ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 291-305
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.09



Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas

Good practices in the organization of inclusive support in schools

Javier Abellán Rubio es contratado predoctoral FPI de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (javier.abellanr@um.es) (https://orcid.org/0000-0002-8078-9472)
Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez es profesora-investigadora de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (parnaiz@um.es) (https://orcid.org/0000-0002-0839-891X)
Dr. Salvador Alcaraz es profesor-investigador de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (sag@um.es) (https://orcid.org/0000-0001-8590-8912)

Recibido: 30/09/2025 / **Revisado:** 10/06/2026 / **Aceptado:** 15/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

Los sistemas de apoyo inclusivos son una pieza angular de las escuelas, capaces de impulsar transformaciones sustanciales y profundas en las políticas, culturas y prácticas educativas. El objetivo general de este estudio es analizar las buenas prácticas en la organización de los sistemas de apoyo educativo que favorecen la inclusión de todo el alumnado en las aulas ordinarias de educación primaria desde las voces de la comunidad educativa. Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter inductivo. Han participado 329 profesionales involucrados en la organización de los sistemas de apoyo educativo de 25 centros de Educación Primaria. Para la obtención de la información, se empleó la entrevista semiestructurada. Se siguió un proceso de análisis cualitativo de contenido a través del software ATLAS.ti 25. Los resultados evidencian que la organización efectiva de los sistemas de apoyo inclusivos requiere una planificación clara que defina la inclusión dentro del centro, fundamentada en un análisis integral de las barreras existentes. Se destaca la necesidad de que el profesorado generalista y el de apoyo programen de forma conjunta, basándose en objetivos de mejora consensuados. Además, las prácticas propuestas por los profesionales incluyen la creación de protocolos de intervención ante las barreras detectadas, co-enseñanza, la priorización curricular, los agrupamientos flexibles y las metodologías activas, consideradas esenciales para optimizar la organización y funcionamiento de los sistemas de apoyo educativo en los centros analizados.

Palabras clave: educación inclusiva, apoyos inclusivos, educación primaria, innovación educativa, co-enseñanza, metodologías activas.

Abstract

Inclusive support systems are a cornerstone of schools, capable of driving substantial and far-reaching changes in educational policies, cultures and practices. The overall aim of this study is to analyse good practices in the organisation of educational support systems that promote the inclusion of all pupils in mainstream primary school classrooms, based on the views of the educational community. This research is conducted using an inductive qualitative approach. A total of 329 professionals involved in the organisation of educational support systems across 25 primary schools participated in the study. Semi-structured interviews were used to gather the data. A qualitative content analysis was carried out using ATLAS.ti 25 software. The results show that the effective organisation of inclusive support systems requires clear planning that defines inclusion within the school, based on a comprehensive analysis of existing barriers. The need for mainstream and support staff to plan jointly, based on agreed improvement objectives, is highlighted. Furthermore, the practices proposed by the professionals include the creation of intervention protocols to address the identified barriers, co-teaching, curriculum prioritisation, flexible grouping and active methodologies, which are considered essential for optimising the organisation and functioning of educational support systems in the schools analysed.

Keywords: inclusive education, inclusive supports, primary education, educational innovation, co-teaching, active methodologies.

Forma sugerida de citar (APA): Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz, S. (2026). Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas. *Alteridad, 21*(2), 291-305. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.09

1. Introducción

La educación inclusiva es el timón que guía la transformación de los sistemas educativos hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que proporcionen acogida y bienestar a todos los estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Walton, 2025). En el Objetivo 4 de la Agenda 2030, 117 países de las Naciones Unidas se comprometieron a promover tantas reformas educativas como fuesen necesarias, con el objetivo de lograr una educación inclusiva para todo el alumnado (UNESCO, 2017). Indudablemente, este proceso requiere la identificación y la eliminación de las barreras presentes en las escuelas que impiden la plena presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en las aulas ordinarias (Ainscow, 2021; UNESCO, 2023). En España y en otros países europeos han proliferado medidas y actuaciones específicas para atender a la diversidad, con el objetivo de dar respuesta a sus características diferenciales (Arnaiz-Sánchez et al., 2019). Sin embargo, muchas veces estas medidas producen la segregación de estudiantes en centros, aulas o programas separados (De la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026), ya que se crean entornos especiales para llevarlas a cabo, que no aseguran los principios de equidad y de inclusión (Norwich, 2023).

Un ejemplo de ello se plantea en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE, 2020), que sigue considerando con necesidades educativas especiales, a los "alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria" (art. 71.2.). En la Región de Murcia, donde se ha llevado a cabo la presente investigación, dichas necesidades, "asociadas a condiciones personales de discapacidad y con necesidades de apoyo extenso y generalizado, que requieran recursos humanos y materiales específicos", determinan que el alumnado se escolarice en centros de educación especial cuando sus "necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios" (Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, 2009, art. 26).

En este escenario, entre los numerosos desafíos que afronta la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias, los sistemas de apoyo educativo se conciben como un elemento transformador de las escuelas (De La Torre y Martín, 2024). Suponen una pieza angular de la planificación, la programación y una organización de los centros capaz de orquestar todas las medidas, estrategias y recursos para la supresión de las barreras de participación y aprendizaje del alumnado (De Boer y Kuijper, 2021; Wermke y Beck, 2025).

El sistema de apoyo de un centro representa una comunidad de aprendizaje que potencia la participación y la interacción en las aulas ordinarias (Flecha et al., 2024; Redondo et al., 2025). Ello, sumado a la puesta en práctica de agrupamientos inclusivos y flexibles, favorece respuestas educativas inclusivas en las aulas ordinarias que adecuan las programaciones didácticas a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Alvídrez y Elías, 2024; Orlandini y Panzavolta, 2025). Desde esta perspectiva, el uso de metodologías activas, como el trabajo en parejas o en equipo, permite que el alumnado vaya adquiriendo progresivamente autonomía sin la intervención directa del docente (Schmidt y Thygesen, 2024). Como exponen Keles et al. (2024), el apoyo es más beneficioso para el desarrollo integral del estudiante cuando se enfoca hacia su aprendizaje, su socialización y su desarrollo socioemocional, habiéndose comprobado que la creación de proyectos y planes de convivencia inclusivos generan compromiso con el aprendizaje y el sentimiento de comunidad y pertenencia (Shahzad et al., 2025). De igual forma, la colaboración con la familia es clave para generar proyectos de convivencia inclusivos en el centro (Cortés-González et al., 2025).

El estudio realizado por Sanahuja et al. (2022) demuestra que no existe un modelo de apoyo único, válido para todos los contextos, dado que existen múltiples factores que lo condicionan. Por tanto, cada escuela debe definir sus estrategias de apoyo en función del contexto particular y de las creencias compartidas acerca del significado de la inclusión educativa. Desde esta premisa, Ketikidou y Saiti (2025) y Redondo-Sama et al. (2025) aluden a la importancia de definir el concepto de inclusión en el centro y de construir una línea de trabajo clara y con valores afines al ideario inclusivo, compartidos por toda la comunidad educativa. Para definir la inclusión, Arnaiz-Sánchez et al. (2019) señalan que las escuelas deben someterse a procesos de autoevaluación que descubran tanto las barreras que dificultan la inclusión como sus facilitadores.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

A este respecto, García et al. (2025) proponen tres fases en el análisis, definición e implementación de una línea de trabajo inclusiva en las escuelas: sensibilización, planificación-ejecución y evaluación. A su vez, Soldevila et al. (2025) abogan por establecer durante este proceso un diálogo y una coordinación entre la comunidad educativa que cree una cultura democrática (Alcaraz et al., 2026), que considere las voces de todos, especialmente del alumnado, ya que este muchas veces afronta las mayores barreras, en opinión de Messiou (2019). Por consiguiente, contar con las voces de los estudiantes, para analizar sus necesidades y preferencias, mejora el clima de aula y favorece una dinámica de trabajo positiva y colaborativa que posibilita el desarrollo de un ethos y una cultura inclusiva (De Boer y Kuijper, 2021).

En palabras de Abellán et al. (2021), un sistema de apoyo comienza por la construcción de una comunidad colaborativa, puesto que la colaboración es el epicentro de los proyectos inclusivos. Bajo esta premisa, los docentes regulares y de apoyo han de colaborar para implementar prácticas inclusivas en las aulas ordinarias que lleguen a todos (Lakkala et al., 2021; Margas, 2023). Esto obliga al docente de apoyo a no poner el foco de atención en los estudiantes que presentan mayores dificultades, sino en el apoyo al docente y al aula en su conjunto, planificando, diseñando y organizando juntos. Este cambio de rol requiere un replanteamiento de las responsabilidades y de las funciones del perfil profesional del profesorado de apoyo, a través de un compromiso compartido entre docentes, que dé respuesta a todos los estudiantes. Como revelan diversos estudios (Abellán et al., 2022; Rönn et al., 2024; Simón et al., 2024; Torralba et al., 2025), la co-enseñanza fomenta una mayor inclusión en el grupo de iguales, puesto que no se centra en realizar actividades diferenciadas a estudiantes concretos, sino que favorece la autonomía del alumnado, mejora el clima escolar, la convivencia y la cohesión grupal.

Este planteamiento requiere un cambio organizativo que logre movilizar los recursos necesarios hacia las aulas ordinarias (Arostegui et al., 2023). También un planteamiento flexible de tiempos y espacios en los sistemas de apoyo mediante el trabajo colaborativo y la planificación, que genere políticas y programaciones de apoyo (Sanahuja et al., 2022). Asimismo, no conviene olvidar que los apoyos que se realizan en los centros se deben revisar para reflexionar y evaluar las acciones ejercidas y los objetivos logrados (Simón et al., 2024). Precisamente, el estudio de Tejeiro (2024) muestra que llevar un registro de las actuaciones de apoyo en los centros permite una mejor organización y control de la evolución de los estudiantes, la reorganización de los recursos y el establecimiento de mejoras continuas en los procesos educativos.

A partir de lo planteado, el objetivo general del presente estudio es analizar las buenas prácticas en la organización de los sistemas de apoyo educativo que favorecen la inclusión de todo el alumnado en las aulas ordinarias de educación primaria desde las voces de la comunidad educativa.

De este objetivo general se derivan dos objetivos específicos:

1) Describir los elementos organizativos que favorecen la creación de sistemas de apoyo inclusivo.
2) Establecer propuestas de organización que aseguren la construcción de sistemas de apoyo inclusivo.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

De acuerdo con la naturaleza de los datos, este estudio sigue un diseño metodológico de corte cualitativo, fundamentado en un paradigma de investigación interpretativo con carácter inductivo. Este enfoque es coherente con lo planteado por Flick (2018), que sostiene que la investigación cualitativa busca comprender significados y procesos sociales desde las perspectivas de los participantes. Así, el paradigma interpretativo resulta especialmente adecuado para analizar fenómenos educativos complejos, como la inclusión educativa, al centrarse en las experiencias, percepciones y significados que los actores atribuyen a sus prácticas y contextos.

2.2 Participantes

En este estudio participaron un total de 329 agentes de la comunidad educativa pertenecientes a 25 centros educativos de la Región de Murcia —12 centros ordinarios de educación primaria y 13 centros de educación especial— ,así como nueve Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales de la Región de Murcia (ver tabla 1).

Tabla 1. *Datos sociodemográficos y porcentajes*

Etapa educativa	
Primaria	25 (100 %)
Modalidad de escolarización	
Centros ordinarios	12 (48 %)
Centros de educación especial	13 (52 %)
Total	25 centros (100 %)
Tipo de centro	
Público	19 (76 %)
Concertado	6 (24 %)
Total	25 centros (100 %)
Perfil profesional	
Equipo directivo	42 (12,8 %)
Profesorado regular	70 (21,3 %)
Profesorado de apoyo	36 (10,9 %)
Orientadores	27 (8,2 %)
Familias	55 (16,7 %)
Estudiantes	67 (20,4 %)
Auxiliar Técnico Educativo	23 (7,0 %)
Asociaciones	9 (2,7 %)
Total	329 participantes (100 %)

Para la selección de la muestra, se optó por un procedimiento de muestreo intencionado acorde con los objetivos del estudio. Se envió una carta de invitación personal a 27 centros y se contactó telefónicamente con ellos por parte de los diferentes miembros del equipo investigador. De los 27 centros, dos declinaron la invitación, quedando 25 centros finalmente.

La selección intencionada de la muestra tuvo en cuenta dos criterios: (1) ser un centro educativo de educación primaria situado en la misma área geográfica que el centro de educación especial de referencia, (2) poseer un Aula Abierta Especializada y (3) contar con, al menos, un estudiante escolarizado en el centro que, atendiendo al Artículo 71.2 del Decreto 359/2009, sea considerado con necesidades de apoyo extenso y generalizado, y requiera de recursos humanos y materiales específicos. Se procuró contar con la participación de profesionales que, aunque pertenecieran a la misma etapa educativa, presentasen características heterogéneas con relación al perfil profesional, la titularidad del centro y la situación geográfica.

2.3 Técnicas de recogida de información

Para la recogida de datos se optó por la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal, consideradas como técnicas idóneas para explorar en profundidad las percepciones y significados construidos por los participantes dentro de sus contextos educativos. La entrevista permite obtener información matizada sobre experiencias personales, valores e interpretaciones asociadas al entorno social y educativo que permite acceder a la perspectiva individual de los participantes.

Se realizaron un total de 209 entrevistas individuales a 25 centros educativos (ver tabla 2). Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos. La información se registró a través de grabaciones de audio que posteriormente fueron transcritas.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 2. *Entrevistas individuales y grupales realizadas en el estudio*

Colectivo	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	Total de participantes entrevistados
Equipo directivo	38	2	42
Profesorado regular	50	4	70
Profesorado de apoyo	28	2	36
Orientadores	22	1	27
Familias	55	0	55
Estudiantes	35	8	67
Auxiliar Técnico Educativo	18	1	23
Asociaciones	9	0	9
Total	209	18	329

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada (anexo 1) con preguntas sobre la organización de los sistemas de apoyo educativo. Algunos ejemplos son: ¿Cómo se planifica el sistema de apoyo educativo en su centro? ¿Cómo se organiza el sistema de apoyo educativo? ¿Cómo se coordina el profesorado de apoyo y el profesorado regular en el sistema de apoyo educativo? Menciona tres prioridades de acción para la inclusión educativa en las aulas ordinarias del alumnado que requiere atención muy personalizada

Dicho guion fue validado por el juicio de cuatro expertos del equipo de investigación (Grupo Oculto por Revisión por Pares). Establecidos los cambios, se dio por validado el guion de la entrevista que se presenta cuando se estableció la equivalencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas planteadas (Robles y Rojas, 2015).

2.4 Plan de análisis de datos

Para el tratamiento de la información recopilada, se realizó, en primer lugar, la transcripción literal de todas las entrevistas efectuadas durante el proceso de recogida de información. Posteriormente, las transcripciones se organizaron en documentos independientes en formato Word. Una vez finalizado este proceso, todo el material fue incorporado a un proyecto creado en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 25 para Windows, herramienta que facilitó la organización, codificación y análisis de los datos.

El análisis se desarrolló siguiendo los principios del análisis de contenido cualitativo (Vives y Hamii, 2021). En una primera fase, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones con el propósito de familiarizarse con el contenido y obtener una visión global de los discursos de los participantes. Seguidamente, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 1998), identificando unidades de significado relevantes relacionadas con los objetivos de la investigación. Estas unidades fueron agrupadas progresivamente en códigos provisionales que permitieron organizar la información emergente.

En una segunda fase, los códigos iniciales fueron revisados, comparados y refinados mediante un proceso constante de contraste entre entrevistas. Este procedimiento permitió agrupar códigos conceptualmente relacionados en categorías más amplias, dando lugar al sistema definitivo de categorías utilizado en el estudio, Por tanto, el libro de códigos se construyó mediante un procedimiento inductivo, de modo que las categorías emergieron de los datos y no de un marco categorial previamente establecido.

Con el fin de garantizar la consistencia y la credibilidad del proceso analítico, se aplicó una estrategia de triangulación entre investigadores (Latorre et al., 2005). Tres miembros del equipo investigador participaron de forma independiente en la revisión de las transcripciones y en la asignación inicial de códigos. Posteriormente, se realizaron reuniones de contraste para comparar las codificaciones efectuadas, discutir posibles discrepancias interpretativas y consensuar la definición operativa de cada uno de los códigos y subcódigos emergentes. Este proceso permitió depurar el sistema de categorías y aumentar

la coherencia en la clasificación de las citas a lo largo de todo el análisis.

Asimismo, durante la fase de interpretación, se elaboraron redes semánticas mediante ATLAS.ti con el objetivo de representar visualmente las relaciones existentes entre categorías, códigos, subcódigos y citas. Estas redes facilitaron la identificación de patrones, conexiones conceptuales y elementos recurrentes en los discursos de los participantes, contribuyendo a una comprensión más profunda de los fenómenos analizados.

Como resultado del proceso analítico se identificaron 121 citas relevantes, que fueron codificadas y agrupadas en función de su contenido temático. Estas evidencias constituyeron la base para la formulación de propuestas orientadas a la mejora de la organización de los sistemas de apoyo educativo y al desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros ordinarios de Educación Primaria.

A continuación, se presenta el libro de categorías y códigos utilizado durante el proceso de reducción, organización y clasificación de la información (tabla 3).

Tabla 3. *Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información*

Categoría 1. Elementos organizativos para la creación de apoyos inclusivos	
Códigos	Subcódigos
Código 1. Planificación del apoyo inclusivo (Plan_apoyo)	(Plan_apoyo_Evaluación inicial) Evaluación inicial de los estudiantes para conocer las necesidades y características de las aulas
	(Plan_apoyo_Programación objetivos) Programación de objetivos de mejora para los estudiantes resultante de la evaluación inicial
	(Plan_apoyo_Planificación didáctica) Planificación didáctica de aula en función de las necesidades y los objetivos de mejora por estudiante
	(Plan_apoyo_Revisión objetivos) Revisión periódica del cumplimiento de los objetivos de mejora
Código 2. Gestión de recursos en el apoyo inclusivo (Gestión_apoyo)	(Gestión_apoyo_Distribución de recursos) Distribución de los recursos del centro en función de las necesidades y los objetivos de mejora
	(Gestión_apoyo_Organización profesorado) Organización del profesorado en función de las necesidades y características de las aulas
	(Gestión_apoyo_Consenso funciones) Consenso de las funciones y tareas que realiza el profesorado
	(Gestión_apoyo_Flexibilización lectiva) Flexibilización de los espacios y los tiempos
Categoría 2. Propuestas organizativas en los apoyos inclusivos	
Códigos	Subcódigos
Código 3. Estrategias pedagógicas para la organización del apoyo inclusivo (Estrategias pedagógicas_apoyo)	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Diseño de protocolos) Diseño de protocolos flexibles para la intervención educativa
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_metodologías activas) Aplicación de metodologías activas para organizar el apoyo
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Priorización curricular) Priorización de competencias y contenidos por necesidades y objetivos de los estudiantes
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Agrupamientos flexibles) Agrupamientos flexibles para organizar el apoyo inclusivo
Código 4. Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo (Estrategias coordinación_apoyo)	(Estrategias coordinación_apoyo_Co-enseñanza) Co-enseñanza del profesorado en las aulas que imparte cuando realiza apoyo
	(Estrategias coordinación_apoyo_Tecnologías colaborativas) Uso de tecnologías colaborativas para la coordinación de apoyos
	(Estrategias coordinación_apoyo_Participación voluntarios) Participación de voluntarios como familiares o agentes externos como auxiliares de apoyo

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

3. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos formulados en el estudio.

3.1 Resultados del objetivo específico 1. Describir los elementos organizativos que favorecen la creación de apoyos inclusivos

Se han obtenido un total de 67 citas referidas a los elementos organizativos que promueven apoyos inclusivos. Para dar respuesta a este objetivo el análisis se ha realizado atendiendo a dos códigos: *Planificación del apoyo inclusivo* y *Gestión de recursos en el apoyo inclusivo* (figura 1).

Atendiendo al código 1, *Planificación del apoyo inclusivo*, los participantes destacan (N= 15, 22,4 %) la importancia de realizar una evaluación inicial de las aulas para detectar las barreras y los facilitadores existentes en ellas.

> Un análisis exhaustivo de las dificultades que afrontan las aulas es clave para poder diagnosticar las necesidades del centro y modificar los aspectos excluyentes que impiden la inclusión. (orientadora 10, Primaria).

Otros participantes (N= 13, 19,4 %) señalan que la programación de objetivos de mejora por aula y por estudiante beneficia la organización del apoyo inclusivo de centro. Además, estos objetivos beneficiarían a la medición conjunta de metas y a la adecuación del currículo a las necesidades y características de cada estudiante.

> La programación viene determinada por un análisis previo del aula en el que se establecen objetivos de mejora (tanto del aula como del estudiante) atendiendo a las necesidades, características y gustos de los estudiantes. (profesora de apoyo 3, Primaria)

En esta misma línea, los participantes consideran fundamental la programación didáctica de las aulas, atendiendo a las necesidades y a las características de los estudiantes previamente evaluados. A su vez, se tienen en cuenta las voces de los estudiantes sobre sus gustos y preferencias tanto en la metodología como en las temáticas a impartir (N= 11, 16,4 %).

> Los tutores, junto al profesorado de apoyo, proponemos los objetivos establecidos para el aula y para sus estudiantes en función de sus necesidades y características, a través de un análisis inicial. Se realiza una medición conjunta de objetivos y se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuado para alcanzarlo. (profesora regular 7, Primaria).

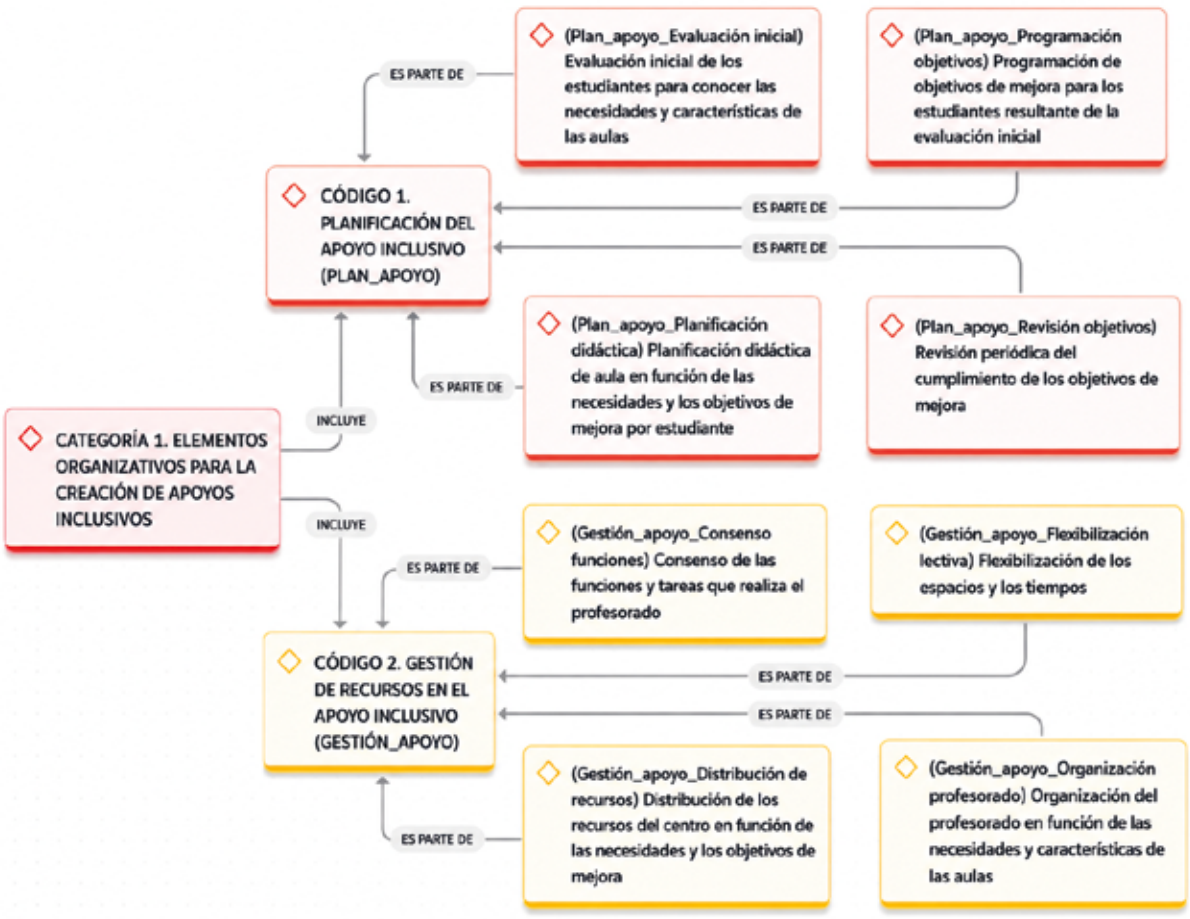
De igual forma, se hallan citas (N= 7, 10,4 %) que señalan que el apoyo educativo debe revisarse a través de evaluaciones mensuales o trimestrales. Estas evaluaciones permiten medir los esfuerzos, conocer la evolución de los estudiantes y analizar los procedimientos que se han seguido (¿Cómo lo ha aprendido? ¿Cómo puede aprenderlo mejor?).

> El apoyo tiene que ser algo vivo. Hay que mantenerlo durante todo el curso y no dejarlo al final de curso para evaluar al alumno y tener en cuenta que hay una evolución y cambios constantes. (profesora de apoyo 3, Primaria).

Respecto al código 2, *Gestión de recursos en el apoyo inclusivo*, aparecen diversas alusiones (N= 9, 13,4%) sobre cómo organizar los recursos organizativos, humanos y materiales, respecto a las necesidades, características y preferencias de las aulas y estudiantes.

> La gestión de los recursos del centro puede ser supervisada por el equipo directivo. Si se organizan los recursos del centro en función de las necesidades, características e incluso por las prioridades de los estudiantes, sería magnifico. (profesora regular 9, Primaria).

Figura 1. *Red semántica del primer objetivo específico*



Los profesionales también señalan la importancia de organizar al profesorado en función de las necesidades y características de las aulas para mejorar los sistemas de apoyo educativo (N= 6, 9,0 %). Asimismo, consideran que esta organización debe ser flexible y contemplar las asignaturas, temáticas y necesidades en las que cada docente puede aportar su experiencia, con el fin de enriquecer la programación didáctica y optimizar las respuestas educativas.

> El centro debería establecer un análisis de los recursos personales de los que dispone, para poder organizar las aulas en función de los profesionales que posee. Puede haber un docente especializado en autismo o un profesional que haya trabajado en otros centros con metodologías activas y todo este conocimiento se pierde si no somos capaces de valorar las fortalezas de cada uno de nuestros profesionales. (orientadora 4, Primaria).

Aparecen diversas alusiones (N= 4, 6,0 %) sobre la necesidad de establecer un consenso y programación de las funciones y tareas del profesorado regular, así como del profesorado de apoyo con relación a las actuaciones en el sistema de apoyo de centro.

> El apoyo es efectivo cuando clarificamos las tareas, de modo que cada profesional tiene claro las funciones que debe desempeñar y se responsabiliza en el apoyo educativo. (docente de apoyo 7, Primaria).

También se hace necesario flexibilizar los espacios y los tiempos para el logro de los objetivos programados para el aula (N= 2, 3,0 %).

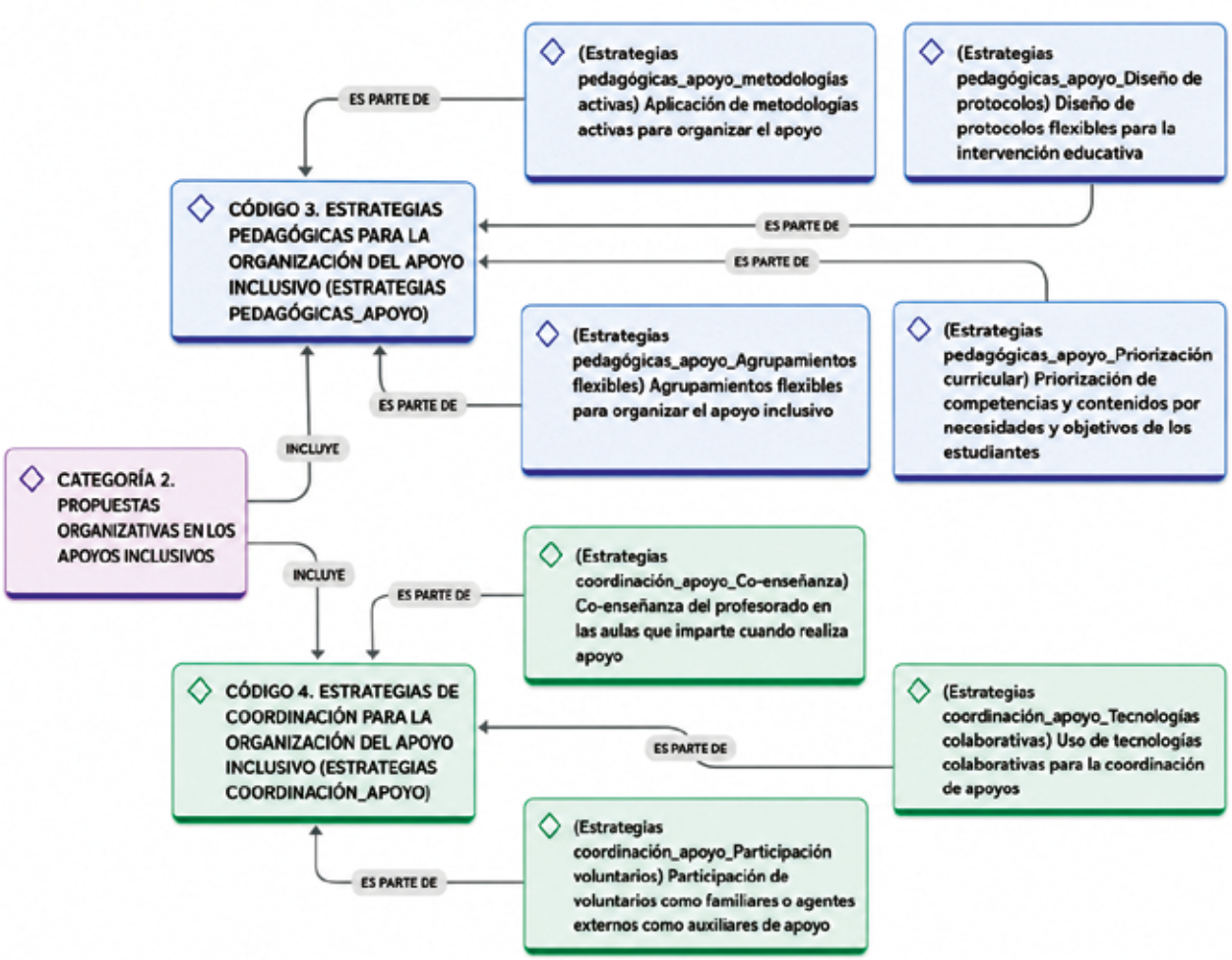
> La organización del centro no debe ser rígida, los espacios y los tiempos deben ser flexibles, los recursos de los que disponen los centros deben ser vivos y móviles. Así, se puede reestructurar el centro en función de las necesidades de las aulas. (orientadora 11, Primaria).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

3.2 Resultados del objetivo específico 2. Establecer propuestas de organización que aseguren la creación de apoyos inclusivos

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se han identificado 54 citas que se han dividido en dos códigos de análisis: Estrategias pedagógicas de organización del apoyo inclusivo y Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo (figura 2).

Figura 2. *Red semántica del primer objetivo específico*



Dentro del código 3, *Estrategias pedagógicas de organización del apoyo inclusivo,* se recogen diversas referencias (N=12, 22,2 %) que señalan la necesidad de diseñar protocolos de intervención que permitan una adaptación contextualizada de las necesidades y características que presenta el alumnado.

> El establecimiento de protocolos de actuación con el alumnado permite al equipo docente responder a la diversidad presente en las aulas. Estos protocolos como parte del Plan de Atención a la Diversidad se convierten en una línea de trabajo colaborativa de centro para dar una respuesta inclusiva a todos y todas. (orientadora 3, Primaria).

Se recogen diversas aportaciones (N=10, 18,5 %) que destacan la aplicación de metodologías activas como estrategia pedagógica para la organización de apoyos inclusivos.

> Las metodologías activas en los apoyos crean espacios inclusivos porque transforman la dinámica del aula ordinaria y personalizan el aprendizaje, adecuándose los tiempos y los espacios a los ritmos de los estudiantes. Un gran ejemplo de ello es el aprendizaje por rincones. (docente de apoyo 7, Primaria).

Se hallan distintas referencias (N=8, 14,8 %) a la priorización de competencias y saberes en función de las necesidades educativas y los objetivos individualizados de los estudiantes. Esta estrategia se emplea como criterio organizativo en el diseño pedagógico de los apoyos inclusivos.

> La priorización curricular se acuerda conjuntamente entre los distintos profesionales. Tenemos en cuenta los informes de evaluación y priorizamos los objetivos de mejora que son más prioritarios y significativos para el estudiante. (docente regular 9, Primaria)

Aparecen diversas alusiones (N=7, 13,0 %) a la utilidad de los agrupamientos flexibles en función del nivel de habilidad por asignatura o por situaciones de aprendizaje.

> En cada asignatura agrupamos a los estudiantes en función de su nivel de competencia. Hay estudiantes que se encuentran en el nivel 1 de lengua (el nivel más alto), pero en matemáticas se encuentran en el nivel 3 (el nivel inicial). De modo que estos agrupamientos flexibles permiten a los estudiantes llevar su propio ritmo de aprendizaje y pueden pasar al siguiente nivel cuando mejoran sus capacidades. (director 8, Primaria)

Sobre el código 4, *Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo*, gran parte de los profesionales expresan la necesidad de establecer un modelo de co-enseñanza en la organización del apoyo, donde el tutor trabaje de manera conjunta y coordinada con el profesional de apoyo (N=6, 11,1 %).

> La co-enseñanza supone un reparto equitativo de responsabilidades. El profesorado regular y de apoyo debe planificar, programar y aplicar conjuntamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las aulas ordinarias muchos estudiantes se benefician de que haya dos profesionales en el aula ordinaria dispuestos a organizar un aula inclusiva. (docente regular 13, Primaria)

Se recogen diversas menciones (N=6, 11,1 %) al uso de tecnologías como herramientas de coordinación que ayudan al profesorado a coordinar los apoyos. Estas tecnologías permiten llevar a cabo un seguimiento compartido, una planificación conjunta y una actualización y revisión continua de las intervenciones con el alumnado.

> Las herramientas digitales colaborativas nos ayudan a sistematizar la información sobre cada estudiante. Estas plataformas se complementan con las reuniones presenciales y las utilizamos para coordinar mejor las acciones de apoyo. (docente regular 8, Primaria).

Por último, en menor medida (N=5, 9,3 %) sugieren la participación de voluntarios como familiares o agentes externos como auxiliares de apoyo, lo que favorece un acercamiento a la comunidad.

> En nuestro centro colaboramos con el centro de la Tercera Edad, estableciendo un proyecto colaborativo de voluntarios. (profesor regular 11, Primaria)

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha permitido profundizar en la comprensión de los factores organizativos que facilitan la construcción de sistemas de apoyo inclusivos en los centros ordinarios de educación primaria. Más allá de identificar prácticas concretas, los resultados muestran que la inclusión depende, en gran medida, de la capacidad de las escuelas para desarrollar estructuras organizativas capaces de analizar continuamente su realidad, coordinar respuestas educativas compartidas y adaptar sus actuaciones a las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, los apoyos dejan de entenderse como recursos especializados dirigidos a determinados estudiantes para convertirse en mecanismos organizativos al servicio de toda la comunidad educativa.

Respecto al primer objetivo específico, describir los elementos organizativos que favorecen la creación de apoyos inclusivos, los hallazgos sugieren que la evaluación inicial del aula constituye una condición previa para el desarrollo de apoyos inclusivos eficaces. Los profesionales participantes coinciden en señalar que las decisiones organizativas más relevantes no pueden fundamentarse exclusivamente en diagnósticos individuales, sino que requieren una comprensión

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

amplia de las dinámicas presentes en el aula y en el centro. Este resultado resulta especialmente significativo porque supone un desplazamiento desde modelos centrados en el déficit hacia enfoques orientados a la identificación de barreras y su eliminación a través de facilitadores contextuales. En este sentido, los hallazgos refuerzan los planteamientos de Ainscow (2024), Arnaiz-Sánchez et al. (2019) y UNESCO (2023), quienes sostienen que la mejora de la inclusión requiere analizar las condiciones que generan exclusión dentro de los propios entornos educativos.

Asimismo, los participantes no conciben la evaluación contextual únicamente como una fase inicial de diagnóstico, sino como un proceso permanente de observación y ajuste. Esta cuestión resulta especialmente relevante porque pone de manifiesto que la organización de apoyos inclusivos no puede responder a una lógica estática. Las necesidades del alumnado evolucionan a lo largo del curso y, por tanto, también deben hacerlo las estrategias de intervención. La inclusión aparece así vinculada a la capacidad institucional para revisar continuamente sus prácticas y modificar aquellas condiciones que limitan la presencia, la participación, el aprendizaje y el bienestar del alumnado (García et al., 2025; Redondo-Sama et al., 2025; Walton, 2025).

El estudio también arroja que la planificación compartida de objetivos y la programación conjunta constituyen mecanismos fundamentales para transformar las estructuras tradicionales de apoyo basadas en el modelo del déficit. Los hallazgos obtenidos sugieren que la coordinación docente debe trascender hacia una planificación conjunta que actúe como un espacio de construcción de significados compartidos sobre la inclusión (Alcaraz et al., 2026). De este modo se favorece que el profesorado regular y de apoyo desarrollen una comprensión común de los objetivos educativos y de las estrategias necesarias para alcanzarlos (De Boer y Kuijper, 2021; Lakkala et al., 2021; Margas, 2023; Wermke y Beck, 2025).

Esta cuestión adquiere especial relevancia si se considera que muchos sistemas de apoyo continúan organizándose a partir de actuaciones paralelas y escasamente conectadas entre sí (Abellán et al., 2021). Los participantes describen situaciones en las que la planificación colaborativa permite superar la fragmentación de responsabilidades que históricamente ha caracterizado a los modelos de apoyo especializados (Arostegui et al., 2023; De La Torre y Martín, 2024). Por tanto, los resultados sugieren que la colaboración no debe entenderse únicamente como una metodología de trabajo, sino como una condición estructural necesaria para avanzar hacia formas más inclusivas de organización escolar.

Otro aspecto particularmente relevante es la importancia atribuida a los procesos de seguimiento y evaluación de los apoyos. Los profesionales destacan que la eficacia de las medidas implementadas depende de la existencia de espacios sistemáticos de revisión y reflexión conjunta, hallazgo que coincide con investigaciones previas (Abellán et al., 2022; Rönn et al., 2024; Simón et al., 2024; Tejeiro, 2024), aunque los resultados obtenidos permiten añadir un matiz significativo. Más que evaluar exclusivamente el progreso del alumnado, los participantes enfatizan la necesidad de analizar críticamente las propias prácticas docentes y organizativas. De este modo, la evaluación se configura como una herramienta para el aprendizaje institucional y la mejora continua, reforzando la idea de que la inclusión es un proceso de transformación permanente de las escuelas.

Los resultados también ponen de manifiesto la relevancia de la gestión estratégica de los recursos. Aunque habitualmente los debates sobre inclusión se centran en la insuficiencia de recursos humanos y materiales, los discursos recogidos sugieren que la forma en que estos recursos son distribuidos y coordinados puede resultar tan importante como su cantidad (Ainscow, 2024; García et al., 2025). Los participantes insisten en que la identificación de fortalezas profesionales, la asignación flexible de responsabilidades y la coordinación promovida por los equipos directivos permiten optimizar los recursos disponibles y aumentar su impacto sobre el aprendizaje del alumnado (Ainscow, 2024; García et al., 2025).

Esta interpretación coincide con investigaciones recientes que destacan el liderazgo inclusivo como un elemento clave para el desarrollo de culturas escolares inclusivas (De la Torre y Martín, 2024). No obstante, los resultados sugieren que el liderazgo no se limita a funciones administrativas o de gestión. Más bien parece desempeñar un papel mediador entre las necesidades detectadas en el contexto y las decisiones organizativas adoptadas por el centro. En consecuencia, la capacidad de los equipos directivos para generar estructuras flexibles de colaboración emerge como un factor determinante en la construcción de sistemas de apoyo inclusivos.

La clarificación de roles y responsabilidades constituye otro de los hallazgos relevantes del estudio. Los participantes describen que la ambigüedad respecto a las funciones del profesorado de apoyo y del profesorado tutor puede generar duplicidades, dificultades de coordinación e, incluso, prácticas de delegación que limitan el desarrollo de una responsabilidad compartida sobre el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los resultados coinciden con trabajos previos (Abellán et al., 2021; Lakkala et al., 2021), pero también evidencian que la definición de funciones adquiere sentido únicamente cuando se articula dentro de una cultura colaborativa. Una delimitación rígida de responsabilidades podría reforzar dinámicas de segregación, mientras que una clarificación orientada a la cooperación favorece la corresponsabilidad profesional.

Asimismo, la flexibilización de tiempos y espacios aparece como una condición necesaria para trasladar los principios inclusivos a la práctica cotidiana. Los participantes señalan que las estructuras escolares excesivamente rígidas limitan las posibilidades de adaptación curricular y dificultan la respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje. Este hallazgo, respaldado por otras investigaciones previas (Norwich, 2023; Schmidt y Thygesen, 2024; Torralba et al., 2025), resulta especialmente significativo porque pone de relieve una tensión frecuente en los centros educativos: la coexistencia de discursos favorables a la inclusión con organizaciones escolares que continúan respondiendo a modelos homogéneos de enseñanza. En consecuencia, los resultados sugieren que la inclusión requiere modificaciones no solo a nivel metodológico, sino también a nivel estructural.

En relación con el segundo objetivo específico, las propuestas organizativas identificadas permiten comprender cómo estos elementos pueden materializarse en prácticas concretas de los centros educativos. Entre ellas destaca la elaboración de protocolos de actuación compartidos. Lejos de comprenderse como instrumentos burocráticos, los participantes los conciben como herramientas que favorecen la coherencia institucional y la continuidad de las respuestas educativas. Esta percepción resulta especialmente relevante, ya que pone de manifiesto la necesidad de combinar flexibilidad pedagógica con marcos organizativos comunes que orienten la actuación del profesorado (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; García et al., 2025; UNESCO, 2023).

Por otra parte, la importancia otorgada en las entrevistas a las metodologías activas, los agrupamientos flexibles y la priorización curricular refleja una concepción de la inclusión estrechamente vinculada a la participación del alumnado (Alvídrez y Elías, 2024; Schmindt y Thygesen, 2024). Los resultados sugieren que estas estrategias no son valoradas únicamente por su potencial para mejorar el rendimiento académico, sino por su capacidad para generar oportunidades de aprendizaje compartido y favorecer la presencia y la participación de todos los estudiantes en la *vida* del aula (Keles et al., 2024; Shahzad et al., 2025; UNESCO, 2017). Desde esta perspectiva, la inclusión se relaciona con la transformación de las experiencias educativas cotidianas para todos más que con la aplicación de medidas específicas dirigidas a determinados estudiantes (De la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026).

Además, los profesionales señalan la necesidad de priorizar determinadas competencias y contenidos en función de las necesidades y objetivos de aprendizaje del alumnado, lo que permite ajustar y personalizar la respuesta educativa (Lakkala et al., 2021; Margas, 2023). De este modo, se favorece una organización más flexible del currículo orientada a responder a la diversidad del aula. Ello facilita una atención personalizada coherente con la flexibilidad curricular y la adaptación a los ritmos de aprendizaje del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Norwich, 2023; Pieri, 2020).

Especial atención merece la coenseñanza, identificada por los participantes como una de las prácticas con un mayor potencial transformador. Aunque la literatura ha documentado ampliamente sus beneficios (Arostegui et al., 2023; Sanahuja et al., 2022), los resultados permiten interpretar que la codocencia cuestiona las fronteras entre enseñanza ordinaria y apoyo especializado. Cuando ambos profesionales comparten la planificación, la intervención y la evaluación, desaparece progresivamente la derivación del alumnado y se fortalece la idea de responsabilidad colectiva sobre los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la ampliación de las redes de apoyo mediante la participación de familias, voluntariado y otros agentes comunitarios refuerza una visión ecológica de la inclusión. Los discursos recogidos muestran que la respuesta educativa no puede recaer exclusivamente sobre el profesorado, sino que requiere la implicación de múltiples actores capaces

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

de enriquecer las oportunidades de participación y aprendizaje. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Flecha et al. (2024) y Cortés-González et al. (2025), quienes defienden que la construcción de escuelas inclusivas exige fortalecer las relaciones entre la institución escolar y su entorno social.

En conjunto, los resultados permiten concluir que los sistemas de apoyo inclusivos no dependen únicamente de la disponibilidad de recursos o de la aplicación de determinadas metodologías, sino de la capacidad de los centros para desarrollar culturas organizativas basadas en la colaboración, la flexibilidad curricular y la reflexión continua. Los hallazgos de este estudio sugieren que la inclusión debe entenderse como un proceso institucional de transformación que afecta simultáneamente a las estructuras organizativas, las prácticas pedagógicas y las relaciones profesionales. Desde esta perspectiva, avanzar hacia sistemas de apoyo más inclusivos implica reconsiderar la forma en que las escuelas organizan sus recursos, distribuyen sus responsabilidades y construyen respuestas educativas capaces de garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Es preciso, pues, seguir investigando sobre la implementación de sistemas de apoyo inclusivos en las escuelas. Con este estudio se insta a la comunidad educativa y científica a generar análisis integrales de los centros que permitan identificar sus barreras y generar facilitadores, con el fin de ofrecer respuestas educativas inclusivas.

Este estudio presenta limitaciones, puesto que se ha centrado en un espacio geográfico local, como la Región de Murcia (España) y en unos participantes concretos. Por este motivo, conviene seguir realizando investigaciones que aumenten el número de participantes y los contextos geográficos.

Apoyo y financiamiento

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias bibliográficas

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://bit.ly/4ee69oM

Abellán, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 237-249. https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Ainscow, M. (2021). *Promoting inclusion and equity in schools: A global perspective.* Routledge.

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools. Pathways to Success.* Routledge

Alcaraz, S., Arnaiz-Sánchez, P. y Martín-Seva, E. (2026). "Cada uno sigue su camino": percepción del alumnado de centros de educación especial sobre las relaciones interpersonales con sus iguales. *Alteridad, Revista de Educación, 21*(1), 10-23. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.01

Alvídrez, S. G. y Elías, J. A. (2024). Aprendizaje Colectivo en Acción: Una Revisión Sistemática de las Comunidades de Aprendizaje en Contextos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 6692-6712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11867

Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(3), 135-152. https://doi.org/10.6018/reifop.617101

Arnaiz-Sánchez, P., de Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8*(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Arnaiz-Sánchez, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social, 33*, 137-161. https://bit.ly/4esD5Zo

Arostegui I., Ozerinjauregi N., De La Iglesia, B. y Dainese, R. (2023). Claves para desarrollar contextos de aprendizaje inclusivos para el alumnado con enfermedades raras. *Educatio Siglo XXI, 41*(3), 31-50. https://doi.org/10.6018/educatio.566131

Cortés-González, P., Ruiz-Ariza, D., Mañas-Olmo, M. y Alix-González, C. (2025). Socio-Educational Challenges for the Inclusion of Children with Cochlear Implants: The Role of Families. *Education Sciences, 15*(1), 94. https://doi.org/10.3390/educsci15010094

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

De la Fuente-González, S. y Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. Alteridad, Revista de Educación, 21(1), 37-50. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.03

De La Torre González, B. y Martín, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 43-63. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100043

Decreto N.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2009). *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254.* https://bit.ly/4gtA5hU

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguileta, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez, A., y Valls, R. (2024). *Guía Comunidades de Aprendizaje.* Hipatia Press. https://bit.ly/4uBVtFe

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.García, S., González, K. S., Tayupanda, J. A. y Guilarte, M. (2025). Estrategia educativa para potenciar el aprendizaje inclusivo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Dominio de las Ciencias, 11*(1), 1370-1391. https://doi.org/10.23857/dc.v11i1.4245

Keles, S., Ten Braak, D. y Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 68*(3), 431-446. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277

Ketikidou, G. y Saiti, A. (2025). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *28*(3), 639-654. https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368

Lakkala, S., Galkien, A., Navaitien, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S. y Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability, 13*, 2804. https://doi.org/10.3390/su13052804

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020)

Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology, 14.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*, 768-781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Norwich, B. (2023). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education Resolving Democratically.* Routledge.

Orlandini, L. y Panzavolta, S. (2025). Spazi di inclusione. Ripensare l´ambiente per favorire la partecipazione di tutti. En B. De Angelis (ed.), *Ambienti Flessibili. Creatività, inclusione, ecología, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogía* (pp. 18-27). Architettura, Società e Innovazione, Roma Tre-Press.

Real Decreto 53/2023, de 31 de enero, por el que se aprueba el Reglamento del Comité Español de Ética de la Investigación

Redondo, G., Khaqan, S., Morlà Folch, T. y Munté-Pascual, A. (2025). Leading schools through dialogue: the role of principals in schools as Learning Communities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *14*(12), 1-17. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00033-0

Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, 18*, 124-139. https://doi.org/10.26378/rnlael918259

Rönn, M., Sundqvist, C., Ström, K. y Korhonen, J. (2024). Students' perceptions of co-teaching in the general classroom. *European Journal of Special Needs Education, 39*(2), 311-326. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008

Sanahuja, A., Borri, C. y De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación, 89*(1), 17-37. https://doi.org/10.35362/rie8914993

Schmidt, M. C. y Thygesen, S. (2024). Think carefully, let's bond, and other tutoring strategies: Socio-academic participation patterns in peer tutoring. *European Journal of Inclusive Education*, *3*(1), 25-42. https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.137726

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Shahzad, K., Iqbal, R., Shafi, M. Q., Nauman, S. y Ohana, M. (2025). From inclusion to action: does project manager's inclusive leadership drive team members' project citizenship behavior? *International Journal of Project Management, 3*(43), 102710. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2025.102710

Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education, 28*(6), 803-819. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513

Soldevila, J., Farré, L. y Simó, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación, 36*(1), 33-42. https://dx.doi.org/10.5209/rced.90409

Strauss, A. y Corbin, J. (1998*). Basics of qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

Tejeiro, F. (2024). Distributed Leadership and Inclusive Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(1), 36-56. https://doi.org/10.17583/ijelm.10997

Torralba, J. A., Angosto, R., Lara, N., Martínez, R., Sánchez, M. D., Cárceles, A. M. y Alcaraz, S. (2025). Parejas pedagógicas: una experiencia de co-enseñanza en educación *(*pp. 189-212). En P. Arnaiz-Sánchez y R. de Haro-Rodríguez (ed.), *Trazando una investigación inclusiva*. Dykinson.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Transforming education for the future*. UNESCO.

Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica, 10*(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Walton, E. (2025) Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education, 29*(4), 570-584. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045

Wermke, W. y Beck, I. (2025) Power and inclusion. German and Swedish special educators' roles and work in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(1), 95-107. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263481

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Javier Abellán-Rubio	Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, recursos.
Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez	Conceptualización, metodología, investigación, administración de proyecto, adquisición de la financiación, supervisión, validación, análisis formal, escritura – revisión y edición, recursos.
Dr. Salvador Alcaraz	Metodología, investigación, curación de datos, validación, recursos, análisis formal, escritura – revisión y edición, supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas* se empleó la herramienta ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como apoyo en la fase de búsqueda y filtrado preliminar de bibliografía científica. Su utilización se limitó a la identificación inicial de términos de búsqueda, palabras clave y posibles referencias relacionadas con la temática de estudio en las principales bases de datos y plataformas académicas. No obstante, los autores localizaron, verificaron, seleccionaron y revisaron críticamente las referencias incluidas, finalmente, en el manuscrito.