, corroborando los estudios previos al respecto.

4.2. No solo las calificaciones

La mejora en la inclusión social de ACNEAE, dentro del grupo, se vio favorecida, tal y como reflejan las aportaciones del profesorado y del propio alumnado. La aceptación del resto del grupo, de las diferentes capacidades de cada persona, aumentó la solidaridad, no solo respecto a los ACNEAE, sino hacia todo el grupo, en la mayoría de los casos, creando un mejor clima de clase (Braddock y Slavin, 1992).

4.2.1. Las maestras especialistas como referente

Las maestras especialistas aprecian un gran cambio en la motivación del alumnado por estar en su aula de referencia y poder realizar “las mismas cosas” que sus compañeros y compañeras.

Al ver cómo el resto hace las actividades, los que tienen necesidades o los que tienen un nivel más bajito, se automotivan a decir “oye yo quiero hacer lo mismo que los demás

y quiero esforzarme y quiero sacar esto para poder ir al siguiente nivel”. Entonces, en ese sentido, creo que es positivo, porque ellos mismos se dan cuenta de lo que pueden lograr y no es decir “bueno como tengo esta dificultad pues me voy a quedar aquí siempre y no voy a poder hacer nada más.” (Graci, maestra de AL)

Esa motivación creó altas expectativas tanto en el ACNEAE, como en sus tutoras, que comenzaron a prestar más atención a todo el alumnado. La función de revisión y modificación, en aspectos como contenidos o acceso a estos se procuró entre las profesionales, desarrollándose una coordinación en la que se eliminó el estatus de tutora o especialista. Con ello se logró no solo la mejora curricular, sino la inclusión del alumnado en el grupo, eliminando “etiquetas” y el reconocimiento de las maestras de PT y AL en el centro, como afirma Sandra, maestra de PT.

Lo primero, me siento más tenida en cuenta. Ya no solo con el resto de profesores, equipo directivo, todo el personal del centro, sino también por los niños, por todos los alumnos. Que soy una profesional no sé, no la profé de un niño en específico. Cuando tengo que preparar una clase o un taller de habilidades sociales o de dislexia el respeto que se me tiene es el mismo que a cualquier otro profesor tutor.

La presencia de la especialista en el aula repercute, a su vez, en el conocimiento de los contenidos que se van tratando en clase, adecuando su labor conforme a estos y no reduciéndose a tratar los contenidos “señalados” según los estándares de las ACI.

Todo el alumnado de las aulas se vio beneficiado de la presencia de las maestras especialistas, pudiendo atenderse así a dificultades de alumnado con otras características, que no había sido dictaminado como ACNEAE, tal y como se explicitaba en otros estudios (Braddock y Slavin, 1992; Fisher, Road y Frey, 2002; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Ya no solo el contenido, sino la metodología, y cómo dar la clase. Al final los niños además también nos ven como dos iguales o al menos así es mi percepción. Cualquier duda que tengan, ya no solo los que tienen dificultades, los ACNEAE, sino todos, te ven como una profesora más. Y si tienen alguna duda en lo que sea, te van a preguntar a ti igual que al tutor o la tutora. Somos dos profes para atenderlos a todos. (Graci, maestra de AL).

4.2.2. La visión de las maestras tutoras

Las tutoras reconocen los avances en los resultados del ACNEAE, respecto a otros cursos.

Mucha evolución porque, además, cómo están dentro de clase y están integrados en el grupo, al final les obliga a tirar para arriba quieran o no quieran. Sí hay una evolución súper positiva y muy grande. Yo veo gran diferencia (Milde, tutora de 5º).

Esta percepción se ve ratificada en los aspectos de autoestima y autoexigencia del propio alumnado (Braddock y Slavin, 1992).

La verdad es que he notado una gran diferencia en cuanto a al aprendizaje de los chavales y también eso, a la inclusión en el grupo. Es cierto que estando dentro del aula; primero, yo creo que son capaces de llegar a resultados y adquirir contenidos que ellos solos igual no serían capaces, porque creo que el hecho de salir sí que les condiciona mucho a la hora de qué expectativas se marcan ellos mismos y qué creen que esperamos de ellos. Estando dentro del grupo las expectativas si están siendo más altas (Puri, tutora de 6º).

La inclusión del alumnado con iguales se ve claramente favorecida cuando se procura el máximo de tiempo en el grupo clase (Molina, 2015).

En uno de los casos del año pasado, se ve que este estaba muchísimo mejor integrado en clase. De llegar al punto que nunca se había imaginado... tener que regañarle y decir “oye, ya, venga, deja de hablar” (Andrea, tutora de 3º)

Otra de las ventajas es la posibilidad de funcionar con dos maestras en el aula, pudiéndose realizar tareas que, de otro modo serían complejas, y resaltando la coordinación realizada, en la que se alternaba el rol de responsabilidad en el desarrollo de las sesiones.

En ese caso se dedica a todos (la PT). Es verdad que cuando llegas, y siempre al inicio, primero han hablado con los de necesidades para orientarlos sobre el trabajo que tiene que hacer. Y una vez que ya está pautado, ya sabe hacerlo, en realidad, está con toda la clase. E incluso participa en la explicación. O sea, no hay una barrera, ni un límite... decir solo tú estás aquí... no, las dos podemos estar con todos en cualquier momento (Puri, tutora de 6º).

4.2.3. Cambio de opinión del EOEP

Por parte del equipo de orientación, la evolución del alumnado en su rendimiento, así como la mejora comprobada tras la revisión de los DIAC, produjo un necesario cambio de opinión, asumiendo la mejora en el ACNEAE.

La evolución es buena, o sea, que son unos niños que van avanzando. En base a las

adaptaciones que tienen, van avanzando bien. Incluso en algunos casos se ha llegado a rebajar, digamos el desfase curricular (Berta, orientadora del centro).

Pese a las reticencias mostradas desde un principio, la orientadora observó argumentos válidos, ya avalados científicamente desde los primeros estudios sobre inclusión (Bennett, 1932; Pertsch, 1936; Thurstone, 1959).

Lo que veo, y en las juntas de evaluación que hay, en general, es que va mejorando. O sea, que son niños que no les está, digamos, perjudicando el quedarse dentro del aula, sino que siguen trabajando, en apariencia, con el mismo, digamos, ritmo que los demás. Pero con un nivel a lo mejor de curricular, un poco más sencillo.

Atendiendo a la repercusión que el modelo implica en las maestras especialistas, la orientadora refleja los beneficios que reporta en el ámbito profesional y personal.

Lo que ella me transmite es que este año estaba muy contenta. Que le gusta mucho esa metodología. Que le gusta mucho estar dentro del aula. Que, además, de alguna manera, son dos profes, con lo cual no solo está a veces atendiendo a los niños con necesidades, a lo mejor está atendiendo también a otros. Y además está ayudando a la profe. Y, sobre todo, la mayor ventaja que ellos ven (PT/AL), es que el profesor se involucra más en las adaptaciones de los niños, en el trabajo del día a día de los niños con necesidades. O sea, que están más metidos en eso, que es un trabajo más en equipo, entre el tutor y la PT.

4.2.4. Las personas protagonistas

El ACNEAE entrevistado elige, en todos los casos, el que los apoyos se recibieran dentro de las aulas, sintiéndose más incluido y resaltando el aprovechamiento de sus aprendizajes.

Prefiero estar con los demás, haciendo mi trabajo. Allí trabajo bien. [...] Así estoy contento, con la banqueta de los pies y todo (apoyo motórico) (A6, 3º Primaria).

La relación con sus compañeras y compañeros es apreciada por gestos de solidaridad, creando vínculos más fuertes.

Pues, a mí me parece bien, me han ayudado muchísimo. Y me gusta estar con ellos (A11, 6º Primaria).

Prefiero con ellos. Me tratan bien, y yo a ellos, también (A6, 3º primaria).

También resaltan la inclusión de las maestras especialistas, respecto al resto del alumnado.

Dicen la profe “Sandra”, ya no dicen la profesora de “Pepito” o la profesora de “Fulanito” (A11, 6° Primaria).

Ahora son las profesoras de todos (A8, 5° Primaria).

Se denota la visión que presenta el alumnado sobre tener a las maestras de PT o AL en el aula, sea o no ACNEAE.

Mejor, porque ayudan a las profesoras y así es mejor, porque si una está con otro compañero, ayudan al otro. (A8, 5° Primaria).

Al retomar la modalidad combinada, del alumnado de EE, en el tercer trimestre de 2022, dentro del resto de aulas, la presencia de PT o AL dentro de las aulas ordinarias, facilitó la atención al alumnado de EBO y su “reinclusión” en los grupos correspondientes, así como la labor del profesorado de estas clases.

4.2.5. Flecós por sistematizar

Una de las limitaciones encontradas al modelo implantado fueron los tiempos de coordinación por parte de especialistas y maestras tutoras, produciéndose en momentos puntuales, o a través de correo electrónico o redes sociales.

Justo en mi caso, en las horas de coche, que vamos juntas (con AL), o en algún momento extra que tengamos, en horas de coordinación. Bueno en huequitos que tengamos libres, en recreos, en desayunos (Juani, tutora de 5°).

Eso es lo más difícil, porque muchas veces se produce por WhatsApp o por correo electrónico, cada una en su casa. Eso sí es más complicado: “¿te parece bien que hagamos esto?” Como tenemos la suerte de que casi todo nos parece bien, pues muy bien. Pero es verdad que hay veces que no hay mucho tiempo para esa parte (Puri, Tutora de 6°).

Ciertos aspectos específicos de trabajo no acaban de visualizarse dentro del trabajo en el grupo clase. En este aspecto, tanto el EOEP, como las propias especialistas, no lo ven claro.

Hay algún ámbito en especial, por ejemplo, en audición y lenguaje. Pues en algunas sesiones que tenemos que trabajar más específicamente praxias o algo más relacionado con articulación. A lo mejor son ejercicios que no se pueden hacer dentro. A lo mejor no tienen nada que ver con los contenidos, con las sesiones que hay dentro del aula. Entonces, sí que hay veces que, a lo mejor, hay cosas que se tienen que dar más o fuera del aula (Graci, maestra de AL).

En el caso de un niño de necesidades educativas especiales, pero sobre todo más ligado al tema de retraso en el lenguaje, un trastorno del lenguaje sobre todo expresivo es cierto que en el cole además se trabajan muchas cosas. Como, por ejemplo, pues en lo que es el lenguaje expresivo: los debates y las tertulias, y todo esto. Pero creo que hay muchas cosas en cuanto al aspecto expresivo del lenguaje... No solamente pronunciación, sino también organización, estructuración de las frases, el vocabulario etc., que a lo mejor este niño necesitaría un trabajo más específico que dentro del aula. No se puede trabajar con él entonces. Esto sí que queda ahí, que en ese caso sí se justificaría, a lo mejor, un trabajo en algunos momentos puntuales fuera del aula (Berta, orientadora del centro).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La introducción del profesorado especialista en las aulas ordinarias reporta unos beneficios para el alumnado, a todos los niveles, que superan otros aspectos que se puedan señalar en su detrimento. La atención a un grupo aprovechando y poniendo en valor los conocimientos de especialistas de PT y AL en la coordinación, programación y realización de actividades de aula, junto a las maestras tutoras, hace que la atención a los alumnos y alumnas y, en especial al ACNEAE, se vea incrementada exponencialmente, desarrollando al máximo las capacidades de cada persona y mejorando resultados académicos e inclusión en los grupos.

A lo largo de los dos cursos que se lleva implementando esta forma de trabajo en el centro, los resultados corroboran que se procura una inclusión más efectiva, no solo del ACNEAE, sino también del resto de alumnado y personal docente especialista, manteniéndose dentro de los grupos de clase. Se eliminan así “etiquetas”, tanto a profesorado como alumnado, remarcándose la igualdad en las diferentes capacidades y la diversidad.

Se hace necesaria ahora contar con percepción de las familias al respecto, como parte implicada en la comunidad educativa, así como la búsqueda de más tiempos de coordinación entre docentes, para continuar con la mejora analizada.

La recién estrenada Ley de Educación, una vez más, no aborda la inclusión desde una perspectiva clara, dando carta blanca, a las Comunidades Autónomas a cualquier avance o retroceso posible sobre el tema. Esto da alas a las reticencias y barreras impuestas aún por la Administración madrileña, en los modelos de inclusión, que continúa siendo un factor determinante para que, tanto equipos de orientación no actualizados, como centros educativos, no desarrollen las mejores actuaciones para el ACNEAE, dejándose guiar por las directrices, sin contrastar, investigar o actualizar sus modelos, lo cual se identifica como un inmovilismo

de la profesión docente, que no aplica las evidencias científicas, acomodándose a las “normas establecidas”, que van en contra de la inclusión.

La “recompensa”, por la mejora del alumnado y la eliminación de ACI, atendiéndose al alumnado con su diversidad funcional de una manera más inclusiva, es, por parte de la Consejería de Educación de Madrid, la reducción del horario de especialistas en el centro, al reducir la “ratio” de ACNEAE, yendo en contra de cualquier tipo de mejora educativa. Esta incongruencia administrativa sigue sustentándose en “edumitos” que no se sustentan bajo ningún aval científico.

Continuar realizando este tipo de actuaciones, para seguir recogiendo resultados desde la investigación docente en los centros educativos, podría suponer un cambio en la visión de la atención al ACNEAE del propio profesorado, equipos de orientación y normativa al respecto, para la mejora de la inclusión en las escuelas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennett, A. (1932). *A comparative study of subnormal children in the elementary grades*. (Vol. 510). Teachers College, Columbia University.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.inclusion.org.uk>.
- Braddock, J., & Slavin, R. (1992). *Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education* Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students. <https://eric.ed.gov/?id=ED355296>.
- Consejería de Educación [Comunidad de Madrid]. Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. 36 de septiembre de 2003. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/circular_de_26_de_septiembre_de_2003.pdf
- Consejería de Educación, Ciencia y Portavocía [Comunidad de Madrid]. Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre el comienzo del curso escolar 2021-2022 en los centros docentes públicos no universitarios de la

- Comunidad de Madrid. 23 de junio de 2021.
https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/instrucciones_inicio_de_curso_21_22_voe_24475451.pdf
- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Cuadernos Del Profesorado*, 11(22), 28–39.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1915/2502>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research With a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11. (439)
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00439>
- García Carrión, R., Molina, S., Roca, E., Ugalde, L., Álvarez, P., Villardón, L, Khalfaoui, A., Fernández, A, Santiago, M., Álvarez, G., Flores, L., Martínez, Z., Marauri, J., Estévez, A., Tellado, I., Navarro, D., Gómez, T., Foncillas, M., Gutiérrez, P., Ayuso, D. & Amaro, A. (2021). *Guía para la Comunidad Educativa: Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional; mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia (INTER-ACT)*. <https://interact.deusto.es/guia-inter-act/>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78.
<https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Flecha, R., Aubert, A., Flecha, A., García, C., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead’s contributions to learners’ identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223-238. <http://hdl.handle.net/11162/174308>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*.

https://crea.ub.edu/projects/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. No. 340. BOE-A-2020-17264.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Martínez, R., Haro, R. de, & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 149–164.

Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115,
<http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372–392.
<https://doi.org/10.3926/ic.642>

Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76–81.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, España, & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.
<http://grupoimpulso.edu.co/archivos/internacional/DeclaracióndeSalamanca.PDF>

Pertsch, C.F. (1936). *A comparative study of the progress of subnormal pupils in the grades and in special classes*. Columbia University.

Thurstone, T.G. (1959). *An evaluation of educating mentally handicapped children in special classes and in regular grades*. (U.S. Office of Education Cooperative Research Program, Project No. 6452.). University of North Carolina.