



## La inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica

**Blas González Alba**

Universidad de Málaga  
mail: [blas@uma.es](mailto:blas@uma.es)

**Moisés Mañas Olmo**

Universidad de Málaga  
mail: [moises@uma.es](mailto:moises@uma.es)

**Jesús Javier Moreno Parra**

Universidad de Málaga  
mail: [jesusjamopa@uma.es](mailto:jesusjamopa@uma.es)

### RESUMEN

La escuela post COVID ha venido acompañada de una serie de medidas higiénico-sanitarias y organizativas que han limitado las prácticas inclusivas que se venían realizando en los centros educativos. El propósito de esta investigación es conocer y analizar las experiencias escolares, en términos de inclusión, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) durante el curso 2020/21, desde las voces del profesorado implicado. Metodológicamente, planteamos una investigación cualitativa en la que se han realizado entrevistas semiestructuradas virtuales y grupos focales en los que han participado 37 maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica de la comunidad autónoma de Andalucía. Del análisis final emergen situaciones de exclusión escolar, como consecuencia, por un lado, de las separaciones espaciales dentro de los centros escolares (grupos burbuja) y, por otro lado, debidas a la falta de recursos destinados a la atención del alumnado escolarizado en Aulas Ordinarias y Aulas de Educación Especial, que han limitado sus experiencias sociales, emocionales y de aprendizaje; situaciones estas que muestran que hablar de diversidad en la escuela, antes y ahora, sigue siendo sinónimo de exclusión escolar.

Palabras clave: Post-COVID, atención a la diversidad, educación inclusiva, profesorado de Pedagogía Terapéutica.

### Educational inclusion during the Post-COVID school from the perspective of Therapeutic Pedagogy teachers

#### ABSTRACT

Schools in the post-COVID era have adopted a series of hygienic-sanitary and organizational measures which have limited the inclusive practices that had been carried out in schools during the last years. The aim of this research is to find out and analyze the school experiences of students with special needs during the academic year 2020/21, in terms of inclusion, and based on the testimonies of the teachers involved. Methodologically, we proposed a qualitative research, in which we conducted virtual semi-structured interviews and focus groups, and in which 37 special education teachers participated from the autonomous community of Andalucía. From the final analysis, situations of school exclusion emerge, as a consequence, on the one hand, of spatial separations within schools (bubble groups) and, on the other hand, due to the lack of resources for the attention of students enrolled in regular classrooms and special education classrooms that have limited their social, emotional and learning experiences. These situations show that talking about diversity in school has not changed significantly, and it is still synonymous with school exclusion.

Keywords: Post-COVID, attention to diversity, inclusive education, Special Education teacher.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.191-200>



## 1. Introducción

A pesar de que en los últimos años los esfuerzos normativos, curriculares y organizativos realizados por las administraciones educativas han promovido prácticas inclusivas, son muchos los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que continúan experimentando situaciones escolares de segregación escolar (González et al., 2020a; Murillo y Martínez-Garrido, 2018), pues bajo el paradigma de la inclusión educativa seguimos encontrando prácticas escolares integradoras, vinculadas al déficit y a la exclusión escolar (Moriña, 2008). Esta situación, un tanto desoladora, no ha hecho más que acrecentarse como consecuencia de la irrupción del SARS-CoV.2 o COVID 19, pues nos hemos encontrado con una realidad que ha obligado a las administraciones a cancelar la presencialidad educativa durante parte del curso 2019/20 (González, 2021; Moreno et al., 2020) y posteriormente a imponer una serie de medidas y restricciones socio-sanitarias en los centros educativos (Rujas y Feito, 2021).

El curso escolar 2020/21 se ha caracterizado por lo que se ha denominado la “nueva normalidad” (Cahapay, 2020), una vuelta a las aulas que ha venido acompañada de una serie de medidas higiénico-sanitarias y organizativas —entre las que se encuentra la creación de los denominados “grupos burbuja”— que han impedido que las clases presenciales se retomen en las mismas condiciones en las que se venían produciendo antes de la pandemia (Rujas y Feito, 2021). De entre todas las medidas implantadas por los centros educativos, la creación de grupos de convivencia estable (Pérez, 2020) ha sido, sin duda, una práctica necesaria para preservar la salud de los estudiantes, sus familias y el profesorado, sin embargo, su propia concepción organizativa ha dinamitado el concepto de educación inclusiva. Esta situación ha limitado la atención a la diversidad a (1) procesos formativos en pequeños grupos que se desarrollan fuera del aula ordinaria; (2) “prácticas inclusivas” que el profesorado especialista en atención a la diversidad realiza individualmente y de forma aislada dentro del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE); y, (3) en las aulas de Educación Especial, circunscribir el contacto del alumnado con sus compañeros de clase.

Con el propósito de conocer cómo se ha producido el regreso a los centros escolares de forma presencial y de qué modo se ha desarrollado la atención educativa y escolar al alumnado con NEAE durante el primer trimestre del curso escolar 2020/21, hemos planteado una investigación de corte cualitativo en la que han participado 37 maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica de la comunidad autónoma de Andalucía.

## 2. Integración e inclusión escolar

Como indica Dubrovsky (2005), las prácticas escolares integradoras irrumpen en el ámbito escolar con el propósito de ofrecer una atención educativa normalizadora al alumnado que tradicionalmente había estado excluido en los centros educativos. Sin embargo, y a pesar de que la integración busca promover una respuesta educativa individualizada en el marco del aula ordinaria (Galofre y Lizán, 2006), en la práctica, se ha desarrollado como un ejercicio excluyente y discriminatorio en sí mismo (Cobeñas, 2020; Mañas et al., 2020b). La integración está muy alejada de los principios de la escuela inclusiva, pues la inclusión exige, además de la presencia, la convivencia y participación de todo el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Parrilla, 2002) y la promoción de la igualdad y la dignidad desde el reconocimiento y respeto a la diversidad (Sandoval et al., 2012) en cualquiera de sus más variadas expresiones

(de género, cultural, religiosa...) y/o situaciones personales y contextuales —geográficas, sociales, económicas, modos de aprendizaje— (Riera, 2011).

Para comprender como se ha ido gestando este proceso hemos de remontarnos al año 2008 cuando España ratificó la *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad* (ONU), aceptando la necesidad del enfoque inclusivo en la educación pública y desarrollando bajo sus principios la actual ley educativa (LOE/LOMLOE, 2020). Sin embargo, y a pesar de que el concepto inclusión está muy presente en la legislación y en la normativa educativa española, tanto el informe GEM (2020) como numerosas investigaciones apuntan que son muchos los centros educativos en los que no se están desarrollando prácticas escolares inclusivas (Calderón y Habegger, 2017; Calderón y Ruíz, 2015; Cologon, 2020).

En la actualidad, se vienen percibiendo cambios educativos, sociales y legislativos que parecen contribuir a la construcción de una escuela más inclusiva y democrática (Crespo y Lorenzo, 2016), que educa en y para la diversidad (Arnaiz, 2012). No obstante, la aplicación práctica de los principios de la educación inclusiva continúa requiriendo de la implicación y esfuerzo de toda la comunidad educativa (Moriña, 2011; Peagajar, 2020; Valcárcel, 2012). Es decir, se sigue precisando de transformaciones didácticas, metodológicas y organizativas (Stainback y Stainback, 1999; Suriá, 2012) en la cultura escolar de los centros que reconfiguren una toma de decisiones educativas que promocionen la inclusión y las relaciones entre los diferentes agentes escolares (González et al., 2020b).

Desde una mirada conceptual, la inclusión hace referencia al conjunto de acciones que persiguen la transformación de la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas para atender a la diversidad (Blanco, 2006). La inclusión, como proceso complejo y sistémico, requiere de un aumento de políticas educativas (Echeita et al., 2009) que impulsen actuaciones a nivel microsistémico (prácticas educativas), mesosistémico (organización institucional) y macrosistémico (organización de las políticas públicas y educativas) que maximicen y aumenten la presencia, participación y éxito escolar de todo el alumnado (Duk y Murillo, 2016).

Como venimos señalando, la inclusión es un proceso que busca la presencia y participación de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011) y que tiene como objetivo promocionar prácticas educativas que permitan que todo el alumnado participe en procesos de aprendizaje colectivos y proyectos cooperativos que consideren las diversas formas de aprender, ser y estar en la escuela (Duk y Murillo, 2016). En este sentido, las prácticas inclusivas precisan de la implicación activa y coordinada de todo el profesorado (Valcárcel, 2012), del alumnado y del desarrollo de acciones, metodologías y estrategias educativas que consideren, entre otras, el trabajo por proyectos cooperativos (González et al., 2021; Pujolás, 2008, 2012; Riera, 2011) y de metodologías y estrategias innovadoras como el breakout educativo (Autor, 2020), el escape room (Moreno-Fernández et al., 2020) o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba, 2019; Figueroa et al., 2019).

## 3. La atención a la diversidad durante el periodo de la COVID-19

Tras todo lo señalado anteriormente y a pesar de contar con un marco normativo (LOE/LOMLOE, 2020), educativo y social sustentado bajo principios como la equidad, la igualdad y la inclusión educativa, son diversas las investigaciones (Cobeña, 2020; González, 2021; González et al., 2020a; Mañas et al., 2020b; Moriña, 2010) que nos muestran experiencias de atención escolar al alumnado con NEAE contrarias al paradigma de la educación inclusiva.

Esta situación, sin duda preocupante, se ha acentuado durante el periodo de confinamiento (González, 2021), pues han sido muchos los estudiantes que no han recibido una atención educativa adaptada a sus necesidades como consecuencia de las limitaciones emocionales y comunicativas inherentes a la formación telemática (Menéndez y Figares, 2020). Este escenario ha generado exclusión y desigualdad social (Cabrera, 2020; Echeita, 2020) y ha afectado principalmente al alumnado diagnosticado con discapacidad, pues son muchas las limitaciones que han encontrado estos estudiantes para acceder a la enseñanza telemática como consecuencias de las barreras comunicativas que presentan las plataformas digitales (Berástegui, 2020). En este sentido, diferentes investigaciones han mostrado el impacto que el periodo de confinamiento ha tenido para los estudiantes con discapacidad (Vega et al., 2020), las dificultades experimentadas por el profesorado especialista (González, 2021; Menéndez y Figares, 2020) o las experiencias de familias con hijos e hijas con discapacidad (Rodríguez, 2020).

El regreso a las aulas también ha supuesto para el alumnado con NEAE una situación desconcertante, pues el curso escolar 2020/21 ha estado determinado por una serie de medidas y restricciones organizativas que han afectado en gran medida a estos estudiantes. Al respecto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020) ha indicado que “el comienzo del curso debe realizarse a partir de una planificación profunda y rigurosa que permita, además de establecer las medidas necesarias para prevenir y controlar la pandemia, cumplir con los objetivos educativos y de sociabilidad” (p. 5), no obstante, la decisión final acerca de las medidas adoptadas corresponde a la dirección de cada uno de los centros educativos (COLEF, 2020).

En la práctica, el curso escolar 2020/21 se ha caracterizado por la adopción de medidas higiénico-sanitarias como hacer uso de gel hidroalcohólico a la entrada al centro o a las aulas, señalización de itinerarios en uno y otro sentido (Pérez, 2020), evitar

compartir materiales, espacios (cada alumno en su mesa) o realizar trabajos grupales (Santana-Cabrera et al., 2020), escalonar la entrada y salida al centro educativo para evitar aglomeraciones (Pérez, 2020; Santana-Cabrera et al., 2020) y diseñar agrupamientos escolares fijos y reducidos “burbujas socializantes” (AEP, 2020) o agrupamientos estables (Pérez, 2020), con el propósito de reducir el contacto entre los diferentes grupos de estudiantes.

Sin duda, estamos ante medidas sanitarias necesarias para preservar la salud, pues como indica el COLEF (2020), las medidas de prevención, higiene y desinfección van a ser aspectos claves en la programación en el desarrollo de la actividad escolar. No obstante, resulta revelador que no se han encontrado investigaciones que aborden las consecuencias que estas medidas organizativas vinculadas con la vuelta a las aulas durante el periodo COVID-19 tienen en el desarrollo cognitivo, social, psicológico y emocional de los estudiantes en general y del alumnado con NEAE en particular, o que recojan la experiencia del profesorado.

#### 4. Metodología del estudio

Este trabajo tiene el propósito de conocer la experiencia de una serie de maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica durante el primer trimestre del curso escolar 2020/21. De un modo particular, el objetivo de este estudio es analizar, desde la voz del profesorado, las experiencias escolares, en términos de inclusión, del alumnado con NEAE.

Con este propósito, y por el tipo de información y de situación escolar que hemos querido analizar, presentamos una investigación de corte cualitativo (Sandín, 2003) en la que han participado 37 maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica (25 maestras y 12 maestros) que ejercen en aulas de Educación Especial (13) —AEE— y aulas de Apoyo a la Integración (24) —AAI— en centros de educación públicos de Educación Primaria y Secundaria de las provincias de Málaga (26), Sevilla (7) y Córdoba (4) (Tabla 1).

Tabla 1  
Participantes y tiempo de servicio (meses)

	Tiempo de servicio (meses)	Tiempo de servicio en el aula de Educación Especial (meses)	Tiempo de servicio en el aula de Apoyo a la integración (meses)
Profesorado funcionario con destino definitivo en el centro actual	N= 16 (11 maestras y 2 maestros)	N=4	N=12
	$\bar{X}$ =94	$\bar{X}$ =101	$\bar{X}$ =98.3
	D.T. 25.6	D. T. 14.8	D. T. 28.9
	MAX. 147 MIN. 70	MAX. 123 MIN. 89	MAX. 147 MIN. 70
Profesorado funcionario con destino provisional	N=8 (5 maestras y 3 maestros)	N=6	N=2
	$\bar{X}$ =87.2	$\bar{X}$ =90.8	$\bar{X}$ =76.5
	D. T. 10.9	D. T. 8.7	D. T. 12
	MAX. 102 MIN. 68	MAX. 102 MIN. 80	MAX. 85 MIN. 68
Profesorado Interino	N=13 (9 maestras y 4 maestros)	N=3	N=10
	$\bar{X}$ =32	$\bar{X}$ =53	$\bar{X}$ =25.7
	D. T. 20.9	D. T. 7.5	D. T. 19.4
	MAX. 64 MIN. 5	MAX. 61 MIN. 46	MAX. 64 MIN. 5

Fuente: elaboración propia

La selección del profesorado responde a criterios de 1) accesibilidad, y 2) conveniencia (Scharager y Reyes, 2001), además planteamos otros criterios como son, 3) que los participantes trabajen en centros públicos de Andalucía como profesorado de Pedagogía Terapéutica 4) habiendo impartido docencia durante al menos los cursos 2019/20 y 2020/21. En un primer momento nos hemos puesto en contacto con profesorado de Pedagogía Terapéutica que había participado en una investigación previa (González et al., 2020b), y posteriormente, y siguiendo una metodología de “bola de nieve”, estos informantes nos han puesto en contacto con otros profesionales.

El proceso de investigación se ha desarrollado a través de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004), en una primera fase durante los meses de octubre y noviembre de 2020, y grupos focales posteriormente, y en dos sesiones en el mes diciembre de 2020. Durante la primera fase se han realizado 37 entrevistas individuales virtuales con una duración aproximada de 25 minutos y a través de la plataforma zoom. En estas sesiones se le ha planteado al profesorado una serie de preguntas que en primera instancia han sido elaboradas y discutidas por los tres investigadores y posteriormente revisadas por tres compañeros de la Universidad de Málaga a partir de un modelo de cascada hasta obtener el modelo de entrevista final. De este proceso han emergido una serie de preguntas que han permitido obtener al principio de la entrevista datos profesionales de los participantes (nombre, edad, género, modalidad de escolarización en la que trabaja, centro en el que desempeña su labor docente, provincia, años de experiencia y situación laboral de funcionario/a o interinidad) y posteriormente información más específica a través de cuestiones como: ¿Qué cambios organizativos y/o metodológicos se han producido en tu centro a nivel general?, ¿Cómo se ha planteado la inclusión en tu centro educativo durante el primer trimestre del curso escolar 2020/21?, ¿De qué modo las restricciones impuestas han afectado al alumnado con necesidades al que atiendes?, ¿Cómo han afectado las medidas y restricciones COVID a tu alumnado?, ¿De qué modo se le ha comunicado al alumnado con necesidades y a sus familias las medidas COVID?, ¿Cómo han reaccionado las familias ante la adopción de las medidas COVID?

En una segunda etapa, y una vez transcritas las entrevistas, se le ha enviado por correo electrónico a cada uno de los participantes la entrevista, tras la confirmación de conformidad y/o devolución de las entrevistas con correcciones o matizaciones por parte de los participantes estas han sido incorporadas al software Atlas.ti (V.9) y pre-categorizadas por los tres investigadores para elaborar una serie de preguntas dirigidas, por un lado, al profesorado de AAI, y por otro al de AEE. Finalmente se han desarrollado los dos grupos focales virtuales (diciembre de 2020), los cuales han tenido una duración de 58 y 49 minutos respectivamente. En el primer encuentro, y siguiendo los criterios de número de participantes (entre 6 a 12) planteados por Krueger (2006) y Freeman (2006), han participado 8 docentes que ejercen en AAI, y en el segundo 7 docentes de AEE, ambos pertenecientes al grupo general; la creación de los dos grupos focales responde a nuestro interés de profundizar en temáticas diferentes en función de la modalidad de escolarización dónde ejerce cada docente y su selección responde al criterio de voluntariedad (Scharager y Reyes, 2001) y disponibilidad. El profesorado ha contestado a las seis cuestiones que se reflejan en la tabla 1.

El análisis de la información se ha desarrollado en dos etapas, una de “Codificación Abierta” y otra de “Codificación Axial” (Strauss y Corbin, 2002), en las que han participado los tres investigadores de un modo activo. En una primera fase se han seleccionado, pre-codificado y agrupado evidencias que nos han permitido elaborar las preguntas para los grupos focales, así como pre-analizar en un primer momento las principales preocupaciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica.

Finalmente, y haciendo uso del software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 9, se ha desarrollado un proceso analítico más profundo en el que los tres investigadores hemos analizado y categorizado en bloques temáticos comunes toda la información obtenida en las entrevistas y en los grupos focales y del que han emergido la denominación y selección de las categorías y evidencias. La codificación de las entrevistas ha seguido la siguiente lógica, se han utilizado los códigos E- y GF- para diferenciar la información obtenida a través de las entrevistas y de la aportada en los grupos focales, posteriormente se ha añadido AAI- o AEE- para identificar si el profesorado ejerce en un aula de apoyo a la integración o en un aula de Educación Especial, finalmente se han añadido las letras iniciales del nombre completo de cada participante, tal y como aparecen codificado en las evidencias.

El proceso de selección de categorías emergentes responde al uso de estrategias como el conteo de palabras (V. Figura 1) y la inducción analítica codificada (Ryan y Bernard, 2003).

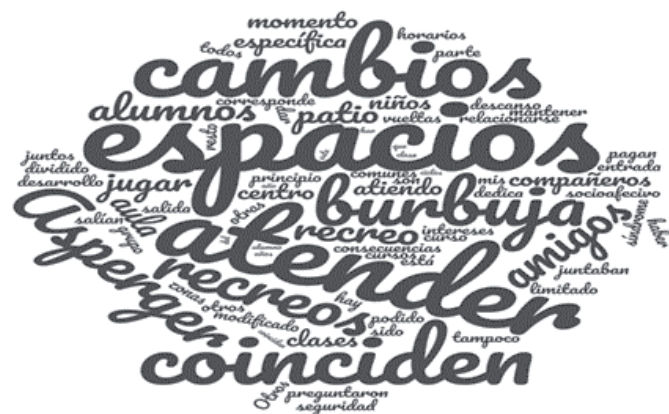


Figura 1. Nube de palabras. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente a esta inducción analítica, se generaron dos categorías generales y cuatro subcategorías de análisis (V. Tabla 2).

Todo este proceso investigador se ha desarrollado considerado una serie de cuestiones éticas entre las que destacan que todo el procedimiento investigador (entrevistas y grupos focales) se ha desarrollado durante periodo no lectivo, el profesorado ha participado de manera voluntaria, desinteresada y mostrando su consentimiento, se han empleado el uso de iniciales para identificar a cada participante y con el propósito de respetar y preservar el anonimato del profesorado. Del mismo modo, antes de comenzar cada una de las entrevistas se le ha informado a cada uno de los participantes de los objetivos de la investigación, del procedimiento metodológico (entrevista, devolución de la entrevista y grupo de discusión y de los fines éticos y divulgativos de la misma).



Tabla 2.  
Cuestiones grupos focales

## AAI

¿Qué medidas se deberían de haber tomado para mejorar la atención educativa del alumnado con necesidades escolarizado en aulas ordinarias?

¿Cómo ha reaccionado el/la alumno/a?

¿Qué diferencias has notado, como profesional, de años anteriores a este en cuanto a la atención al alumnado?;

## AEE

¿De qué modo han afectado las restricciones del centro a la dinámica de tu aula?

¿Cómo ha sido la reacción de las familias ante estas medidas?

¿En qué asignaturas se ha integrado el alumnado en el curso anterior?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.  
Categoría y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Limitaciones organizativas y espaciales	- Incremento de la exclusión escolar del alumnado escolarizado en Aulas de Educación Especial
	- Reducción del contacto entre alumnado con NEAE
Eliminación de prácticas educativas integradoras e inclusivas	- Exclusión social y educativa al alumnado con NEAE
	- Disminución del tiempo y calidad de atención escolar especializada recibida por el alumnado

Fuente. Elaboración propia.

## 5. Resultados y discusión

### 5.1. Limitaciones organizativas y espaciales

Desde principios del mes de septiembre de 2020, el alumnado que acude a los centros educativos desarrolla una serie de ritos de paso de higienización que combinados con una reestructuración de espacios escolares y la creación de “grupos de convivencia estables” tratan de reducir al máximo cualquier posibilidad de contagio de la COVID-19. Como se desprende de las evidencias y en el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión (Decreto 328, 2010), los centros educativos de Andalucía han implantado una serie de medidas higiénico-sanitarias generales que en el marco de la organización escolar y funcionamiento de las Aulas de Educación Especial se ha caracterizado por la limitación total del contacto de estos estudiantes con sus compañeros escolarizados en aulas ordinarias.

*El aula específica es un grupo burbuja, no pueden compartir el patio con otros alumnos, se han modificado los horarios de entrada y salida al centro y el de los recreos para que no coincidan con el resto de alumnos (E-AEE-MJL).*

Como señala el profesorado, nos encontramos con una serie de medidas organizativas segregadoras que han eliminado las escasas oportunidades que estos estudiantes tenían para compartir espacios y actividades escolares con otros compañeros del centro. Estamos, por tanto, ante una medida organizativa que preocupa al profesorado especialista y que genera consecuencias que desconocemos en el desarrollo social y afectivo del alumnado escolarizado en Aulas de Educación Especial.

*El desarrollo socioafectivo está limitado ya que en todo momento hay que mantener una distancia de seguridad y no pueden jugar en el recreo por todo el patio, tienen zonas divididas por cursos o ciclos (E-AEE-ASG).*

*Como siempre, los niños con necesidades son los que pagan las consecuencias, al principio de curso algunos niños del aula me preguntaron por qué no salían al patio con sus compañeros. Otros años el recreo ha sido el momento en el que mis alumnos del aula específica han podido jugar con sus compañeros (GF-AEE-FMS).*

En la misma línea, algunos informantes también indican de qué modo las restricciones perimetrales limitan la participación, socialización y el juego colectivo, afectando en gran medida al desarrollo social y emocional de aquellos estudiantes con NEAE escolarizados en aulas ordinarias que presentan dificultades en la interacción social.

*Uno de los alumnos a los que atiendo tiene síndrome de Asperger, al dividir el patio del recreo en espacios para las diferentes clases este alumno no puede relacionarse con sus amigos de otras clases y se dedica a dar vueltas solo por la parte del patio que le corresponde a su clase (E-AAI-LOD).*

*Los alumnos con necesidades a los que atiendo tienen intereses comunes y en los recreos siempre se juntaban para jugar, este año no los puedo atender a todos juntos y en el recreo tampoco coinciden (GF-AAI-ACF).*

Como se evidencia en los discursos del profesorado, los centros educativos han eliminado y/o limitado, según el caso, el contacto del alumnado con NEAE con sus compañeros en espacios escolares compartidos con el propósito de disminuir un posible contagio y propagación de la COVID-19. Esta me-

dida de prevención, concebida con muchas y buenas pretensiones y que ha pasado a formar parte de la cotidianeidad escolar, ha sido implantada por los centros educativos de un modo generalizado, y como siempre ocurre, sin considerar las particularidades y necesidades de sus estudiantes con NEAE y ajena a su propia realidad. Estas decisiones no han hecho más que engrosar la lista de prácticas segregadoras que promueven muchos centros escolares y que pasan a formar parte de una cultura escolar ajena a los principios de la educación inclusiva y que perpetúan situaciones escolares de exclusión y desigualdad.

### 5.2. Eliminación de prácticas educativas integradoras e inclusivas

Como venimos señalando, la “nueva normalidad escolar”, caracterizada por la presencialidad, ha venido acompañada de una serie de medidas sanitarias y organizativas y por restricciones que han supuesto un obstáculo más en la promoción de prácticas escolares inclusivas e integradoras. Con el propósito de fomentar actuaciones integradoras —no son prácticas inclusivas, pues el alumnado acude a su aula ordinaria de referencia puntualmente en algunas materias y con un currículum y actividades diferenciadas a la del resto de sus compañeros—, el profesorado responsable de las aulas de Educación Especial en coordinación con otros docentes ha venido promoviendo y organizando a lo largo de los últimos años acciones conjuntas para que estos estudiantes puedan compartir con otros estudiantes actividades desarrolladas en el centro —celebración de efemérides, asignaturas, desarrollo de proyectos y programas educativos...—, espacios comunes —recreos, excursiones, salidas al entorno, huerto...— y actividades intercentro.

*Lo de este año es una pena, el pasado año celebramos efemérides, hicimos proyectos compartidos, teníamos el acompañamiento lector, hicimos muchas actividades inclusivas que este año no hemos podido repetir (E-AEE-AMG).*

Sin embargo, la creación de los denominados “grupos burbujas” o “grupos de convivencia estable” ha eliminado el escaso contacto que el alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial venía manteniendo con otros estudiantes de su grupo de referencia en cursos anteriores. Sin duda, esta medida, que no ha considerado las necesidades de aprendizaje, interacción, participación y desarrollo social y emocional de estos estudiantes, ha obstaculizado y/o eliminado las escasas prácticas integradoras que se venían desarrollando.

*No se está haciendo inclusión en el centro, la clase está aislada del resto de alumnos, solo entra el profesor de Educación Física dos horas a la semana (E-AEE-MJL).*

*Este año se han establecido grupos burbujas y mi alumnado no se puede integrar en su grupo ordinario en la clase de Música, Educación Física o Religión, están perdiendo experiencias para relacionarse con sus iguales y para desarrollar el currículum en esas asignaturas (GF-AEE-ACG).*

*Tenemos muchas limitaciones, sobre todo porque no se está desarrollando ningún tipo de integración del alumnado del aula específica con su grupo de referencia (E-AEE-ASG).*

*Se nota mucho que no salen del aula para hacer la inclusión, el año pasado en Educación Física, música y plástica ellos se rela-*

*jaban, creo que no es la actividad en sí porque nosotros tenemos un horario para actividad física y para artística, es el salir de su clase y estar con compañeros (GF-AEE-RAC).*

La creación de los “grupos de convivencia estable” también ha supuesto una limitación en la organización de las clases para el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica que atiende a alumnado escolarizado en aula ordinaria. Como evidencia el profesorado, este curso escolar están atendiendo a la misma cantidad de alumnado que otros años, pero con la dificultad de no poder agrupar a estudiantes que se encuentran en diferentes clases.

*No podemos mezclar niños con similares necesidades que están en diferentes cursos, esto nos limita a la hora de tener más sesiones (E-AAI-BCM).*

*Comenzamos el curso con que no se podían sacar del aula, con lo que el trabajo dentro del aula era totalmente un refuerzo educativo, no un trabajo especializado de unos programas específicos. En la actualidad, en mi centro, sí se puede sacar al alumnado del aula y trabajar los programas específicos, pero no se pueden mezclar alumnado de distintas clases, con lo cual, se reducen muchísimo las posibilidades con la reducción de sesiones por alumno/a (E-AAI-ABMG).*

El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica que atiende al alumnado con NEAE escolarizado en aulas ordinarias señala que esta situación ha provocado que, (1) atiendan a una menor cantidad de alumnado en cada sesión, y que, por tanto, se reduzca el tiempo semanal que los estudiantes reciben intervención educativa especializada; y/o (2) agrupen y atiendan a la vez a todo el alumnado con NEAE de una misma clase, bien dentro o fuera de su aula ordinaria, dificultando el desarrollo de intervenciones especializadas que consideren las necesidades comunes que presentan muchos estudiantes; al respecto, dos maestras indican:

*Lo que haría falta este año es tener dos PT por colegio para poder atender al menos 3 veces a la semana a nuestros alumnos (GF-AAI-BCM).*

*Esta medida es muy comprensible por la situación COVID que estamos viviendo, pero por supuesto se solucionaría si se reforzaran los centros con más maestros de PT (E-AAI-ABMG).*

Como indican estos docentes, las limitaciones organizativas impuestas por los centros educativos son coherentes con la actual situación pandémica. No obstante, esta medida, que no ha venido acompañada de un aumento del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica ha afectado en gran medida a la atención educativa que se le ha proporcionado al alumnado con NEAE escolarizado en aula ordinaria. La escasez de maestros/as especialistas, que ya era preocupante antes de la llegada de la COVID, no ha hecho más que acentuarse con las limitaciones organizativas experimentadas durante el curso escolar 2020/21.

## 6. Conclusiones

A pesar de que el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020), señala de un modo particular que los movimientos por el centro educativo del alumnado de educación especial se deben realizar sin que coincidan con otros compañeros, y, que la UNESCO (2020) en su texto titulado *Edu-*

cación en un mundo post-COVID: Nueve ideas para la acción pública indica que debemos pensar formas creativas para conectar a las personas; los centros educativos han impuesto una serie de limitaciones espaciales con el propósito de reducir al máximo cualquier posibilidad de contagio de la COVID-19 (Rujas y Feito, 2021).

Las medidas desarrolladas han transformado las lógicas organizativas escolares tradicionales, y han potenciado, aún más, prácticas escolares segregadoras que de un modo general han causado un impacto sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes que han experimentado esta situación (Jacovkis y Tarabini, 2021) y han debilitado la función socializadora de la escuela (Murillo y Carrillo, 2020) situando en una posición de vulnerabilidad social al alumnado con NEAE escolarizado en aula ordinaria que presentan dificultades en las relaciones y habilidades sociales. Del mismo modo, la atención escolar específica que precisa el alumnado con NEAE se ha visto limitada con la adopción de una serie de medidas organizativas que han supuesto una merma en la calidad y tiempo de atención educativa que se les ha ofrecido a estos estudiantes y que es consecuencia de una asignación insuficiente de profesionales especializados. Como hemos evidenciado en otro trabajo (González et al., 2020b), la carga lectiva del profesorado de Pedagogía Terapéutica para atender al alumnado con NEAE no es suficiente para responder a las necesidades de estos estudiantes, a lo que se le suma una demanda histórica de recurso materiales y personales y de formación del profesorado (Mañas et al., 2020b; Suriá, 2012).

De un modo particular, en el caso del alumnado escolarizado en aulas de Educación especial, el decálogo para una vuelta segura a la actividad educativa presencial publicado por la Junta de Andalucía (2020) indica en su epígrafe 8.17 que:

las aulas específicas en los centros ordinarios suponen en sí mismas grupos de convivencia escolar [...], además, para promover el principio de inclusión plena del alumnado de estas aulas, la integración y participación en determinadas actividades de su grupo de referencia deben llevarse según lo planificado. Para ello, estos alumnos/as tendrán un segundo grupo de convivencia, que será su grupo-clase ordinario de referencia (p.27).

Nos encontramos con una normativa autonómica que concibe que el alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial pertenece a dos grupos de convivencia, y que, bajo el principio de inclusión, se considera que las diversas prácticas y actuaciones integradoras que se venían desarrollando deben seguir produciéndose considerando las pertinentes medidas higiénico-sanitarias. Sin embargo, los centros educativos, que (1) son concededores de las necesidades particulares de sus estudiantes con NEAE; (2) disponen de autonomía organizativa y pedagógica; y (3) en muchos casos cuentan con recursos personales y espaciales para seguir desarrollando estas actuaciones integradoras, tal y como venían haciendo años atrás pero considerando las actuales medidas sanitarias; han eliminado durante el curso 2020/21 las pocas oportunidades de integración que tenía el alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial para compartir espacios y tiempos de aprendizaje con sus compañeros. Estas prácticas, junto a las limitaciones experimentadas para compartir espacios escolares comunes, han contribuido a reforzar un sentimiento de pertenencia exclusiva a su grupo-clase, promoviendo y acentuando la construcción de una identidad de la diferencia (González et al., 2020a; González, 2021; Mañas et al., 2020a; Mañas et al., 2020b) en el alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial. Esta situación, sin duda, repercute en el desarrollo social y afectivo de este alum-

nado, pues la creación de espacios escolares de participación común que permitan al alumnado relacionarse propician el desarrollo de unos y otros, fomentando además la convivencia, el entendimiento y el respeto a la diferencia y a la diversidad (Hehir et al., 2016; López-Melero, 2018; Moreno, 2021).

Considerando la experiencia del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica que ha desempeñado su labor en aulas de Educación Especial o en centros ordinarios durante el curso escolar 2020/21, concluimos que:

- Para atender correctamente al alumnado perteneciente a los grupos de AAI y AEE habría sido necesario aumentar la asignación de horas del profesorado de Pedagogía Terapéutica en aquellos centros con una ratio docente especialista/alumnado con NEAE que no permitiera atender a estos estudiantes, al menos, la misma cantidad de horas que venían haciendo el curso anterior.
- Para una correcta labor integradora, los centros educativos que disponen de aulas de Educación Especial deberían considerar otras medidas organizativas que permitieran al alumnado con NEE compartir algunos espacios escolares con los dos grupos de convivencia estable a los que pertenecen y de acuerdo con lo que señala la normativa autonómica.

En el marco de la atención educativa al alumnado con NEAE que es atendido en aulas ordinarias y en aulas de Educación Especial y considerando las principales medidas higiénico-sanitarias y organizativas (Pérez, 2020) impuestas por las Administraciones sanitarias y educativas, nos encontramos con tres escenarios escolares en los que la respuesta educativa al alumnado con NEAE se ha producido en contextos educativos que no sólo han impedido la inclusión, sino que no permiten ni tan siquiera prácticas educativas integradoras (Murillo, et al., 2018).

Por un lado, asistimos a intervenciones que se realizan en el aula de apoyo a la integración con un grupo de estudiantes con NEAE que perteneciendo a la misma clase no presentan necesidades comunes, y cuyo agrupamiento responde a la necesidad del profesorado especialista de atender a una gran cantidad de alumnado en un lapso de tiempo insuficiente. Por otro lado, nos encontramos con una respuesta educativa que considera la presencia en el aula ordinaria del profesorado especialista, pero desarrollando con el alumnado con NEAE un proceso de enseñanza individual, asimétrico y aislado. Finalmente, las restricciones de movilidad y contacto impuestas por la mayoría de los centros educativos al alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial han reducido al máximo el contacto y las escasas experiencias inclusivas de las que gozaban estos estudiantes antes de la pandemia.

Esta situación, que como hemos indicado anteriormente, tiene graves consecuencias en el desarrollo social, escolar y en el aprendizaje del alumnado (Murillo y Carrillo, 2020), a su vez, contribuye a generar y/o incrementar en el alumnado una identidad de la diferencia (González et al., 2020a; González, 2021; Mañas et al., 2020a; Mañas et al., 2020b), refuerza una cultura de centro segregadora, un discurso que vincula la atención a la diversidad con el profesorado especialista (Mañas et al., 2020b) y promueve entre el profesorado especialista una sensación de aislamiento profesional (Sandoval et al., 2012).

De acuerdo con Murillo y Hernández (2014), los centros educativos pueden reproducir las desigualdades sociales o promover cambios, sin embargo, y como se desprende del discurso del profesorado, asistimos a escenarios escolares que han contribui-



do a generar aún más desigualdad y exclusión escolar y social entre sus estudiantes. En un intento de vislumbrar un futuro más optimista y esperanzador, Cahapay (2020) indica que el post-COVID-19 nos ofrece oportunidades para repensar cuales son los objetivos de la educación, pero nada más lejos de la realidad, sobre todo cuando nos encontramos con un panorama escolar limitado en recursos humanos y promotor de prácticas escolares excluyentes.

Nos vemos en la obligación de cuestionar, una vez más, el modelo organizativo actual, las prácticas segregadoras y los itinerarios curriculares paralelos que se han acentuado tras la irrupción de la COVID y que responden a prácticas escolares tradicionales vinculadas con estructura educativas desiguales (Jacovkis y Tarabini, 2021) y que precisan de ser repensadas a partir de un proceso reflexivo sobre la actual organización escolar (Ceballos y Saiz, 2002). Consideramos, por tanto, que las limitaciones sociales y educativas derivadas del aislamiento del alumnado bajo la categoría de NEE habrían sido más suaves de haber permanecido en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros y si, como hemos indicado, concebimos la escuela como un lugar en el que aprender a pensar y a convivir en comunidad considerando el respeto a la diferencia y a la diversidad.

La presente investigación tiene varias limitaciones entre las que encontramos el número de profesorado participante, pues a pesar de haber contactado con diferentes centros educativos y de haber utilizado la estrategia bola de nieve para contactar profesorado de Pedagogía Terapéutica muchos de ellos finalmente declinaron participar, del mismo modo la limitación geográfica ha supuesto otra limitación pues el grueso de los participantes ejerce en la provincia de Málaga. Finalmente, la investigación se encuentra acotada temporalmente pues está circunscrita al primer trimestre del curso 2020/21 con el propósito de conocer como han experimentado los participantes la organización escolar en el ámbito de la atención diversidad durante este periodo. Conociendo estas limitaciones creemos que puede ser interesante plantear sucesivas investigaciones para comprender el impacto que las medidas organizativas adoptadas durante los cursos 2020/21 y 2021/22 han tenido en los procesos de inclusión, del mismo modo, se pueden plantear investigaciones que consideren la participación de otros actores de la comunidad educativa como son los equipos directivos, profesorado de Audición y Lenguaje, las familias del alumnado con NEAE y el propio alumnado.

## 7. Referencias

AEP (2020). Propuesta de la Asociación española de pediatría-AEP de reapertura de centros de Educación Infantil.

Alba, C. P. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.

Arnaiz, P. S. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Berástegui, A. P. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Journal of Parents and Teachers*, 382, 19-24. <http://doi.org/10.14422pym.i382.y2020.003>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>

Calderón, I. y Habegger, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.

Calderón, I. y Ruiz, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. En F. Kiuppis y R. Sarronmaa (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 251-260. Peter Lang.

Ceballos López, N. y Saiz Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>

Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía (2020). *Decálogo para una vuelta segura a la actividad educación presencial publicado por la Junta de Andalucía*. CEJA.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

COLEF, C. (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la "nueva normalidad". Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.

Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>

Crespo, J. M. C. y Lorenzo, M. D. M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, 68(1), 131-144. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68108>

Decreto 328 (2010). *Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial*. CEJA.

Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.

Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

Echeita G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.

Figuroa, L. A. Z., Ospina, M. S. G., y Tuberquia, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.



- Galofre, R. y Lizán, N. (2006). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después*. Ediciones de la Torre.
- González, B., Cortés, P. y Rivas, J. I. (2020a). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58.
- González, B. A., Cortés, P. y Mañas, M. (2020b). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 191-206.
- González, B. (2021). Uso de las TIC y atención a la diversidad en los tiempos de la COVID. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), e33578-e33578.
- González, B. (2021) Identity of the difference. Social and school experiences. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 10(1), 7-12
- González, B. (2021). La inclusión educativa en las aulas de educación especial en la etapa post-covid [comunicación en congreso]. Octavo congreso internacional de educación CIECAL, México.
- Hehir, T. et al., (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación, RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Krueger, R. (2006). Is it a focus group? tips on how to tell. *Spotlight On Research*, 33(4), 363-366.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Mañas, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020a). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300-327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Mañas, M., González, B. y Cortés, P. (2020b). Historias de vida de personas diagnosticadas con discapacidad intelectual. Acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Educación, política y sociedad*, 5(1), 60-84.
- Menéndez, A. H. D., y Figares, J. L. A. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. *Acuerdos para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021*. Propuesta (10 junio 2020). Conferencia Sectorial de Educación.
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M. y Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Revista Prisma Social*, 31, 352-367.
- Moreno, J. J. (2021). Educación Inclusiva: de lo Estatal a lo Público. *Devenir*, 40, 67-89.
- Moreno, J.J., Motjar, L. y González, A. (2020). La Educación Inclusiva en tiempos de COVID-19. *Aula de Secundaria*, 38, 18-22.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: el desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. C. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>.
- Murillo, F. y Carrillo, S. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Argumentos*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- Pérez, J. M. M. (2020). Valoración Sanitaria de las Medidas de Actuación en Centros Escolares para el Curso 2020-21. ¿Se Piensa y Prioriza la Salud cuando Hablamos de Educación en la Nueva Normalidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 3e.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Peagajar, M. C. P. (2020). Validación de una Escala para la Evaluación de las Actitudes hacia la Educación Inclusiva en la formación inicial del educador social. *Aula abierta*, 49(2), 141-149. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.141-149>
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolás, P. M. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educativo Siglo XXI*, 30, 89-112.
- Riera, G. R. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 113-149.
- Rodríguez, P. R. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13.
- Rujas, J. M., y Feito R. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Ryan, G., y Bernard, R. (2003). Data management y analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln, (Org.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). SAGE Publications.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 117- 137.
- Santana-Cabrera, L., Santana-Cabrera, E. G., y Santana-López, B. N. (2020). Medidas a implantar en la vuelta a la escuela en período Covid-19. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), e1-e2.
- Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS
- Suriá, R. M. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- UNESCO. (2020). *International Commission on the Futures of Education. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
- Valcárcel, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vega, V., Navarro, M., Pérez, L., y Guerrero, D. (2020). Impacto de la Covid-19 en el Aprendizaje de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Orbis*, 46, 5-17.