

El Apoyo Educativo desde la Perspectiva del Estudiantado

Educational Support from the Perspective of the Students

Marta Sandoval ^{*}1, Irene Moreno-Medina ² y María Medina-Gutiérrez ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Málaga, España

RESUMEN:

Este estudio está orientado a conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre el apoyo educativo que reciben. Se lleva a cabo un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas en el que participan trece estudiantes con dictamen de Necesidad Educativa Especial pertenecientes a distintos centros educativos en las etapas de primaria y secundaria. Los resultados señalan, por un lado, que los estudiantes no experimentan el mismo sentido de pertenencia en su aula de referencia, llegando a sentirse desconectados de las dinámicas desarrolladas, y en algunos casos, recibiendo comentarios despectivos de sus compañeros. Por otro lado, aunque manifiestan sentirse aliviados al salir al aula de apoyo, perciben las diferencias en condiciones y aprendizajes respecto a sus compañeros del aula de referencia, lo que limita su participación en la vida cotidiana del aula. En definitiva, para avanzar hacia escuelas más justas e inclusivas, resulta imprescindible revisar prácticas que, aun teniendo un gran potencial en la personalización de la enseñanza, pueden convertirse en dinámicas segregadoras. Además, es fundamental generar espacios de consulta con los propios estudiantes, de modo que el aula de referencia sea un espacio donde se puedan llevar a cabo medidas de apoyo.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Apoyo educativo, Exclusión escolar, Participación de los estudiantes, Voz del alumnado.

ABSTRACT:

This study aims to understand students' perceptions of the educational support they receive. A qualitative study was conducted using semi-structured interviews with thirteen students with Special Educational Needs from different primary and secondary schools. The results indicate, on the one hand, that students do not experience the same sense of belonging in their reference classroom, feeling disconnected from the dynamics developed, and in some cases, receiving derogatory comments from their peers. On the other hand, although they say they feel relieved when they leave the support classroom, they perceive differences in conditions and learning compared to their classmates in their regular classroom, which limits their participation in everyday classroom life. In short, in order to move towards fairer and more inclusive schools, it is essential to review practices which, despite having great potential for personalising teaching, can become segregating dynamics. Furthermore, it is essential to create spaces for consultation with the students themselves, so that the reference classroom is a space where support measures can be implemented.

KEYWORDS:

Inclusive education; Educational support; School exclusion; Student participation; Student voice.

CÓMO CITAR:

Sandoval, M., Moreno-Medina, I. y Medina Gutiérrez, M. (2025). El apoyo educativo desde la perspectiva del estudiantado que lo recibe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 99-113.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200099>

1. Introducción

Treinta años después de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva se ha consolidado como un movimiento global que orienta las políticas y prácticas educativas en numerosos países (Ainscow, 2024). Su fundamento radica en cuestionar las ideas de normatividad y capacitismo que sostienen el modelo educativo tradicional (Sandoval y Waitoller, 2025) y en proponer transformaciones profundas que permitan construir sistemas educativos equitativos, respetuosos ante las diversidades y centrados en el reconocimiento de cada estudiante (Slee, 2011). En este sentido, el lenguaje, las políticas y las prácticas buscan valorar la diversidad, garantizar el acceso a una escolaridad ordinaria y de calidad, mejorar los resultados de aprendizaje de cada estudiante y fomentar su sentido de pertenencia tanto al grupo aula como a la institución escolar.

Son muchos los factores que sustentan una educación planificada y organizada para todos los estudiantes y no solo para la mayoría de estos (Shogren et al., 2015). Uno de los factores que podríamos considerar como condición esencial para la “mejora” de los sistemas educativos se vincula con la disponibilidad y adecuación de los apoyos educativos. Desde la perspectiva inclusiva, los apoyos educativos no pueden considerarse acciones aisladas ni extraordinarias dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino que deberían formar parte de un continuo dentro de la respuesta educativa que organiza un centro. En España, al igual que en otros países, un gran peso de estos apoyos recae en recursos personales “específicos” (Pedagogía terapéutica [P. T.], Audición y Lenguaje [A. L.]) que en la mayoría de las ocasiones realizan apoyo individual o en pequeño grupo a estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales, fuera del grupo de referencia¹.

Existe abundante literatura, nacional e internacional, que señala que el apoyo educativo sistemático fuera del aula (modelo *pull-out*) es una medida que impide transformar los sistemas escolares (Abellán et al., 2022; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013; Lansey et al., 2023; McLeskey y Waldron, 2010; Sandoval et al., 2018; Ware et al., 2011). Este argumento se debe a que los docentes de referencia interactúan menos con el alumnado etiquetado como “Necesidades Educativas Especiales”, delegando su responsabilidad al personal de apoyo (Cameron, 2014; Rose y O'Neill, 2009; Sandoval, 2021; Takala, 2007). También se señala que estas prácticas pueden dificultar la colaboración entre docentes, contribuir a la marginación y estigmatización de cierto alumnado y dificultar la interacción con su grupo de iguales (Rasmitadila y Goldstein, 2017; Webster y Blatchford, 2013). Esta comprensión limitada de los apoyos educativos conduce a la creación de espacios separados fuera del aula ordinaria para atender a grupos específicos o a estudiantes individuales. Tales prácticas, en muchos casos, se traducen en dinámicas de segregación que diversos autores han descrito como una ‘discriminación de segunda generación’ (Tefera et al., 2023). De manera particularmente preocupante, una vez que un estudiante es ubicado en un entorno segregado, esta trayectoria tiende a consolidarse a lo largo de su escolaridad, dejando escasas posibilidades de reintegración en los espacios de educación general (Lansey et al., 2023; Sandoval, 2021).

¹ En ciertas comunidades autónomas, como en el Principado de Asturias, la intervención de apoyo educativo se desarrolla, con carácter general, en el aula de referencia del alumnado. Únicamente en circunstancias debidamente justificadas, y previa autorización del Servicio de Inspección Educativa, podrá realizarse fuera de dicho espacio.

No obstante, la mayoría de las investigaciones sobre los efectos del apoyo fuera del aula se basan casi exclusivamente en la perspectiva del profesorado, dejando de lado la visión de los propios estudiantes, salvo en algunas valiosas excepciones (Kefallinou y Howes, 2024; Mortier et al., 2010; Poikola et al., 2024; Rodríguez Gudiño et al., 2022). Esta ausencia es relevante si se tiene en cuenta que son los propios estudiantes quienes experimentan de primera mano los efectos de estas medidas, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, conviene subrayar que una manera adecuada de evaluar la pertinencia de dichas medidas sería analizarlas, entre otras posibilidades, desde la perspectiva del impacto que ejercen sobre la valoración social que reciben e interiorizan los estudiantes destinatarios. No es posible formular propuestas en términos puramente abstractos o ideales, ni pasar por alto las miradas críticas y las sugerencias que ellos mismos plantean. Además, reconocemos que las experiencias educativas comienzan y terminan en las percepciones y emociones de los propios estudiantes que las viven.

En consecuencia, en este estudio –cuyo propósito es explorar las percepciones del alumnado sobre el apoyo educativo brindado por el profesorado de apoyo– dicho acompañamiento se concibe desde una perspectiva integral, que abarca tanto la dimensión del aprendizaje como los efectos emocionales relacionados con el sentido de pertenencia al grupo. Este último se entiende como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el ambiente escolar (Goodenow, 1993). En este sentido, recoger las voces de los estudiantes no solo está vinculado a una cuestión de derechos, sino que también constituye una valiosa estrategia para mejorar, porque no siempre los docentes y estudiantes comprenden que quienes no están incluidos plenamente, en realidad, están excluidos.

2. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos de Andalucía y de la Comunidad de Madrid durante los años 2021-2022 que formaban parte de una red de orientación por la mejora educativa promovida dentro del proyecto *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la Educación Inclusiva*. Este proyecto tenía entre sus finalidades, la formación de los docentes y orientadores en función de las evidencias recogidas por parte de los estudiantes en riesgo de exclusión. En concreto, este estudio se centró en recoger las percepciones del alumnado sobre el apoyo educativo en dos ámbitos: a) el sentido de pertenencia al aula de referencia y b) las características de la medida de apoyo y de los docentes que la implementan.

Procedimiento

El estudio se presentó a los equipos directivos y al equipo de apoyo de los veintidós centros educativos inscritos en el proyecto, trece de los cuales mostraron la intención de participar. En todos los centros participantes, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales tenían apoyo fuera del aula de referencia en pequeño grupo oscilando entre 5 a 6 horas semanales. Los orientadores informaron en sus centros del proyecto y fueron los responsables de seleccionar a un estudiante de cada centro y tramitar los permisos con las familias o tutores legales. En todos los casos se hizo una devolución de los resultados del proyecto a los centros con propuestas de mejora.

Participantes

Se entrevistaron a trece estudiantes (Cuadro 1) identificados como alumnado con Necesidad Educativa Especial, pertenecientes a distintos centros educativos, de las etapas educativas de Educación Primaria (46,2%) y de Educación Secundaria Obligatoria (53,8 %), de dos comunidades autónomas: Madrid (46,2 %) y Andalucía (53,8 %).

Cuadro 1

Participantes del estudio

Código	Curso	Edad	Sexo	Comunidad autónoma
Estudiante 01	5º Primaria	11	M	Madrid
Estudiante 02	6º Primaria	14	M	Madrid
Estudiante 03	1º ESO	13	M	Madrid
Estudiante 04	4º Primaria	9	M	Madrid
Estudiante 05	5º Primaria	9	V	Madrid
Estudiante 06	2º ESO	14	V	Madrid
Estudiante 07	6º Primaria	12	M	Andalucía
Estudiante 08	6º Primaria	12	V	Andalucía
Estudiante 09	1º ESO	13	V	Andalucía
Estudiante10	2º ESO	14	V	Andalucía
Estudiante 11	2º ESO	15	V	Andalucía
Estudiante 12	2º ESO	15	M	Andalucía
Estudiante 13	3ºESO	15	M	Andalucía

Instrumento

Para la obtención de la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con cada uno de los estudiantes en su aula de apoyo. Aunque se diseñó un guion de entrevista, las preguntas se diseñaron para animar a los alumnos a hablar sobre sus experiencias desde un enfoque informal. La entrevista se estructuró, en primer lugar, con preguntas de introducción que invitaban a los estudiantes a compartir sus intereses y sus gustos. Para ello, se realizaron diferentes preguntas que sirvieran para dar respuesta a las categorías *a priori*, diseñadas para el estudio (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías *a priori* y preguntas de guion de entrevista

Dimensión: Vinculación socioemocional con el contexto escolar	
Categoría	Preguntas
Sentido de pertenencia al aula de referencia	¿Qué es lo que ocurre en la clase de apoyo que no ocurre en tu aula de referencia? ¿Es lo mismo?
	¿Crees que aprendes más saliendo de tu aula en algunas asignaturas?
	Si pudieras elegir, ¿cómo crees que podrías aprender más, dentro o fuera del aula?
	¿De qué forma te gustaría recibir apoyo escolar?
	A veces los profesores de apoyo van a ayudar a todos los compañeros que lo necesiten dentro del aula de referencia, ¿te gustaría que esto pasase, que tu profesor de apoyo estuviera en el aula de referencia ayudando a todos? ¿Crees que eso es posible? ¿Te ha sucedido alguna vez?
Conciencia del motivo por el que sale de clase a recibir apoyo	¿Sabes por qué sales de la clase para recibir apoyo?

Percepciones y dinámicas sociales del alumnado en contextos de apoyo educativo	¿Algún profesor, tutor u orientadora te ha explicado el motivo por el que sales de clase? ¿O tus padres?
	¿Sabes tus compañeros del aula ordinaria por qué sales de clase algunos días?
	¿A quiénes sientes más cercanos a tus compañeros de apoyo o a tus compañeros del aula ordinaria? ¿Entre qué grupos tienes más amigos?
	¿Qué comentarios hacen los compañeros del aula ordinaria sobre quienes vais a clases de apoyo? ¿Te has sentido alguna vez tratado de forma diferente por salir al aula de apoyo?
	¿Crees que a tus compañeros del aula ordinaria les gustaría salir también e ir a la clase de apoyo?
	¿Con quién estudias más con los compañeros de apoyo o con los del aula ordinaria? ¿Y con quién juegas más en el recreo? ¿Y con quiénes quedas fuera del centro para salir, hacer deporte, etc.?
	¿Qué te gustaría que dijeran los de apoyo y tus profesores al resto de compañeros sobre el apoyo?
Dimensión: Atributos de la medida de apoyo y de sus docentes de apoyo	
Categoría	Preguntas
Características de la medida de apoyo educativo	¿Cuántos días a la semana sales de tu clase? ¿Cuántas horas al día? ¿Vas a una clase de apoyo? ¿Te gusta esta clase?
	¿Qué asignaturas te dan en esta clase de apoyo o qué contenidos trabajáis?
	¿Das clase solo o con compañeros?
	De tu clase, ¿hay más compañeros que salen contigo? ¿Te gustaría salir solo? ¿Por qué?
Aprendizaje del aula de apoyo	¿Qué materiales usas en clases de apoyo? ¿Son los mismos que usan en el aula ordinaria tus compañeros?
	¿Qué material utilizas en la clase de apoyo que no utilizas en el aula de referencia?
	¿Qué metodologías usa tu profesor de apoyo en las clases? ¿Hacéis siempre lo mismo, va cambiando en cada clase?
	¿Cómo explica el profesor de apoyo los contenidos?
	¿En el aula de apoyo trabajáis en grupo o individualmente?
	¿Los profesores de apoyo te ponen tarea? Si la respuesta es afirmativa, ¿quién te la corrige?
	¿Crees que los profesores de apoyo te dan más ayuda de la que tu necesitas?
	Cuando se termina el apoyo, ¿qué sientes al volver a tu clase? ¿Te gusta regresar? ¿Por qué?
Percepción de la coordinación entre los profesores y los profesores de apoyo	Los días que no sales a apoyo y estás en tu clase con el profesor de la asignatura, ¿qué hace el profesor de clase para enseñarte? ¿Realizas las mismas actividades que el resto de los y las compañeras ese día? ¿O diferentes? ¿Trabajas en grupos con ellos?
	Los días que vas a apoyo, ¿cómo te pones al día de la asignatura cuando vuelves a tu clase? Pon algún ejemplo.
	¿Quién te dice o explica la tarea que hay que hacer para la clase? ¿El/la profesor/a o los compañeros?

Nota. Elaboración propia

En todas las ocasiones los estudiantes conocían previamente que se les iba a entrevistar ese día. Durante las entrevistas se tuvo en cuenta el nivel de vocabulario y comprensión de los alumnos y, para evitar influir en la dirección de las respuestas, se procuró no hacer preguntas capciosas (Seidman, 2006). En más de la mitad de los casos se tuvo

que preguntar en varias ocasiones para asegurarnos la comprensión de las preguntas. Respecto al tiempo de desarrollo de las entrevistas, la duración media fue de treinta y cinco minutos. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron a un archivo digital. Las preguntas específicas de la investigación se estructuraron y se basaron a priori en las dimensiones expuestas anteriormente.

Análisis de los datos

Tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos, se inició el análisis y etiquetaje, utilizando las categorías *a priori* en el discurso de cada participante. Se llevó a cabo un proceso de triangulación de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas por las tres investigadoras firmantes. Este procedimiento permitió contrastar y enriquecer la información recogida, al comparar las perspectivas de los diferentes participantes.

Cuestiones éticas

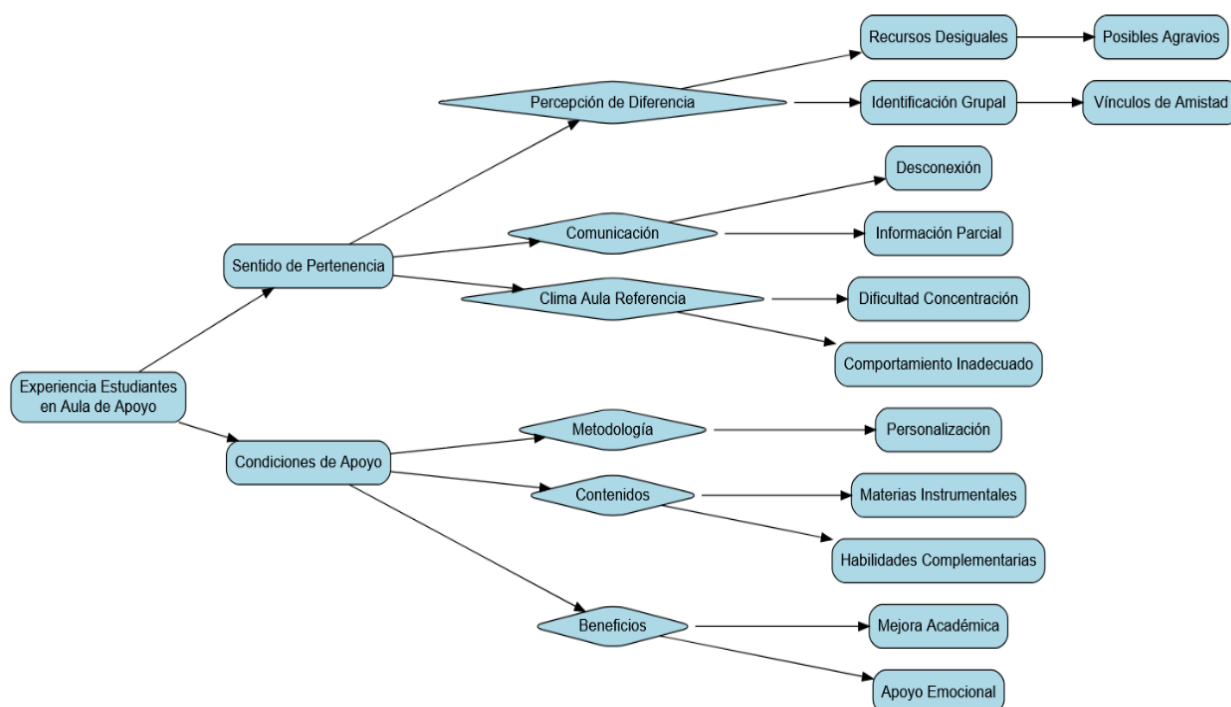
Para la realización de este estudio se siguieron las indicaciones del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad (n° CEI-138- 2991, Universidad Autónoma de Madrid). Así, la confidencialidad de los participantes fue garantizada. También, como pautas éticas para guiar el procedimiento de recogida de datos y evitar sesgos en la investigación, se informó a los estudiantes participantes de los objetivos del estudio, solicitando su consentimiento para poder grabar su voz, garantizando el anonimato y cuidando de no alterar su discurso. Se explicó que el único objetivo de registrar sus voces era poder hacer una transcripción fiel de las respuestas dadas.

3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en categorías de contenido, obtenidas a partir del análisis de las vivencias compartidas por los estudiantes, que estaban organizadas en dos dimensiones. En primer lugar, la vinculación socioemocional con el contexto escolar, donde se ahonda en aspectos centrados en el sentido de pertenencia al aula de referencia. En segundo lugar, relacionada con los atributos de la medida de apoyo y sus docentes, donde destacan las condiciones y la valoración del aprendizaje en el aula de apoyo. En la Figura 1 se muestra esta organización.

Figura 1

Experiencia de los y las estudiantes de apoyo educativo.



Nota. Elaboración propia.

3.1. Sentido de la pertenencia

En todos los casos, los estudiantes manifiestan sentirse diferente con respecto a sus compañeros del aula de referencia. Entre las razones por las que sucede esto, destaca la percepción de recursos desiguales empleados en el aula de referencia y en el aula de apoyo, como explica una estudiante:

[El aula de apoyo] Me hace sentirme diferente, siento que cuando me sacan de clase me veo más diferente. La mesa [del aula de apoyo] es muy diferente a las demás. También me daban lápices adaptados y cosas así, que los demás lo necesitan y yo no lo necesitaba... (Estudiante 1)

La percepción de diferencia se agrava para algunos estudiantes que manifiestan que ser parte del aula de apoyo tiene como consecuencia recibir algún tipo de agravios y comentarios despectivos por parte de sus compañeros. De esta forma lo manifiestan dos estudiantes: “Hay algunos [niños] que dicen que voy al apoyo con los retrasados” (Estudiante 2) y “A ninguno de mis compañeros les gustaría ir al apoyo porque van a empezar a decirle cosas y, además, ‘no les va eso’” (Estudiante 8). Esta situación hace que algunos estudiantes manifiesten que les gustaría que los docentes expliquen el funcionamiento de las aulas de apoyo para poder ser valorados y reconocidos.

En el aula de referencia, la mayoría de los estudiantes hacen referencia a su desconexión con las dinámicas que se desarrollan cuando están ausentes. Es más, los estudiantes explican que sus compañeros no comentan con ellos lo que ha ocurrido en el aula en su ausencia, tal y como expone uno de los estudiantes: “Cuando me voy del aula de apoyo y llego al aula mis compañeros no me cuentan lo que han hecho, seguimos con la clase” (Estudiante 11). Algunos atribuyen esta falta de transmisión de la información de lo ocurrido a la actitud desinteresada de sus compañeros, como

explica este estudiante: “cuando vuelvo al aula, cada uno va a su bola. Nadie me cuenta que ha hecho” (Estudiante 12).

Solo un estudiante atribuye esta falta de comunicación a las semejanzas de lo trabajado en su aula de referencia con el aula de apoyo, argumentando que las tareas realizadas son similares y, por lo tanto, considera que no necesitan esa información: “Cuando llegamos al aula nunca preguntamos qué han hecho, porque no hacemos lo mismo, pero tampoco hacemos cosas tan diferentes” (Estudiante 13).

Sin embargo, algunos estudiantes señalan que, aunque sus compañeros no les informan sobre lo que han trabajado en clase, si realizan alguna actividad novedosa u ocurre algo destacable en el aula, sus compañeros sí que se lo comunican. Dos estudiantes lo explican: “Cuando vuelvo a la clase, mis compañeros me cuentan si ha habido algo fuerte, cuando un compañero insultó a un profesor...” (Estudiante 6) y “Depende de lo que hagan en clase me cuentan lo que hacen. Si hacen sus deberes normales, clase normal, pues yo sé que no me lo dicen, pero si hacen un juego o algo, viene alguien y me lo dice” (Estudiante 4). Un único estudiante hace mención a que siente que son pocos los docentes que no son de apoyo los que se preocupan por ella y su aprendizaje, nombrando alguna excepción:

Según qué profesor te presta más atención en el aula. Por ejemplo, en Física y Química, la profesora conmigo es súper buena y como que intenta que haga las cosas: “Haz esto, venga ya, ponte, no me seas vaga”. Y como que me empuja como si fuera mi profesora de apoyo. (Estudiante 13)

Algunos estudiantes expresan sentirse más identificados con el grupo de apoyo, destacando la creación de vínculos de amistad y la cercanía emocional entre quienes comparten ese espacio: “Yo me siento más grupo con los de apoyo porque teníamos un grupo de amigas” (Estudiante 13). Otros valoran positivamente las dinámicas grupales que se generan en esas clases de apoyo, donde el trabajo colaborativo resulta motivador: “Me gusta trabajar con la gente del grupo, es más, en inglés hacemos muchas cosas en grupo, como por ejemplo Kahoots” (Estudiante 13). Sin embargo, también hay estudiantes que manifiestan sentirse más cómodos o con mayor confianza con sus compañeros del aula ordinaria: “Tengo más confianza con mis compañeros que están en mi aula” (Estudiante 1).

Los estudiantes muestran bastante acuerdo en su percepción sobre el clima del aula de referencia. Remiten un alto nivel de ruido y señalan que les afecta especialmente en concentración de las tareas: “Me gusta venir el aula de apoyo porque yo aquí ya tengo mi material. En mi clase hay tanto ruido que no me puedo concentrar” (Estudiante 8) y “Me es más fácil aprender en el aula de apoyo porque en mi clase hay a veces mucho jaleo y no me puedo concentrar. Y aquí sí me concentro porque no hay nadie” (Estudiante 12). Otros hacen referencia al comportamiento disruptivo de sus compañeros y a la falta de atención por parte del docente sobre estas acciones. Así lo manifiestan varios de los estudiantes: “En mi grupo no se puede dar clase, los estudiantes gritan, lanzan cosas, el profesor sigue explicando y no para. Y yo no me entero” (Estudiante 2) y “En mi clase, con todos, me agobio y no me gusta” (Estudiante 9).

Otro estudiante se centra en la falta de atención que recibe por parte del profesorado, atribuyéndolo al alto número de estudiantes del aula que dificulta la labor del profesor: “En la clase hablan mucho y explican clase normal y me aburro y no me entero bien de lo que dicen” (Estudiante 2) o “Hay algunos profesores que no están pendientes de mí porque tenemos muchos alumnos y muchas cosas” (Estudiante 12). Estas

diferencias también se evidencian en la metodología empleada en el aula, que no siempre se adapta a las necesidades del estudiante, tal y como manifiesta uno de ellos:

En mi clase son muchos niños y yo no me entero. Debo tener un profesor al lado y que me explique despacito [pausa larga] porque si no, no me entero de nada. [...] Yo prefiero estar fuera del aula porque no me llevo bien con la profesora. Porque en la clase de apoyo está pendiente. Los otros nos dan libertad y se despreocupan. (Estudiante 1)

En cuanto a los motivos que ofrecen para explicar por qué salen del aula de referencia para recibir apoyo, los testimonios son diversos. Por un lado, algunos de ellos manifiestan que no han recibido información relacionada con el motivo de su necesidad de apoyo. Sin embargo, intentan buscar una causa para ello, analizando sus propias prácticas en el aula, como estos estudiantes: “Nadie me ha explicado porque vengo a esta aula... creo que en la otra aula me distraigo mucho. Es algo que me ha pasado siempre” (Estudiante 7). Otro testimonio expone la misma idea:

Pregunta: ¿Y te han explicado desde el colegio por qué vienes al aula de apoyo?
Respuesta estudiante: No, porque yo creo que vengo aquí para trabajar, para que movilece también la mano, y para que yo trabaje la atención. (Estudiante 12)

En algunos casos intuyen la motivación para esta medida teniendo en cuenta sus avances dentro del aula de referencia, como este estudiante: “Nadie me ha explicado por qué vengo a apoyo, pero yo no me enteraba de nada allí [refiriéndose al aula ordinaria]. Aquí [refiriéndose al aula de apoyo] estoy más concentrado” (Estudiante 5).

Por otro lado, otros estudiantes explican que han recibido información sobre el motivo por el que acuden al aula de apoyo, teniendo una visión clara de la motivación para esta decisión. Los estudiantes hablan de diferentes razones por las que acuden al aula: “Me han explicado alguna vez porque voy al aula de apoyo y es porque vine de mi país y no sabía nada, no entendía mucho las clases de aquí” (Estudiante 2), “Salgo del aula para recibir apoyo por mi conducta, porque yo estallo y soy una bomba. Lo que me enseñan aquí es como calmarme y darme pautas para no estallar” (Estudiante 13), “Mis compañeros me dicen que por qué voy a recibir apoyo, y yo digo que no sé.” (Estudiante 6).

Las explicaciones de sus compañeros y sus concepciones respecto al aula de apoyo no siempre son del agrado de los estudiantes. Una estudiante expone su deseo: “Me gustaría que mis profesores explicaran al resto que el apoyo no es para niños tontos, sino que es para aquellos que tienen algún problema o que lo han pasado mal en la vida y los apoyan psicológicamente más que a los demás” (Estudiante 13).

3.2. Condiciones y aprendizaje del aula de apoyo

Los estudiantes manifiestan que no tienen establecidas tareas claras en el aula de apoyo, señalando que no conocen a priori lo que van a trabajar en cada sesión: “En la clase de apoyo no sabemos que vamos a hacer” (Estudiante 10). Sin embargo, y a pesar de esta falta de claridad, más de la mitad de ellos pueden describir las rutinas que suceden en el aula de apoyo, relacionadas con la necesidad de cada estudiante en ese momento del curso. Así lo narra una de ellas:

El profesor en el aula llega y explica en la pizarra. En el aula de apoyo no, la profesora llega y dice “¿qué vais a sacar hoy? ¿Tú qué tienes? Venga.” Lo primero que hace es revisar las agendas para ver que lo llevamos todo al día. Y dice, “tú que tienes el examen de no sé qué mañana, venga pues a estudiar.” Y nos mandan cada uno a hacer algo. (Estudiante 13)

Además de la actitud de sus profesores, también destacan la metodología y los materiales empleados en el aula, tal y como manifiesta este estudiante: “Me gusta salir al aula de apoyo porque tenemos material diferente y la profesora te explica. En mi aula, nunca sé si el profe me entiende” (Estudiante 9). No obstante, esta sensación también se manifiesta de manera negativa, así lo expresa una estudiante que siente que pierde clase al salir de apoyo: “No me gusta salir a apoyo porque me despisto. Después me agobio en clase porque me la pierdo” (Estudiante 5). En lo que respecta a los materiales, refieren que les resultan útiles para abordar distintas tareas en el aula grande, tal y como narra este estudiante:

Sí, muchísimo. Al ayudarme a hacer cuadernillos que hacemos antes de un examen —el preexamen— me ayuda muchísimo para los exámenes de verdad. Igual que las planificaciones que hacemos con ella, donde ella en realidad nos ordena todo respecto a exámenes, trabajos, asignaturas suspensas y todo, y habla con mis padres, hace mucho, y que también nos da caña. (Estudiante 10)

Respecto a lo que sienten los estudiantes cuando salen al aula de apoyo, manifiestan sentirse aliviados y relajados cuando acuden a esta clase, dejando atrás posibles despistes o problemas con sus compañeros. Algunos estudiantes narran estas sensaciones: “Me gusta salir al apoyo y así me despejo (de mis compañeros). Porque hacemos juegos, estamos ahí bien y es mejor” (Estudiante 9) y “Yo... me agobio en clase... en el aula solo voy a escuchar y copiar, pero en el apoyo, entiendo lo que explican” (Estudiante 11).

Por último, no solo perciben beneficios en el aula de apoyo en sí, sino en su propio proceso de aprendizaje. Consideran que el aula de apoyo les ha ayudado a desarrollar algunas competencias, como, por ejemplo, la lectura. Así lo explican dos estudiantes: “A mí me ayuda asistir a esta aula porque en esta aula yo aprendí a leer” (Estudiante 4) y “Ahora ya estoy mejor porque entiendo un poquito, entiendo más cosas y mejor, y estoy más concentrado en clase. Estar en el aula de apoyo me ayuda a muchas cosas” (Estudiante 1).

También destacan como satisfactorio que en el aula de apoyo es un lugar más silencioso, con materiales personalizados o con docentes dispuestos a ayudarles. Algunos estudiantes destacan la disposición de sus profesores. Así lo explica uno de ellos: “La profesora no se altera, te lo explica, no te riñe por no entenderlo. En la clase de apoyo estás a gusto” (Estudiante 3). Otro añade:

Creo que los profes de apoyo me ayudan más de lo que necesito porque empatizan mucho con las personas. Yo creo que, al ser más joven, se pone en la piel de la otra persona y empatiza mucho y siempre intenta ayudar lo máximo posible. [...] En el aula de apoyo dice: si tienes dudas, te explico. Y ella es buena explicando. Pero en aula grande, el profesor explica, pero no te pregunta si lo has entendido. (Estudiante 13)

En cuanto a las materias que se abordan dentro del aula de apoyo, la mayoría señala que las más trabajadas son las asignaturas instrumentales de Lengua y Matemáticas: “En la clase de apoyo hacemos mate y lengua y estoy con tres compañeros más. Con uno trabajo lo mismo, pero otras van de 1º y 3º (Estudiante 11), “Yo doy mates en apoyo. Porque soy un vago y no hago lo que me piden porque hablo mucho y me aburro ... y aquí en el aula de apoyo no hablo tanto” (Estudiante 5). Pero las materias convencionales no son lo único a lo que los estudiantes se refieren cuando hablan de su experiencia en el aula de apoyo. También se refieren a otros contenidos y otras dinámicas como yoga, tal y como expresa este estudiante: “No trabajo ninguna asignatura en el aula de apoyo. Hacemos mindfulness, practicamos la escritura y dialogamos” (Estudiante 1).

Además, algunos mencionan que en el apoyo les ofrecen una formación relacionada con la gestión emocional y resolución de conflictos: “Yo salgo en clase, porque en clase, estallo y soy una bomba... y ella [la profesora] me da pautas para que no estalle” (Estudiante 7).

En clase de apoyo me dan consejos sobre la vida, y hay veces que hablamos sobre comportamientos inadecuados en clase, o si ha habido algún problema lo intentamos resolver. También hacemos Lengua o si tenemos algún examen, repasamos. (Estudiante 13)

Hay veces que hago lengua o matemáticas, o hablamos sobre comportamientos inadecuados en clase. Por ejemplo, cuando me han puesto un parte, ella me riñe... cosas de la vida. (Estudiante 2)

Los estudiantes perciben diferencia respecto a los materiales que utilizan en las diferentes asignaturas en su aula de referencia. Estos materiales son fotocopias o cuadernillos, marcándose una clara diferencia respecto al libro de editorial que tienen el resto de los estudiantes. Así lo explican tres estudiantes: “En el aula yo tengo un cuadernillo, me da el cuadernillo, me lo explica y después ya se pone con el resto (Estudiante 11)”, “Cuando entra el profesor, todos sacan unos libros y nosotros sacamos otro libro” (Estudiante 4) y “En la clase con todos, siempre se empieza explicando, yo saco mis materiales, empiezo a escribir y ya hasta que toca otra vez el cambio de clase. [...] En vez de un libro, tenemos unas fotocopias” (Estudiante 12).

4. Conclusiones y discusión

Escuchar las voces del alumnado en relación con sus experiencias educativas y, en particular, respecto al apoyo que reciben, constituye una vía fundamental para diseñar respuestas más ajustadas no sólo en cuanto a la intervención específica, sino también en el contexto del aula de referencia (Sandoval y Waitoller, 2025). Especialmente a partir de los hallazgos del presente estudio, se afianza la idea que la educación inclusiva requiere transformaciones sustanciales en el uso de los recursos disponibles, personales y espaciales. En consonancia con Jardí y Puigdemívol (2024), compartimos la idea de que ciertas medidas poseen un elevado potencial inclusivo; sin embargo, si no son correctamente interpretadas e implementadas, pueden derivar en prácticas de carácter segregador. En este sentido, no puede hablarse de inclusión cuando dentro del aula se mantienen dinámicas de segregación, una problemática ya señalada hace más de cuatro décadas por Biklen (1985). Esta segregación puede originarse por la falta de comunicación entre docentes y estudiantes cuando quienes salen del aula para recibir apoyo regresan al grupo ordinario, lo que refuerza su sensación de separación. También puede deberse a la ausencia de una organización adecuada en las aulas que suelen describirse como ruidosas y poco estructuradas, así como al estigma que aparece cuando el apoyo no se concibe como un recurso natural y necesario para algunos estudiantes, ni se reconoce a los estudiantes etiquetas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) como agentes activos capaces de comprender su propia situación, objetivos de aprendizaje y adaptaciones.

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes que reciben apoyo fuera del aula perciben diferencias respecto a sus compañeros, una constatación que ha sido documentada en diversos contextos internacionales con resultados coincidentes (Mortier et al., 2010; Poikola, et al., 2024; Webster et al., 2015). Algunos estudiantes expresan preferencia por recibir apoyo en las materias fuera del aula, argumentando dificultades de comprensión, percepción de un clima de aprendizaje desfavorable en el aula o una escasa atención por parte del docente. No obstante, otros

perciben mayor beneficio permaneciendo en el grupo clase, ya que ello les permite mantener una mayor continuidad con los contenidos que aprenden.

Este estudio invita a replantear las formas habituales de apoyo educativo en los centros, reconociendo que su implementación no depende únicamente de las necesidades de los estudiantes, sino también de factores externos, tales como: la polarización del rol docente entre la enseñanza ordinaria y la de apoyo; la falta de estrategias pedagógicas y relacionales efectivas por parte del profesorado del aula; la ausencia de iniciativas que integren el apoyo como un componente intrínseco del aprendizaje; la limitada oferta de alternativas de apoyo educativo dentro y fuera del horario lectivo; y la carencia de acciones que fomenten el sentido de pertenencia de los estudiantes que reciben apoyo fuera del grupo.

La falta de apoyo dentro del aula ordinaria puede hacer que los y las docentes adquieran menos experiencia en responder a las necesidades de los estudiantes, algo a lo que se hace referencia en el estudio de Boer y Kuijper (2021). Su estudio al igual que el nuestro, pone de manifiesto que los estudiantes valoran el tiempo, la atención y la oportunidad de expresarse, pero existe un desajuste entre lo que prefieren y el tipo de apoyo que reciben mayoritariamente. Esto puede repercutir negativamente en las relaciones de los estudiantes con sus compañeros. Ya que, si el apoyo se da sistemáticamente fuera del aula, se disminuyen las oportunidades de interacción entre compañeros.

Hace ya dos décadas, Warnock (2008) señalaba que el lugar idóneo donde proporcionar apoyo debería ser aquel donde los estudiantes experimentan el mayor potencial de aprendizaje, en combinación con un sentimiento de pertenencia y bienestar. Lo que después de escuchar a los estudiantes, a veces, resulta difícil de conjugar. Un destacado número de investigaciones han enfatizado la importancia de consultar a los estudiantes y proponer cambios educativos, promoviendo la generación de estructuras para consultar y dialogar con los estudiantes, especialmente lo más invisibilizados. Ya que, en ocasiones, los profesionales de apoyo se pueden convertir en obstáculos a la inclusión (Echeita y Calderón, 2014; Sandoval et al., 2018).

Como debilidad del estudio, se señala que hubiera sido preferible incrementar el número de participantes, realizar observaciones del aula ordinaria y de otros espacios para establecer las diferencias entre contextos y, dilucidar aquellas variables contextuales determinantes en la satisfacción del apoyo. Además, cabe señalar que algunos discursos de los estudiantes no alcanzaron un nivel suficiente de desarrollo, y ciertos participantes mostraron timidez frente al equipo investigador. Por ello, sería recomendable incorporar técnicas visuales (por ejemplo, la fotoelicitación) o de gamificación que faciliten la obtención de información.

La investigación educativa orientada a la inclusión no puede permanecer indiferente ante un sistema que prioriza ciertas vidas sobre otras (Soldevila et al., 2024). Como señalaba Fielding (2004), resulta fundamental escuchar la voz del alumnado y comprender el impacto real de las medidas que se diseñan para ellos, en este caso, de quienes reciben apoyo. Y es que, no podemos olvidar que, en ocasiones la puesta en práctica de estrategias de atención a la diversidad no alcanza los efectos esperados e incluso puede no contribuir a una mayor inclusión.

Financiación

El estudio se llevó a cabo en centros educativos públicos de Andalucía y de la Comunidad de Madrid durante los años 2021-2022 que formaban parte de una red de

orientación por la mejora educativa auspiciado en el marco del proyecto “Avanzando en la cooperación regional para la promoción del derecho a la educación de las personas con discapacidad” de la UNESCO.

Referencias

- Abellán, J., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo para una escuela inclusiva desde la perspectiva del profesorado especialista. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51. <https://doi.org/10.14201/scero20225343151>
- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: pathways to success*. Taylor & Francis.
- Biklen, D. (1985). Mainstreaming: From compliance to quality. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 58-61. <https://doi.org/10.1177/002221948501800114>
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: Teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 816-827. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12021>
- De Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 625-641. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). *Special needs education country data 2012*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Jardí, A. y Puigdemívol, I. (2024). Medidas de apoyo educativo para la inclusión en la teoría y en la práctica. ¿Son siempre inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100023>
- Kefallinou, A. y Howes, A. (2024). Experiencing 'inclusion': A critical and systemic analysis of young people's voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2797-2814. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Lansey, K. R., Burnette, K. K. y Ryndak, D. L. (2023). Disrupting the system: How social systems perpetuate educational segregation of students with extensive support needs. *International Journal of Special Education*, 38(1), 58-68. <https://doi.org/0.52291/ijse.2023.38.6>
- McLeskey, J. y Waldron, N. L. (2010). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 49(2), 109-115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9
- Mortier, K., Van Hove, G. y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561. <https://doi.org/10.1080/13603110802504929>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- Poikola, M., Kärnä, E. y Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59, e12731. <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>
- Rasmitadila, R. y Goldstein, B. (2017). The role of special assistant teacher to help special needs student through instructional interactions in an inclusive classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 485-506.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. <https://doi.org/10.14201/scero2022537594>
- Rose, R. y O' Neill, Á. (2009). Classroom support for inclusion in England and Ireland: An evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 250-261. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.250>
- Sandoval, M. (2021, 18 de octubre). "They Would Be Better Off At Another School": Reflections on the future of inclusive education in Spain. *Equity Alliance*. <https://equityalliance.stanford.edu/content/they-would-be-better-another-school-reflections-future-inclusive-education-spain>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 331-337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J. y Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1540796915586191>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Soldevila, J., Calderón, I. y Echeita, G. (2024). Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila (Eds.), *Educación inclusiva global* (pp. 41-62). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09627-1>
- Takala, M. (2007). The working conditions of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(3), 143-150. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A. y Alvarado, S. (2023). The aftermath of disproportionality citations: Situating disability-race intersections in historical, spatial, and sociocultural contexts. *American Educational Research Journal*, 60(2), 367-404. <https://doi.org/10.3102/00028312221147007>
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M. y Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary school*. National Council for Special Education.

- Warnock, M. (2008). Special educational needs: A new look. En C. A. Bagley y G. K. Verma (Eds.), *Challenges for inclusion* (pp. 34-65). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789087903039_004
- Webster, R. y Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
- Webster, R., Russell, A. y Blatchford, P. (2015). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315695167>

Breve CV de las autoras

Marta Sandoval

Profesora titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del grupo de investigación consolidado sobre “Inclusión educativa, diversidades y formación docente”. Ha participado en hasta el momento ocho proyectos europeos sobre formación docente en inclusión. Ha dirigido varios proyectos internacionales centrándose en el estudio de los apoyos educativos, diseño universal de enseñanza e indicadores en políticas, culturas y prácticas inclusivas. En la actualidad dirige el Proyecto de investigación I+D+i (2023-2026) “Enseñanza Compartida por la inclusión: Culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-137000OB-I0).

Email: marta.sandoval@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Irene Moreno-Medina

Ayudante Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Educadora Social y Psicopedagoga por la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en los centros educativos vulnerables, la inclusión educativa y la innovación docente. Es editora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Email: irenemorenom@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

María Medina-Gutiérrez

Ayudante de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología. Graduada en Psicología por la misma universidad, con formación en el Máster en Psicología de la Educación y Máster en Formación del Profesorado. Ha recibido el segundo premio del XIII Premio de Investigación en Psicología Isidoro Delclaux 2024. Sus líneas de investigación se vinculan con el diseño y evaluación de la eficacia de distintas intervenciones en la elaboración de síntesis argumentativas, y con el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Email: maria.medinag@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0017-8994>