

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ETAPA POST-COVID

Blas González Alba
Grupo de investigación ProCIE, Universidad de Málaga

Resumen

Este trabajo recoge y analiza las experiencias del profesorado de Pedagogía Terapéutica que ha trabajado en Aulas de Educación Especial de Andalucía durante el periodo de post-confinamiento (septiembre-diciembre de 2020). A partir de entrevistas virtuales individuales y semiestructuradas y grupos de discusión, 13 maestros y maestras relatan como han experimentado este periodo y en qué medida las restricciones impuestas han afectado a las prácticas integradoras que venían desarrollando y al desarrollo y aprendizaje del alumnado escolarizado en aulas de Educación especial. Como evidencia el profesorado, estas medidas han limitado considerablemente la movilidad del alumnado y las actividades que anteriormente les permitían compartir espacios de aprendizaje con el resto de sus compañeros.

Palabras claves: Aulas de Educación Especial; COVID-19; metodología cualitativa. Inclusión escolar.

1 Introducción

La “nueva normalidad” experimentada por los estudiantes escolarizados en aulas de educación especial tras el periodo de confinamiento a causa de la COVID-19 ha venido acompañada de la creación de los denominados “grupos burbujas”. Esta modalidad organizativa, sin duda necesaria para preservar la salud de los estudiantes, sus familias y el profesorado, ha dinamitado el concepto de educación inclusiva, limitando la atención a la diversidad a prácticas segregadoras en la que se ha eliminado el escaso contacto que el alumnado con necesidades educativas escolarizado en estas aulas venía manteniendo antes del confinamiento con sus compañeros del centro escolar.

Nos encontramos con un escenario en el que las restricciones de movilidad y contacto impuestas por la mayoría de los centros educativos (bajo las directrices de las administraciones y la inspección educativa) 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.

Con el propósito de conocer cómo están experimentando tanto los estudiantes como el profesorado esta nueva realidad, hemos desarrollado una investigación en la que han participado 13 maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica que están ejerciendo durante el curso escolar 2020/21 en aulas de educación especial en colegios públicos de Andalucía.

2 La inclusión educativa

La inclusión educativa es un proceso que busca la presencia y participación de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011). Como práctica, la inclusión promueve estrategias (organizativas, metodológicas, didácticas...) que actúan a favor de los estudiantes y no sobre ellos (Arce, Arch, Celada, Fernández, Leanza y Rossetto, 2021) y que requieren de la implicación de todos los actores educativos (Moriña, 2011). Duk y Murillo (2016), indican al respecto que la educación inclusiva tiene el objetivo de promocionar prácticas educativas que permitan que todo el alumnado participe en procesos de aprendizaje colectivos y proyectos cooperativos que consideran las diversas formas de aprender, ser y estar en la escuela.

En este sentido, entre los objetivos marcados para el horizonte 2030 encontramos “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, pues como nos recuerda Mel Ainscow (2021), la inclusión y la equidad conducen a la excelencia educativa. Sin embargo, y como apunta el informe GEM 2020 sobre la inclusión en la educación (UNESCO, 2020), los centros educativos continúan mostrando formas de desigualdad que actúan como obstáculos para construir una escuela más justa y equitativa. Esta situación, precisa de un esfuerzo colectivo que nos permita repensar las relaciones y los contextos educativos con el propósito de hacerlos más inclusivos (Parra, 2021).

3 El aula de Educación Especial en el Centro Ordinario.

El aula de Educación Especial (AEE) en Centro Ordinario es una modalidad de escolarización que en la comunidad autónoma de Andalucía está destinada al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que escolarizado en Educación Infantil o Educación Básica presente afectación grave en los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social (Instrucciones de 8 de marzo de 2017). El AEE es una medida educativa extraordinaria que tiene como objetivo dar una respuesta educativa ajustada y extensa al alumnado con necesidades educativas graves y permanentes (Martínez, Porto y Garrido, 2019) que no puede recibir una atención personalizada e individualizada en un aula ordinaria (Lledó, Fernández y Grau, 2006; Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla, 2008).

Esta modalidad educativa, que surge en España en la década de los años ochenta (Artiles, Rodríguez y Bolaños, 2018), recibe denominaciones como aula especializada, aula abierta especializada, aula de educación especial (Martínez, Porto y Garrido, 2019) o aulas enclave (Alemán, 2008), en función de la comunidad autónoma en la que se ubique.

En la Comunidad autónoma de Andalucía, las enseñanzas en las AEE contemplan un período de formación básica de carácter obligatorio (desde los 6 hasta los 16/18 años) y un período de formación para la transición a la vida adulta y laboral (desde los 16/18 hasta los 21 años). Asimismo, el período de formación básica de carácter obligatorio se organiza en tres ámbitos de experiencia y desarrollo: el conocimiento corporal y la construcción de la identidad; el conocimiento y la participación en el medio físico y social; y la comunicación y el lenguaje (Decreto 147/2002).

Las AEE ubicadas en centros ordinarios ofrecen al alumnado con necesidades educativas especiales oportunidades de compartir con sus compañeros asignaturas como Música, Educación Artística, Educación Física, Religión..., (Arnaiz y Caballero, 2020b), recreos, excursiones, actividades extraescolares (Martínez, Porto y Garrido, 2019) y espacios de convivencia y sociabilización con otros estudiantes (Artiles, Rodríguez y Bolaños, 2018). Sin embargo, y a pesar de que se planifiquen desde la organización de las AEE y del propio centro escolar momentos y espacios para desarrollar acciones inclusivas (Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla, 2008), estamos ante un doble sistema educativo que no siempre responde a principios inclusivos (Arnaiz y Caballero, 2020b; Echeita y Ainscow, 2011). Es decir, nos encontramos con estudiantes que en primer lugar son “catalogados” como diferentes y que posteriormente son atendidos educativamente de un modo distinto al resto de sus compañeros (Echeita, 2006), como consecuencia de un diagnóstico clínico con repercusiones escolares y educativas.

Como señalan algunos autores (Arnaiz y Caballero, 2020a; Artiles, Rodríguez y Bolaños, 2018), son pocas las investigaciones que aborden el funcionamiento, las limitaciones, necesidades y fortalezas de las AEE. En este sentido, los trabajos desarrollados por Martínez, Porto y Garrido (2019) a nivel nacional y Artiles, Rodríguez y Bolaños (2018) en el plano internacional (Chipre, Grecia, Islandia, Portugal y España), o la investigación de Arnaiz y Caballero (2020b) que nos muestran la percepción del profesorado acerca de las AEE, son los trabajos más relevantes que durante estos últimos años han descrito y analizado la situación de las aulas de educación especial en España.

4 Metodología

Con el propósito de conocer las prácticas educativas y escolares inclusivas desarrolladas por los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica en aulas de Educación Especial de Andalucía durante

el periodo escolar denominado post-COVID (primer trimestre del curso escolar 2020-21) hemos planteado una investigación de corte cualitativo.

La presente investigación se enmarca en un estudio más complejo en el que han participado 37 maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica de la comunidad autónoma de Andalucía entre los que encontramos a 13 maestros (3 maestros y 10 maestras) que ejercen en AEE. La selección de los participantes responde a una serie de criterios entre los que encontramos: 1) ser maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica; 2) trabajar en centros educativos públicos andaluces; 3) haber impartido docencia durante el primer trimestre (septiembre-diciembre de 2020) del curso escolar 2020/21 en un aula de Educación Especial.

A partir de entrevistas individuales -virtuales- y semiestructuradas (Ruiz Olabuénaga, 1999) y grupos de discusión y reflexión (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) se ha construido un documento narrativo que recoge la experiencia de cada participante. El análisis de la información se ha realizado con el software de análisis cualitativo Nvivo (versión 11.0) a partir de un proceso de categorización en bloques temáticos y selección emergente de categorías y otro de inducción analítica codificada. De este proceso analítico han emergido dos categorías y

Categoría	Subcategorías
Eliminación de los aprendizajes compartidos y de las relaciones inter pares.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Confusión entre prácticas educativas inclusivas e integradoras</i> - <i>Eliminación de prácticas integradoras en otras áreas</i> - <i>Limitaciones de acceso a actividades y espacios escolares compartidos</i>
Actividades grupales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Restricción de salidas al entorno</i> - <i>Distanciamiento social en el aula</i> - <i>Transformación de las rutinas y de la organización escolar.</i>

5 Eliminación de los aprendizajes compartidos y de las relaciones inter pares

Las AEE son una modalidad de atención educativa cosificadora, excluyente y limitante que no responde a los principios de la educación inclusiva. Podemos decir que la escolarización en AEE es una de esas prácticas educativas que son catalogadas como “inclusivas”, pero que en la práctica son segregadoras (Parra, 2021).

A pesar de que la normativa autonómica (Decreto 147/2002) señala que se adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar de forma que se facilite el proceso de integración, estas medidas no son suficientes para ser consideradas como prácticas inclusivas. En este sentido, nos encontramos con limitaciones sociales y educativas que son inherentes a la propia concepción organizativa y educativa de las AEE. A lo largo de los últimos años (etapa Pre-COVID-19) y de acuerdo con lo que marca la normativa educativa al respecto, el profesorado, ha respondido de un modo comprometido con pequeñas acciones que, aunque no respondían a prácticas inclusivas, han promocionado experiencias de aprendizaje y desarrollo en contextos educativos ordinarios, de este modo lo expresan algunas maestras:

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 esas actividades (entrevista, AMG).

La verdad que las restricciones no nos dejan hacer nada de un modo inclusivo y eso se nota en la rutina del aula, otros años había mucho más movimiento en la clase (Grupo

de discusión, MAT).

Como se aprecia en los discursos de las maestras, un aspecto significativo es que aluden constantemente al término inclusión cuando se refieren a actividades puntuales que son compartidas con otros estudiantes. A pesar de que lamentan las limitaciones impuestas y el modo en el que estas afectan a su alumnado, quizás el aspecto más preocupante es la concepción tan limitante que tienen sobre el término inclusión, pues como indican Martínez, Porto y Garrido (2019), que se promoció y realicen interacciones entre alumnado del AAE y los compañeros del centro no significa que estemos ante prácticas inclusivas.

Como se ha podido percibir durante el trabajo de campo, otra de estas prácticas que también han sido catalogadas por el profesorado como inclusivas se vincula con la incorporación temporal de alumnado del AEE al aula ordinaria para compartir experiencias de aprendizaje en materias como Educación Física o Educación Artística (Arnaiz y Caballero, 2020b). Estas inmersiones escolares puntuales han sido otra de las prácticas eliminadas como consecuencia de las restricciones impuestas en los centros escolares, aspecto que ha acentuado la exclusión y ha privado al alumnado del AEE de compartir experiencias y aprendizajes con sus compañeros en el aula ordinaria. De este modo lo relata el profesorado:

Tras el confinamiento, el aula específica ha sido un grupo burbuja cerrado, por lo que este año, mis niños no están siendo atendidos por ningún otro especialista ni se están llevando a cabo las integraciones en Educación Física, música, ni plástica como en años anteriores (Entrevista CGR).

Se nota mucho que no salen del aula para hacer la inclusión, el año pasado en Educación Física, música y plástica ellos se relajaban, 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 (Grupo de discusión, RAC).

Asistimos a dos discursos que se complementan y que nos ofrecen una serie de ideas interesantes. Aunque ambos relatos hacen referencia explícita a la eliminación de cualquier práctica que conlleve el contacto directo con otros compañeros que no son del AEE, de ellos se extrae (1) que estos alumnos y alumnas, en algunos casos, no están siendo atendidos por otros especialistas, principalmente por el profesional de Audición y Lenguaje que trabaja destrezas y habilidades relacionadas con la expresión y comprensión oral y escrita; (2) que lo más beneficioso para el alumnado del AEE no es tanto el cursar esas asignaturas, como el hacerlo en un espacio compartido con otros compañeros y todo lo que esta situación de aprendizaje colectivo significa para el desarrollo social y afectivo.

Esta segunda idea se repite cuando el profesorado alude al hecho de compartir otros espacios escolares con sus compañeros. Como hemos señalado anteriormente, una de las grandes diferencias entre los Centros de Educación Especial y las AEE es que el alumnado escolarizado en ellas comparte con otros compañeros espacios comunes como recreos o excursiones (Artiles, Rodríguez y Bolaños, 2018; Martínez, Porto y Garrido, 2019). Sin embargo, y del mismo modo que como consecuencia de la COVID-19 se han anulado otras prácticas que promocionaban las relaciones entre el alumnado, tanto las excursiones como los recreos compartidos han sido eliminados de las rutinas escolares.

Con el COVID todas las excursiones se han cancelado, ese era otro momento para estar con los compañeros (entrevista, RAC).

Otros años en los recreos hacíamos juegos para que mis alumnos del aula específica (AEE) jugaran con otros compañeros del colegio, este año los tres alumnos salen al patio solos y solo se relacionan entre ellos (Grupo de discusión, FVR).

Las evidencias analizadas nos muestran las principales limitaciones que está experimentando el alumnado escolarizado en AEE para compartir espacios de aprendizaje con otros compañeros. Considerando los beneficios que (1) las intervenciones del profesorado especialista en Audición y Lenguaje (AL) genera en el desarrollo comunicativo; (2) el impacto que las experiencias de aprendizaje compartidas tienen en el desarrollo social y afectivo del alumnado escolarizado en las

AEE, desde las administraciones educativas se deberían considerar otras actuaciones que, por un lado, consideren la posibilidad de que el profesional especialista en AL acuda al aula dos días en semana para atender durante esa jornada y de un modo exclusivo las necesidades comunicativas del alumnado escolarizado en las AEE; por otro lado, y preservando la salud de los estudiantes, tomando las pertinentes medidas higiénico-sanitarias y limitando el contacto con un solo grupo de referencia (grupo-clase ordinario), permitieran habilitaran espacios y tiempos para el aprendizaje compartido, pues las AAE albergan entre 3 y 5 alumnos y alumnas.

6 Actividades grupales y sociales

Como se ha señalado anteriormente, uno de los ámbitos de experiencia y desarrollo de las AEE es *el conocimiento y la participación en el medio físico y social* (Decreto 147/2002). Con el propósito de que el alumnado conozca y aprenda a desenvolverse en su contexto próximo, el profesorado que atiende estas aulas organiza actividades semanales de salida al entorno (tiendas, museos, parques...). Sin embargo, y del mismo modo que se han limitado y/o eliminado las actividades intracentro, las salidas al entorno cercano también se han visto restringidas considerablemente.

No podemos salir del centro, otros años hacíamos una o dos salidas semanales, íbamos a la tienda del barrio a comprar, hacíamos visitas al centro de mayores del pueblo, a la casa de la cultura, todo ese contacto con el barrio se ha perdido (entrevista, EAS).

Los procesos de enseñanza que se producen en las AEE responden a una metodología particular y vinculada con el aprendizaje manipulativo, activo, interactivo, participativo, experiencial, significativo, contextualizado y adaptado a las necesidades y potencialidades individuales de cada alumno o alumna, pues el profesorado debe elaborar una Adaptación Curricular Individualizada (ACI) en la que se recogen de un modo particular el desarrollo curricular programado para cada estudiante (Decreto 147/2002). De un modo general, la atención educativa al alumnado escolarizado en AEE se produce combinando actividades individualizadas y grupales, sin embargo, el distanciamiento social impuesto ha afectado a las dinámicas del aula y a las actividades grupales que se han visto reducidas a intervenciones individualizadas.

Cada uno trae su Tablet y trabajan en la plataforma classroom con su Tablet, esto les da autonomía a ellos para manejar estas tecnologías (entrevista, MJFM).

Este año no podemos hacer actividades grupales en la clase, a mí me gusta trabajar con materiales manipulativos, por ejemplo, trabajar de un modo conjunto y por turnos las seriaciones, el vocabulario de la unidad con pictogramas, la numeración o las sumas, lo que hago es darle material individual y cuando terminan lo limpiamos y hasta el otro día no lo usamos (Grupo de discusión, TNO).

Como venimos señalando, las limitaciones impuestas han transformado las rutinas y la organización escolar de las AEE, sin embargo, algunos centros educativos han tomado otra serie de medidas organizativas que han afectado al alumnado de las AEE y que han contribuido a eliminar cualquier tipo de contacto, de este modo lo expresan algunos docentes “en nuestro centro, los alumnos del aula específica (AEE) tienen horarios diferentes a los del resto del instituto” (entrevista, AOB), “nos han puesto un horario diferente para evitar que nuestros alumnos coincidan a la entrada y a la salida del instituto con otros compañeros” (grupo de discusión, EPM). Asistimos a una medida organizativa que sin duda distancia aún más al alumnado del AEE del resto de estudiantes, y que seguramente, junto al resto de acciones limitantes que se han venido realizando afecten al desarrollo social, afectivo e identitario del alumnado. En este sentido, encontramos dos relatos que nos muestran realidades diferentes en relación con este aspecto que venimos señalando.

Una vez que ya hemos empezado el nuevo curso escolar, el postcovid ha sido positivo porque el alumnado se ha adaptado bien a la organización del centro y a la del aula, siguen las normas establecidas salvo alguno que no pueda tener todo el tiempo la

mascarilla (entrevista, MJFM).

Yo llevo 3 años trabajando con ellos y este año los noto más nerviosos que otros años, no sé si es la mascarilla, el que no podamos hacer actividades de grupo dentro del aula o que no se adaptan a la cantidad de cambios, porque al ser alumnos TEA el tema de los cambios lo llevan fatal (entrevista PJJC).

Ambos relatos nos muestran dos escenarios diferentes, por un lado, nos encontramos con alumnado al que las medidas organizativas impuestas no le han supuesto ningún tipo de molestia, por otro lado, alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), al que las transformaciones metodológicas y organizativas les causa un estado de inquietud y nerviosismo que les afecta al ámbito personal y escolar. Evidentemente no podemos dejar de lado las medidas higiénico-sanitarias y de distancias que recomiendan las autoridades sanitarias, sin embargo, hemos de considerar que nos encontramos con una situación compleja en la que las medidas y decisiones que se tomen han de considerar las particularidades y la realidad de cada caso con el propósito de responder a las necesidades de estos alumnos y alumnas de un modo particular.

7 Conclusiones

Coincidimos con Arce, Arch, Celada, Fernández, Leanza y Rossetto (2021), cuando señalan que la inclusión educativa, además de ser un valor social, es un proceso que permite actuar ante la presencia de barreras. Como se desprende de este trabajo, la escolarización del alumnado en las AEE ya venía arrastrando una serie de limitaciones organizativas y educativas que suponían una barrera para la inclusión, y que en muchos casos eran obviadas por el profesorado aludiendo que las intervenciones puntuales que se desarrollaban en las aulas ordinarias respondían a prácticas inclusivas. En este sentido, y como indican Martínez, Porto y Garrido (2019) o Davis y Florian (2004), estas prácticas se alejan considerablemente de lo que supone en la práctica el concepto inclusión educativa.

Esta situación, que responde a los principios de la integración escolar, se ha visto aún más limitada con la llegada de la COVID-19 y de las restricciones organizativas impuestas a los centros educativos. La eliminación de algunas de las prácticas de inmersión educativa que se venían desarrollando (integración en algunas materias, compartir espacios comunes y celebración de efemérides, entrada y salida del centro en el mismo horario que los compañeros, salidas al entorno o atención del especialista en AL) han influido en el desarrollo social y emocional del alumnado.

Hemos de considerar que el propósito de estas medidas ha sido preservar la salud del alumnado, del profesorado y de sus familias, sin embargo, y a pesar de que no han afectado del mismo modo a todo el alumnado, estas prácticas excluyentes han contribuido a construir y/o acentuar en el alumnado del AEE una identidad de la diferencia (González, Cortés y Ribas, 2018; González, 2021) con respeto a sus compañeros.

Somos conocedores de las limitaciones de esta investigación en cuanto al número de participantes y la delimitación geográfica en la que se enmarca, pues coincidimos con Arnáiz y Caballero (2020a) cuando apuntan que se precisa de investigaciones holísticas acerca del funcionamiento de las AEE y de sus aportaciones al alumnado con necesidades educativas, y con Artilles, Rodríguez y Bolaños (2018), cuando señalan que existe poca investigación sobre esta temática y que necesitamos desarrollar líneas de investigación que permitan mejorar la inclusión del alumnado escolarizado en las AEE.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2021) Entrevista con Mel Ainscow. *Devenir*, 40, 263-274.
- Alemán, D. G. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Biblioteca Universitaria.
- Arce, M. B., Arch, K., Celada, B. M., Fernández, C., Leanza, B. y Rossetto, M. F. (2021) Educar e investigar en tiempos de COVID 19: hacia prácticas educativas inclusivas. *Devenir*, 40, 19-43.
- Arnáiz, P. S. y Caballero, C. M. G. (2020a) *Aportaciones de las Aulas Abiertas al alumnado con necesidades educativas especiales según los Equipos Directivos*. *CIVINEDU* 2020, 671.

- Arnaiz, P. y Caballero, C. M. (2020b) Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210.
- Davis, P. y Florian, L. (2004) Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson
- 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*, 12, 26-46.
- Echeita, G. (2016) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- González, B. A., Cortés, P. G., & Rivas, J. I. F. (2018) ¿Ser o no ser síndrome de Asperger?. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*, 34, 153-180.
- González, B. A. (2021) Identity of the difference. Social and school experiences. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 10(1), 7-12.
- Lledó A., Fernández M. y Grau, S. (2006) *La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de Asperger*. Alicante: San Vicente.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F.G. (2019) Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120.
- Moriña, A. D. (2011) Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Parra, J. J. (2021) Educación Inclusiva: de lo Estatal a lo Público. *Devenir*, 67-89.
- 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.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNESCO (2020) *Informe GEM 2020 sobre la inclusión en la educación*. París: UNESCO.