



## **El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios**

### **The Special Education classroom as a modality of educational attention in ordinary centers**

**Josué Artiles Rodríguez<sup>1</sup>, Josefa Rodríguez Pulido<sup>2</sup>, Gemma Bolaños Paz<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de «Las Palmas de Gran Canaria.» Departamento de Educación, España. Correo electrónico:

[artiles.rodriguez.josue@gmail.com](mailto:artiles.rodriguez.josue@gmail.com)

<sup>2</sup>Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de «Las Palmas de Gran Canaria.» Departamento de Educación, España. Correo electrónico:

[josefa.rodriguez@ulpgc.es](mailto:josefa.rodriguez@ulpgc.es)

<sup>3</sup>Directora de Centro Socio-Educativo. Universidad de «Las Palmas de Gran Canaria», España. Correo electrónico: [gemabopaz@gmail.com](mailto:gemabopaz@gmail.com)

**Recibido:** 12 de abril de 2018.

**Aprobado:** 14 de septiembre de 2018.

#### **RESUMEN**

El aula de Educación Especial, en un centro ordinario, es una modalidad de escolarización destinada a un número reducido de alumnos con discapacidad, que pasa la mayor parte del tiempo en ella y que puede compartir recreos y otras actividades con el resto del alumnado del centro. El objetivo de este artículo se centra en caracterizar esta modalidad de escolarización y determinar qué aspectos de la literatura señalan factores que facilitan o limitan el funcionamiento de estas aulas. La metodología se llevó a cabo mediante búsqueda booleana para realizar una revisión bibliográfica de diversos países que se enmarcan en este modelo como Chipre, Grecia, Islandia, Portugal y España. Además, dentro de España se analiza esta modalidad en las Comunidades Autónomas. Una vez revisados los resultados obtenidos, aunque es una modalidad que ha venido a sustituir al centro de Educación Especial, no se ha producido un cambio evidente en la atención de su alumnado. A pesar del aumento de estas unidades no se ha producido un incremento de la investigación sobre ellas, siendo una de las limitaciones los pocos estudios realizados. Esto evidencia la necesidad de ampliar las líneas de investigación sobre estas aulas para mejorar la inclusión de su alumnado con discapacidad.

**Palabras clave:** aula de Educación Especial ; inclusión educativa; modalidad de escolarización; discapacidad intelectual; interacción entre pares.

#### **ABSTRACT**

The special education classroom in the ordinary center is a form of schooling aimed at a small number of students with disabilities, who spend most of their time in it, who can share recesses and other activities with the rest of the school's students. The objective of this article is to

characterize this type of schooling and determine which aspects of the literature indicate the factors that facilitate or limit the functioning of these classrooms. The methodology was carried out by Boolean search to carry out a literature review of several countries that are found in this model such as Cyprus, Greece, Iceland, Portugal and Spain. In addition, within Spain this modality is analyzed in the Autonomous Communities. Once the results have been reviewed, although it is a modality that has come to the special education center, there has not been an evident change in the attention of its students. Despite the increase in these units, there has not been an increase in research on them, being one of the limitations of the few studies carried out. This evidences the need to expand the lines of research on these lines to improve the inclusion of their students with disabilities.

**Keywords:** Special education classroom; educational inclusion; intellectual disabilities; schooling modality; peer interaction.

## INTRODUCCIÓN

El alumnado con discapacidad intelectual tiene, según el país en que se encuentre, distintas alternativas de escolarización: en el aula ordinaria, en centro específico de Educación Especial o en un aula de Educación Especial insertada en centro ordinario. El desarrollo de este artículo se centra en el desarrollo y características de esta última modalidad, el aula de Educación Especial en centro ordinario. En ella se atiende a alumnado con discapacidad a tiempo completo en un contexto regular Artiles y Rodríguez, (2014). Es una modalidad de

escolarización de gran importancia, ya que ha sustituido a los centros de Educación Especial. Sin embargo, se constata la poca investigación relacionada con este tipo de modalidad, una vez analizada la literatura en diferentes países que la llevan a cabo, como España, Islandia, Portugal, Grecia y Chipre.

El objetivo de la investigación se centró en caracterizar esta modalidad de escolarización y determinar qué aspectos de la literatura señalan factores que facilitan o limitan el funcionamiento de estas aulas. Una vez revisados los resultados obtenidos, tenemos que manifestar que existen pocos estudios respecto a esta modalidad de escolarización en España, algo similar a lo que ocurre en otros países. Se exponen diversos países que son los que se enmarcan en este modelo como Chipre, Grecia, Islandia, Portugal y España. Además, dentro de España se analiza esta modalidad en las Comunidades Autónomas de Canarias, Andalucía, Baleares, Valencia, País Vasco, Galicia, Navarra y Murcia.

Para llevar a cabo la revisión de estudios publicados se realizó una búsqueda booleana de los términos con los que se denominaban a las aulas de Educación Especial en centros ordinarios en las diferentes Comunidades Autónomas, a través de las páginas web de las diferentes Consejerías de Educación. De la misma forma, se revisaron las páginas de *European Agency for Development in Special Needs Education*, *European Encyclopedia on National Education System* y *Eurydice*. En segundo lugar, se realizó una búsqueda booleana con las diferentes denominaciones en varias bases: WOS, ERIC, PsycINFO, ICYT Ciencia y Tecnología, ISOC Humanidades y Ciencias Sociales, RECOLECTA, Academic Search Complete. Específicamente se contemplaron también

revistas de ámbito internacional como: *International Journal of Special Education*, *British Journal of Special Education*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, *European Journal of Special Needs Education*, *Teaching and Teacher Education*, *International Studies in Sociology of Education*, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *Revista Lusófona de Educação*, *Scandinavian journal of special needs education*.

## DESARROLLO

### El aula de Educación Especial en el ámbito internacional europeo

En este apartado, se exponen los datos sobre el aula de Educación Especial en centro ordinario en función de los países que desarrollan esta modalidad y las investigaciones desarrolladas sobre la misma.

#### Chipre

En Chipre, como en otros países europeos, la tendencia es que el alumnado con necesidades especiales asista a los centros ordinarios. Aunque el centro de Educación Especial sigue siendo una de las opciones, en la práctica su escolarización puede tomar diversas formas. Una de ellas remite a las clases de Educación Especial en centro ordinario, denominadas en Chipre como unidad especial, donde el alumnado de las clases de Educación Especial comparte el mismo patio de recreo en la escuela. En la práctica, los niños hacen su trabajo en esas unidades, siguiendo un plan de estudios y utilizando libros de texto que son diferentes de los que siguen los niños y las niñas de la misma edad en el centro Symeonidou,

(2015). La expansión de las unidades especiales en los centros ordinarios fue apoyada, a finales de la década de los 90, por las familias del alumnado con discapacidad, especialmente por las asociaciones de familias de niños y niñas con autismo. Symeonidou y Phtiaka, (2014).

En el sistema educativo chipriota, la mayoría de los niños con discapacidad debe asistir a las escuelas ordinarias y seguir el plan de estudios normal, que se puede ajustar para adaptarse a sus necesidades particulares. El alumnado que asiste a unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias está asignado a un aula de referente, con la que puede asistir a clases con el resto de compañeros y participar en eventos extraescolares o celebraciones. La cantidad de tiempo que el alumnado pasa dentro de la unidad especial está en función de las características individuales del alumno *European Agency for Development in Special Needs Education*, (2018a). Las unidades especiales de los centros tienen, generalmente, una ratio de cinco estudiantes, aunque la legislación pone ciertos criterios para la determinación de la cantidad de alumnos que puede conformar una unidad Angelides y Michailidou, (2007). Aquellos alumnos que pueden asistir a determinadas horas a una clase ordinaria con alumnado de su edad, están integrados en ellas, habitualmente en asignaturas como Religión, Educación Física y Artística.

En relación con los familiares, Phtiaka, (2006) realizó un estudio cualitativo, en el que profundizó en las opiniones sobre prácticas educativas y algunos aspectos referidos a la legislación en torno a la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios. Se llevaron a cabo entrevistas a 46 padres y madres de alumnos escolarizados en nueve centros ordinarios en Chipre, cuatro

de ellos con una unidad de integración y un centro con dos unidades de esta modalidad. Las conclusiones exponen que los padres percibían falta de cooperación por parte de los centros hacia ellos, algo que intensificaba la tensión y frustración entre ambos. Se evidenció que el aula ordinaria no estaba resultando adecuada para realizar acciones inclusivas con la mayoría del alumnado con discapacidad. En parte, porque carecían de los recursos necesarios en cuanto a instalaciones y no existía un verdadero proceso de socialización para el alumnado con necesidades.

De igual forma, Angelides y Michailidou, (2007) realizaron un estudio de caso de un aula de Educación Especial en un centro ordinario de la etapa de primaria en Chipre. El propósito de este estudio fue observar y analizar una unidad especial con cinco alumnos escolarizados y la forma en que los diferentes actores del centro trataban a los alumnos de la unidad especial, y cómo estos estudiantes se sentían en el ambiente escolar. Los autores expusieron que la forma en que se gestionan y funciona crean situaciones problemáticas y actúan como factores de marginación del alumnado que estudia en ellas.

### **Grecia**

El sistema educativo griego contempla la inclusión del alumnado con discapacidad en el centro ordinario de dos formas diferentes: asistiendo al aula ordinaria o siendo escolarizado en una unidad de integración European Agency for Development in Special Needs Education, (2018b). Las aulas de Educación Especial en centro ordinario, denominadas en su momento clases especiales, comenzaron a funcionar en 1985 con el objetivo de promover la integración del alumnado con grandes dificultades para seguir el currículo ordinario.

En el año 2000, se cambia la denominación de clases especiales por la de Unidades de Integración, aunque el cambio terminológico no supuso ningún avance metodológico u organizativo al respecto Vlachou, (2006). Es más correcto denominarlas Unidades de Integración que Unidades de inclusión, puesto que el alumnado que asiste a ellas no se encuentra en un contexto segregado que responda a los principios inclusivos. Coutsocostas y Alborz, (2010).

En Grecia, Boutskou, (2007) llevó a cabo un estudio cualitativo en el que se examinó cómo los docentes de Educación Especial percibían su labor educativa, a través de las distintas experiencias que habían tenido, en función de la modalidad de escolarización en la que habían trabajado. Para ello, se entrevistó a tres profesores de centros de Educación Especial y a otros tres tutores de aulas de Educación Especial en centros ordinarios. Los maestros de Educación Especial de ambos colectivos exponían la importancia de su papel en el proceso de inclusión y también reflejaban, aunque en ocasiones podían llevar a cabo prácticas excluyentes, que estas unidades podían ser el medio para fomentar la participación y las prácticas democráticas.

### **Islandia**

Los centros y las aulas de Educación Especial fueron apareciendo gradualmente en Islandia durante la segunda mitad del siglo XX. Aun así, el alumnado con discapacidad no accedió al centro ordinario en la etapa de secundaria hasta 1996, año en que se estableció un nuevo marco que legisló el sistema educativo Bjarnason, (2005). Las aulas de Educación Especial en Islandia están vinculadas a centros ordinarios de enseñanzas obligatorias, generalmente en grandes municipios, donde se agrupa al alumnado en función de distintos tipos de discapacidad,

generalmente personas con autismo. De esta forma, se encuentran unidades para alumnado con autismo, discapacidad sensorial o discapacidad intelectual severa. La asistencia al aula ordinaria ayuda al alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial, pero también se sigue manteniendo la segregación dentro de un sistema inclusivo que, según la legislación, descarga de responsabilidad a los centros que no pueden ofrecer soluciones específicas o exponen que no pueden satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad Gunnþórsdóttir y Jóhannesson, (2013). En Islandia, generalmente, suele utilizarse el término inclusión como sinónimo de integración, algo que se observa cuando se utiliza el término al referirse a la alternativa de escolarización que se da en el centro ordinario entre el aula ordinaria y el aula de Educación Especial. Esto es un problema que favorece la separación legal de determinados alumnos Bjarnason, (2009).

Respecto a la investigación, Bjarnason, (2005) publicó un estudio realizado en Islandia, entre 1998 y 2002 donde se entrevistaron a 36 jóvenes, de entre 16 y 24 años de edad, que estuvieron escolarizados en aula ordinaria, centro de Educación Especial o aula de Educación Especial en centros ordinarios.

La investigación se centró en las vivencias que experimentaron los participantes y las repercusiones de su escolarización. Las conclusiones reflejan que el alumnado con discapacidad vivió procesos de intimidación, estigmatización, aislamiento o indiferencia, donde las familias y algunos compañeros fueron un apoyo básico para superar esas barreras. Por otro lado, el alumnado que estuvo en una modalidad segregada manifestó que se benefició de una serie de apoyos y una enseñanza a medida, aunque al salir del sistema

educativo notaron la falta de protección que tuvieron en los centros.

### Portugal

En Portugal, se denominan unidades de *ensino estruturado*, aunque antes de poner esta modalidad en marcha se llevaron a cabo experiencias de similares características. Durante la década de 1940, *La Fundación Aurelio da Costa Ferreira* desarrolló un programa donde se trabajó con pocas aulas de Educación Especial en centros ordinarios, aunque el objetivo era la preparación y formación de los docentes en cuestiones relativas a la Educación Especial. Además, estas unidades, de similares características, perseguían justamente lo contrario, educar al alumnado con discapacidad sin que existiese contacto con el resto del alumnado. En 1974, a partir de la democracia, se comienzan a dar los primeros pasos para la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, ya sea con apoyo a tiempo parcial o en aulas de Educación Especial a tiempo completo. Aunque en Portugal se han creado las condiciones para que el alumnado con discapacidad pueda asistir a los centros ordinarios, las *unidades de ensino estruturado* son percibidas por el profesorado como compartimentos estancos donde situar físicamente al alumnado, algo que sucede con mucha frecuencia, fomentando lo contrario a lo que se persigue. Romano y Bonito, (2017).

### El aula de Educación Especial en España

Esta modalidad de escolarización empezó en la década de los ochenta, en la que se crearon aulas de educación en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades y que carecían de centros de Educación Especial. En los años

noventa se consolida la modalidad, aunque no está implantada en toda España y las que aplican este recurso tienen denominaciones y características ligeramente diferenciadas. Se exponen los datos e investigaciones existentes realizadas sobre esta modalidad en las CC.AA. de Canarias, Andalucía, Baleares, Valencia, País Vasco, Galicia, Murcia, y Navarra.

### Andalucía

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía define a esta modalidad como aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios. Está destinada al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a condiciones de discapacidad que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo del currículo. Hasta los 16 años pueden estar escolarizados en estas aulas, aunque se puede prorrogar hasta los veinte años. En cuanto a la ratio, dependerá de las necesidades del alumnado: de tres a cinco para trastorno generalizado del desarrollo (TGD), de seis a ocho para personas con discapacidad sensorial, o de ocho a diez para personas con movilidad reducida. La escolarización ajustada para el alumnado, por ejemplo, con trastornos generalizados del desarrollo, está en función de los recursos con los que cuenta el centro para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas. Si las características del aula ordinaria no pueden atender las demandas del alumnado con necesidades educativas, es cuando las aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios se convierten en la alternativa que mantenga al alumno en el centro, favoreciendo la interacción con otros alumnos en diversas actividades Pérez y *colb.*, (2008). Aunque la escolarización en este tipo de aulas puede propiciar un espacio para relacionarse con otros alumnos del centro, debe ser la opción que

se tome cuando las medidas más inclusivas, dentro del aula ordinaria, no han dado resultado. Olmedo, (2008).

### Baleares

En Baleares, el primer centro de Educación Especial para el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo se puso en marcha en 1980. Poco después se comenzaron a llevar a cabo acciones de escolarización combinada, hasta que en 1990 se crearon en esta Comunidad Autónoma las primeras aulas de Educación Especial dentro de los centros ordinarios *Morueco y colb.*, (2008). Esta modalidad de escolarización recibió el nombre de *Aula Sustitutoria de Centro Específico*, aunque actualmente la Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares la denomina *Unidad Educativa* con currículo propio inserta en centros ordinarios sin dependencia de los centros de Educación Especial. Estas aulas pueden tener hasta siete alumnos, aunque la ratio puede disminuir si alguno de sus integrantes tiene una necesidad de apoyo generalizado y pueden estar escolarizados hasta los dieciocho años.

### Valencia

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana define a esta modalidad como aulas específicas de Educación Especial. Está destinada al alumnado que requiera adaptaciones que se alejen en grado extremo del currículo, considerándose como la alternativa que mejor se adapta a las necesidades del alumnado. Aun así, según la Consejería, la creación de estas unidades responde preferentemente al principio de sectorización, acercando el recurso a los usuarios, cuando la demanda requiera acercar esta modalidad a zonas rurales o poblaciones alejadas.

El aula específica de Educación Especial debe ser una opción a tener en cuenta cuando el alumnado no continúa en el contexto del aula ordinaria. Aunque se ubica en un entorno socializador, el aula específica puede derivar en un recurso aislado, por lo que los centros educativos con aula específica deben recoger en su proyecto y en el plan de atención a la diversidad, los objetivos y actividades que se plantean para el alumnado, con la finalidad de facilitar la integración. Los centros ordinarios no están preparados para responder ante el alumnado con discapacidad que, por sus características individuales, no puede participar del currículo con el resto de sus compañeros. Por ello, las aulas específicas intentan combinar las posibilidades educativas de los centros de Educación Especial con las ventajas de la integración en un contexto normalizado como es el centro ordinario. Bellver, Diez, López y Navarro, (2009).

### **País Vasco**

En el país Vasco, el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura denomina a esta modalidad de escolarización como *aulas estables*. Están destinadas al alumnado cuya escolarización requiera una atención individualizada y un currículo diferenciado, fundamentalmente en secundaria, con el objetivo de llevar a cabo un proceso de tránsito a la vida adulta. Para Martínez, (2000), el término «estable» en la denominación de estas aulas se basa en dos motivos:

- La asignación de recursos estables en función de las necesidades educativas del alumnado: un tutor, un auxiliar de aula o el material y equipamiento específico, entre otros.
- Ser un referente para los estudiantes escolarizados en esta modalidad que

comparte espacios comunes, horarios y otras actividades con el centro ordinario en el que está enclavada.

El alumnado debe estar escolarizado preferentemente en el aula ordinaria, adecuando recursos, metodología y llevando a cabo adaptaciones curriculares, de manera que se limite la alternativa del aula estable como última opción. Vega y Garín, (2012).

### **Galicia**

En Galicia, las primeras unidades de aulas de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios se crearon a finales de los setenta. La Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia otorga a esta modalidad el nombre de Aulas Específicas de Educación Especial. Es el recurso que permite atender las necesidades educativas especiales de determinados alumnos, facilitando la participación y la posibilidad de compartir actividades y espacios del centro ordinario que favorezcan la inclusión. La edad máxima para permanecer en ellas es de 19 y la ratio que puede escolarizarse en aulas específicas es de cinco alumnos como máximo, aunque excepcionalmente la Consejería podría variar el número en función de las necesidades del alumno que se atienda. El alumnado participa en dinámicas del aula ordinaria y en actividades que se realizan en el centro, de manera que se beneficia del entorno normalizado a la vez que fomentan valores de convivencia y tolerancia hacia el resto del alumnado.

El estudio de Zabalza y Cid, (2004) analizó las medidas organizativas que se utilizan para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas en los centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia, conocer la situación de los

alumnos y el tipo de escolarización en el que se encontraban. La muestra estaba compuesta por los directores de 1.725 centros, excluidos los de centros de Educación Especial, a los que se les administró un cuestionario descriptivo elaborado *ad hoc*. Entre los resultados se destaca que la opción de aula de Educación Especial en centro ordinario estaba destinada al 0,6 % del alumnado. Aun así, casi un 30 % de ellos recibía apoyo a tiempo completo en un aula separada de su grupo natural de compañeros.

### **Murcia**

En Murcia, la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la región, designa a esta modalidad con el nombre de aulas abiertas especializadas, entendiéndolas como un medio de respuesta abierto y normalizado para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes. Estas unidades atienden a grupos con una ratio de entre tres y cinco alumnos en la etapa de infantil y de cuatro a seis en la educación obligatoria, de manera que alternen su proceso de aprendizaje con un grupo de referencia en un aula ordinaria, dependiendo de las características e intereses del alumnado Navarro, (2011). Cuentan con los recursos materiales necesarios y un equipo compuesto por el tutor del aula, el maestro de audición y lenguaje y el auxiliar técnico, además del resto de profesionales y educadores del centro ordinario donde estén insertas. Aunque las aulas abiertas facilitan la inserción del alumnado en los centros ordinarios, siguen siendo un recurso de carácter extraordinario, con la finalidad de proveer un entorno natural y normalizado a sus beneficiarios. Sánchez y Sotomayor, (2010).

Lozano, Alcaraz y Colás, (2010) realizaron una investigación donde se evaluó la

intervención educativa de un programa para trabajar la comprensión de emociones y creencias en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. La investigación se realizó con siete alumnos de Educación Primaria y cinco de Educación Secundaria. De estos, cuatro estaban escolarizados en aulas de Educación Especial en centros ordinarios de secundaria, uno en aula de Educación Especial en un centro ordinario de primaria, seis en aula ordinaria y un alumno estaba escolarizado en centro de Educación Especial. Tras la entrevista de los docentes y el análisis de los resultados se concluyó que el programa mejoraba positivamente las habilidades sociales y la comprensión de las emociones de este alumnado.

Asimismo, Lozano, Alcaraz y Bernabeu, (2012) llevaron a cabo un estudio de caso centrado en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo de un aula abierta específica de educación secundaria en Murcia. En la investigación, se describió el proceso que se implementó para enseñar competencias emocionales donde se extrajeron, como conclusiones, que las variables del contexto del aula influían en el aprendizaje de emociones, valorando positivamente el ambiente estructurado que ofrecía esta modalidad de escolarización para las características del alumnado. La investigación no reflejó la interacción del alumnado del aula abierta específica con el resto que componía el centro.

### **Navarra**

En Navarra, el Departamento de Educación del Gobierno Autonómico nombra a estas aulas como Unidades de transición o Unidades de Currículo Especial, las cuales proporcionan un ambiente altamente estructurado y organizado, al mismo tiempo que permite al alumnado beneficiarse de las



posibilidades integradoras y normalizadoras de un contexto ordinario. La Comunidad Foral de Navarra comenzó a escolarizar al alumnado con discapacidad intelectual en secundaria durante el curso (1995-1996), año en el que la legislación incluyó, entre otras alternativas, la modalidad de aula de Educación Especial en centros ordinarios a las que se le confiere cierta flexibilidad, donde los alumnos participan también en las actividades del centro y de determinadas áreas en un aula ordinaria. Alonso, (2011).

Las unidades de currículo especial atienden a un pequeño grupo de alumnos, cuya ratio ronda entre tres y siete estudiantes, que durante la etapa de secundaria pueden estar escolarizados hasta los veintiún años. El objetivo es contar con instalaciones que permitan la participación en determinadas actividades con el resto del alumnado, a la vez que puedan trabajar un currículo adaptado en un aula específica destinada a la autonomía y el tránsito a la vida adulta.

### **Canarias**

En la Comunidad Autónoma Canaria, las aulas de Educación Especial en centro ordinario reciben la denominación de aulas enclave, que adquieren su nombre debido a su disposición física. Esta modalidad de escolarización comenzó a funcionar en la provincia de Las Palmas durante el curso escolar (1994-1995), en un centro de Primaria de la isla de Fuerteventura; posteriormente, durante el curso (1999-2000), se crea la primera de las aulas enclave en la etapa de Secundaria, enfocada al alumnado con necesidades educativas, por motivos de discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo y otras discapacidades físicas o sensoriales.

Aunque las características descritas puedan favorecer a su alumnado, existen pros y contras que deben ser tenidos en cuenta para favorecer las prácticas inclusivas. Las aulas enclave tienen, entre sus ventajas, la posibilidad de convivencia en el centro ordinario, compartiendo actividades con otros alumnos; siendo positivas siempre que estas actividades estén supervisadas y planificadas Artiles, Rodríguez y Aguiar, (2016). Entre los inconvenientes de este tipo de aulas se encuentra la posibilidad de recibir términos despectivos hacia el aula y sus integrantes, como «la clase de los torpes», que podría dificultar los objetivos de inclusión; también, que las unidades se encuentren aisladas en el centro, desde el punto de vista de ubicación o en cuanto a los procesos y actividades de inclusión.

Respecto a la investigación, Artiles, Marchena y Santana, (2016) realizaron un estudio en formato de estudio de casos múltiples registrando, mediante la observación sistemática, los recreos de tres aulas de Educación Especial insertadas en centros ordinarios de secundaria. La muestra la componían 19 alumnos con discapacidad. Durante tres meses de observación recogieron 3420 evidencias que demostraron un bajo nivel de relaciones entre el alumnado de las aulas que no tenían programados los descansos respecto de aquellas aulas que llevaban a cabo la planificación del recreo y la mediación entre iguales.

Las diferentes regiones ofrecen alternativas similares, aunque difieren en determinados aspectos como: las denominaciones que reciben este tipo de aulas, las características del alumnado al que va dirigida la modalidad, las ratios que se ofrecen que, en muchos casos, varían según las necesidades del alumnado, o la edad máxima de escolarización. En cuanto a este último aspecto, aunque la escolarización obligatoria finaliza a los

dieciséis años de edad, se refleja un consenso entre las comunidades para seguir ofreciendo el recurso de manera que se prorrogue su estancia en el centro ordinario. Las diversas aulas de Educación Especial en centros ordinarios tienen una tendencia hacia la inclusión, aunque las normativas de las diferentes regiones no se ajustan a este propósito. Esta premisa coincide con la idea de algunos autores que señalan que el propósito inclusivo de la legislación queda desvirtuado o no coincide con la realidad social y, en ocasiones, es contrario a los postulados inclusivos Bernabé, Alonso y Bermell, (2016). Este reflejo se observa también en el tratamiento hacia la inclusión de determinados profesionales de esta modalidad de escolarización, por ejemplo, directores y profesorado de Chipre. La creación de estas unidades y su apoyo legislativo no las dota de carácter inclusivo; es necesario, tal como señala Medina, (2016), conocer y crear en el modelo de inclusión para potenciar las medidas de atención a la diversidad.

Que exista un aula de Educación Especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas, o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de Educación Especial y el resto de compañeros del centro. El lugar donde se establezcan las instalaciones del aula de Educación Especial forma parte de una estrategia para fomentar la interacción en espacios y tiempos comunes con el resto de personas del centro. Como señala Artiles, Rodríguez y Aguiar, (2016), si el aula se ubica en un lugar distante, de poco tránsito, donde el alumnado permanezca apartado, no permitirá las relaciones con otros compañeros ni será visible para la comunidad educativa.

La modalidad de escolarización de aulas de Educación Especial dentro de los centros ordinarios ha repercutido en la

normalización y sensibilidad de la comunidad educativa en torno a la inclusión de su alumnado. Esto no debe confundirse con una inclusión del alumnado de esta modalidad, puesto que la inserción supone la participación de todo el alumnado en un mismo espacio físico San Martín, (2017); Durán y Climent, (2017). En las diferentes investigaciones, se constata esa falta de interacción de la persona con discapacidad Angelides y Michailidou, (2007); Bjarnason, (2005); Phtiaka, (2006); Artiles y Rodríguez, (2014).

Es cierto que estar escolarizado en un centro ordinario proporciona beneficios para el alumnado con discapacidad y el resto de la diversidad de estudiantes. Aun así, aunque el alumnado pueda contar con aulas de Educación Especial en los centros ordinarios, como una modalidad que le permita escolarizarse en un entorno normalizado, deben intentarse llevar a cabo una inclusión parcial o total en el aula ordinaria Martínez, (2000). Para ello, es necesaria una implicación del equipo directivo en la inclusión en general y en la gestión de estas unidades de escolaridad en particular Artiles y Rodríguez, (2014); Arnáiz, Escarbajal y Caballero, (2017).

Por otra parte, respecto a la actividad del aula ordinaria con alumnado sin discapacidad, se requiere reflexionar acerca de los puntos del currículo que pudiesen ser abarcados por ambos tipos de alumnado, en diferentes grados de dificultad Ainscow, (2017); Muntaner, (2017); Hernández y Avilés, (2017). De esta forma, cuando el alumnado con discapacidad acuda al aula ordinaria, en Música o Educación Física, tendrá una actividad que siga el currículo, evitando actividades en paralelo que limitarían su participación.

Además, es necesario planificar la intervención que se va a realizar con el

alumnado reflexionando sobre la ubicación de la misma Artiles y Rodríguez, (2014), la implementación de programas de trabajo de las emociones Lozano, Alcaraz y Bernabeu, (2012) o la interacción que se da en los recreos Artiles, Marchena y Santana, (2016). También es necesario contar con un plan de estudios que conecte con el currículo de las clases ordinarias, manteniendo aquellos aprendizajes funcionales sobre los que se basa el currículo de las unidades especiales. Para ello, se necesita la colaboración de todos los interesados, especialmente la que deben tener los tutores de las unidades y los maestros de las clases ordinarias, de manera que la enseñanza en las clases ordinarias y en las unidades especiales puedan funcionar como un complemento y no como procesos independientes.

## CONCLUSIONES

Las aulas de Educación Especial que se encuentran en centros ordinarios tienen aspectos organizativos y prácticas de enseñanza que requieren de una profunda revisión, de manera que permitan disminuir el carácter segregador de esta modalidad de escolarización.

Respecto a las limitaciones del estudio se constata la poca investigación existente, dado que es una modalidad de escolarización utilizada en varios países. Por ello, es necesario que se establezca una línea de investigación que permita mejorar las condiciones y la inclusión de su alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2017). «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). 39-49.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). «El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa». *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2). 195-210.
- Artiles, J., Marchena, R., Y Santana, R. (2016). «Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria». *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 79-98. doi:10.14201/scero20164727998.
- Artiles, J., y Rodríguez, J. (2014). «Modelos contrapuestos de gestión educativa en respuesta a adolescentes con discapacidad intelectual». *IPSE-DS, Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*. 7, 65-75.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Aguiar, M. (2016). «La gestión educativa de centros ordinarios en el ámbito de la discapacidad intelectual». En *Globalización y organizaciones educativas*:(pp. 218-226). Universidad de Zaragoza.
- Alonso, P. (2011). U.C.E. «Unidad de currículo especial». *Revista Arista Digital*, (5), 399-406.
- Angelides, P. y Michailidou, A. (2007). «Exploring the role of special units in cyprus school: a case study».

- International Journal of Special Education*, 22(2), 86-94.
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). «The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion». *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bellver, M., Diez, M., López, M. Y Navarro, A. (2009). La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP «El Parque» de la Cañada (Paterna). XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Valencia 25 al 27 de junio de 2009.
- Bernabé, M. D. M., Alonso, V., y Bermell, M. Á. (2016). «Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España». *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79-96.
- Bjarnason, D. (2005). «Students' Voices: How Does Education in Iceland Prepare Young Disabled People for Adulthood?». *Scandinavian Journal of Disability Research*, 7 (2), 109-128.
- Bjarnason, D. (2009). Through the Maze: What is (special-) education in inclusive settings? Recuperado en [https://vefir.hi.is/dsb/files/skjol/Papers\\_and\\_articles/What\\_is\\_special\\_education\\_RB%28%29.docx](https://vefir.hi.is/dsb/files/skjol/Papers_and_articles/What_is_special_education_RB%28%29.docx)
- Boutskou, E (2007). «The role of special education teachers in primary schools in Greece». *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Coutsocostas, G. y Alborz, A. (2010). «Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school». *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Durán, D., y Climent, G. G. (2017). «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.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2018a). *Special needs education within the education system: Cyprus*. Recuperado en <https://www.european-agency.org/country-information/cyprus>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2018b). *Special needs education within the education system: Greece*. Recuperado en <https://www.european-agency.org/country-information/greece>
- Gunnþórsdóttir, H. y Jóhannesson, I. (2013). «Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education». *International Journal of Inclusive*

- Education*. 18(6), 580-600.  
DOI:10.1080/13603116.2013.802027.
- Hernández, C. y Avilés, B. (2017). «Propuestas curriculares en la formación docente para la escuela inclusiva. Aspectos metodológicos y organizativos». *Revista de Estudios Curriculares*, 8(1), 87-102.
- Lozano, J.; Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). «Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria». *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano, J.; Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). «Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista». *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- Martínez, A. (2000). *Las aulas estables para alumnado con necesidad de apoyos generalizados en centros de ESO: orientaciones para su funcionamiento*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Medina, M. (2017). «Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva». *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Morueco, M.; Massanet, A.; Gómez, R.; Martínez, M.; Florit, J.; Forteza, A.; Noguera, A.; Roca, I.; Mora, C.; Roso, S.; Martínez, L. y Gómez, E. (2008). Apoyos itinerantes para el alumnado con Autismo en Baleares: las UVAIS como Unidades de Apoyo. XIV Congreso Nacional de Autismo - AETAPI. *Comprometidos con el futuro*. 12, 13, 14 y 15 de noviembre de, San Sebastián y Bilbao.
- Muntaner, J. J. (2017). «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria». *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1). 63-79.
- Navarro, J. (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Olmedo, C. (2008). «La evolución del término autismo». *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (9). Recuperado en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modul es/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_9/catalina\\_olmedo\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modul es/mod_ense/revista/pdf/Numero_9/catalina_olmedo_1.pdf)
- Pérez, L.; Guillén, A.; Pérez, M.; Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla. Consejería de Educación.
- Phtiaka, H. (2006): «From separation to integration: parental assessment of State intervention». *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Romano, E., y Bonito, J. (2017). «Formação de professors em educação especial: Um estudo de Educação comparada entre Brasil e Portugal». *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*. 11, 240-244.
- San Martín, C. (2017). «¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?». *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 171-188.
- Sánchez, C. y Sotomayor, J. (2010) «La introducción de la PDI en el diseño de actividades funcionales y significativas para dar una respuesta educativa eficaz y adaptada a las necesidades especiales de un niño con autismo: primeras reflexiones sobre su uso». En: Arnáiz, P.; Hurtado, M. y Soto, F. (Coord). *25 años de integración escolar en España*. Tecnología en el ámbito educativo, laboral y comunitario.
- Symeonidou, S., y Phtiaka, H. (2014). «My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better». Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.
- Symeonidou, S. (2015). «Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion». *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.
- Vega, A. y Garín, S. (2012). «Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva». *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (13), 104-120.
- Vlachou, A. (2006). «Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices». *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 3958.
- Zabalza, M. y CID A. (2004). «Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares». *Enseñanza*, (22), 237-261.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Copyright (c) Josué Artiles-Rodríguez, Josefa Rodríguez Pulido, Gemma Bolaños Paz