

# AULA DE ENCUENTRO

investigaciones  
educativas  
experiencias  
reflexión  
teórica



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

## LA RALENTIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### *THE SLOWDOWN IN THE EDUCATIONAL INCLUSION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS*

*Giani, Chiara<sup>1</sup>; García Gómez, Teresa<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Universidad de Almería,  
[cg336@ual.es](mailto:cg336@ual.es),  
<https://orcid.org/0009-0001-8631-454X>

<sup>2</sup>Universidad de Almería,  
[tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es),  
<https://orcid.org/0000-0003-0251-2432>

*Recibido: 09/09/2025. Aceptado: 20/02/2026*

### RESUMEN

España reconoce el derecho a la inclusión educativa y se compromete a alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, pero sigue estando lejos de ofrecerla. La existencia de una educación dual, ordinaria y especial, la diferenciación del alumnado con necesidades educativas específicas (NEE) del resto de alumnado y la introducción de medidas y recursos para una atención individualizada (aislada), ralentizan el camino

# AULA DE ENCUENTRO

investigaciones  
educativas  
experiencias  
reflexión  
interacción



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

hacia una educación inclusiva para todo el alumnado. En el marco de la metodología cuantitativa, se realizó un estudio documental que indagó el progreso hacia la inclusión durante los últimos cinco cursos escolares a través del análisis de datos de las estadísticas de enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Entre los principales resultados, cabe destacar el aumento del porcentaje de alumnado con NEE en enseñanzas ordinarias y el aumento de la identificación de alumnado con NEE, lo que resulta en un incremento de alumnado matriculado en Educación Especial.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza primaria, inclusión, educación especial, necesidades educativas específicas.

## ABSTRACT

Spain recognizes the right to educational inclusion and is committed to achieving a high-quality, inclusive, and equitable education; however, it remains far from providing it. The existence of a dual educational system—comprising mainstream and special education—the differentiation of students with specific educational needs (SEN) from the rest of the students and the implementation of measures and resources for individualized (isolated) attention, decelerate the progress toward an inclusive education for all students. Within a quantitative methodological framework, a documentary study was conducted to examine the progress made towards inclusion over the last five academic years by analyzing statistical data from the Ministry of Education and Vocational Training's statistics on non-university education. Key findings highlight an increase in the percentage of students with SEN in mainstream education alongside a rise in the identification of SEN students, which ultimately results in an increase in the number of students enrolled in Special Education.

**Keywords:** *Primary education, inclusion, special education, specific educational needs.*

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
interacción  
iniciación  
investigación



CENTRO UNIVERSITARIO  
Úbeda

Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco internacional, el ODS 4 de la Agenda 2030 pretende ofrecer un sistema educativo de calidad cuyos pilares son la inclusión y la equidad educativa.

De acuerdo con Ainscow (2017), el acercamiento a una educación de calidad es un proceso gradual en cada país. Este pasa por diferentes fases: exclusión (no todas las personas pueden acceder a la educación); Educación Especial (se diferencia entre educación ordinaria y especial); e integración (se estima que el alumnado que frecuenta la Educación Especial puede asistir a la educación ordinaria si se amolda al sistema educativo) (Ainscow, 2017; Arizmendi y Matarranz, 2020; Rodríguez, 2021). Por último, se alcanza una educación inclusiva, considerando “que es el sistema educativo el que debe adaptarse a cada estudiante” (Rodríguez, 2021, p. 9), y cuestionando la Educación Especial que recibe al alumnado que no tiene acceso al sistema ordinario (Ainscow, 2020; Arizmendi y Matarranz, 2020).

En España, desde la consideración de la educación como derecho de todas las personas (Constitución Española, 1978, art. 27.1), se han promovido políticas y prácticas que pretenden alcanzar una educación de calidad (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020). 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*, conocida como LOMLOE, reconoce a todas las personas el derecho básico a la educación inclusiva y señala la necesidad de “asegurar la calidad de la educación con mayor equidad e inclusión” (Ley Orgánica 3/2020, Disposición adicional trigésima quinta). Así, la administración educativa se ha comprometido a mejorar las condiciones y los recursos disponibles en los centros ordinarios para reducir los centros de Educación

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
iniciación  
necesidades  
educativas



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Especial, frecuentados por el alumnado identificado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Mena et al., 2022), o sea:

aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas. (Ley Orgánica 3/2020, Art. 73)

Se está asistiendo a una reducción progresiva del alumnado con NEE escolarizado en centros y unidades de Educación Especial, mientras crece la presencia de alumnado con NEE en unidades de centros ordinarios frente a los centros de Educación Especial (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Mena et al., 2022). Sin embargo, hay que interpretar cuidadosamente las estadísticas porque la escolarización de este alumnado en centros ordinarios no es sinónimo de educación inclusiva (Rodríguez, 2021; Toboso et al., 2021). Martínez-Abellán et al. (2019) realizaron un análisis comparativo de la legislación que regula las aulas de Educación Especial en las distintas Comunidades Autónomas, del cual resultó que, si bien con estas aulas se busca una mayor inclusión del alumnado que las frecuenta, son consideradas unidades sustitutivas de los centros de Educación Especial que cumplen una función similar. Sólo en Canarias, Extremadura, Murcia, Navarra y el País Vasco se reconocen como espacios que procuran que el alumnado escolarizado en estos pueda asistir al aula ordinaria en la “mayor medida posible” (Martínez-Abellán et al., 2019, p. 108). Ahora bien, “la educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria” (Toboso et al., 2021, p. 255). Avanzar hacia la inclusión supone eliminar las situaciones de segregación, o sea, “reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje” (Echeita y Duk,

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
innovación  
investigación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

2008, p. 9), entre ellas, la existencia de un doble sistema educativo – ordinario y especial – (Ainscow, 2017; 2020; Echeita y Duk, 2008; Latorre, 2023).

Diferentes estudios (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Mena et al., 2022; Núñez, 2019) señalan un estancamiento del progreso hacia modelos más inclusivos, que contemplan la frecuencia – y la participación – de todo el alumnado en la educación ordinaria, debido a la estabilidad de la segregación del alumnado con NEE en la Educación Especial, resultado del análisis de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] relativos a su escolarización en España. Esta ralentización se observa en la estabilidad del porcentaje de alumnado que se deriva a centros o unidades de Educación Especial (Mena et al., 2022) y en el aumento del alumnado que los frecuenta: “de hecho, en esta última década el alumnado matriculado en centros específicos se ha incrementado, pasando de 28.665 en el curso 2006-2007 a 34.349 en el curso 2014-2015” (Núñez, 2019, p. 78), mientras que entre 2006 y 2017 el alumnado matriculado en centros no ordinarios ha aumentado un 24,30 % (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020). Consecuentemente, entre los cursos 2006-2007 y 2014-2015 el número de centros de Educación Especial en España disminuye sólo en 6, correspondiente a poco más de un 1 %; en cambio, aumentan las unidades en los centros ordinarios (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Núñez, 2019).

De ahí la pregunta de Núñez (2019): “¿por qué los centros de Educación Especial tienen cada vez más alumnado mientras avanza el discurso inclusivo?” (p. 87).

Autores como Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2020), Mena et al. (2022) y Villegas (2019; 2022) relacionan el aumento de alumnado con NEE a la mejora de los instrumentos y procedimientos de identificación de las NEE. Se considera que estos permiten identificar con mayor precisión las NEE del sujeto, “así como la

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
iniciación  
de  
nuevas  
prácticas



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

gravedad y necesidad de medidas y recursos específicos” (Villegas, 2022, p. 64). Desde esta perspectiva, el aumento de alumnado con NEE debería indicar una mejora de su escolarización, ya que al identificar sus necesidades se procede a organizar medidas y recursos para atenderlas. Sin embargo, “resulta preocupante la consideración de desviación del desarrollo normotípico” (Mena et al., 2022, p. 393), ya que “tendemos hacia un modelo de actuación en el que lo ordinario sea necesitar intervenciones educativas específicas” (Villegas, 2019, p. 76). En este sentido, diferentes autores (Calderón y Echeita, 2016; Latorre, 2023; Núñez, 2019; Toboso et al., 2021; Rodríguez, 2021) consideran que de momento los propósitos nacionales e internacionales de la educación inclusiva no se encuentran reflejados en la práctica educativa, ya que el sistema sigue basándose en un modelo individualista que identifica los problemas en el sujeto, por lo que se le ofrece una atención educativa que le permite adaptarse al sistema en lugar de adaptar la práctica educativa a las características del alumnado. Así, conforme al *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*,

con objeto de reforzar la inclusión y asegurar el derecho a una educación de calidad, en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos y alumnas, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. (Art. 16.1)

El concepto de inclusión se dirige a un determinado colectivo para el que se predisponen medidas y recursos para atender a su diversidad. Se diferencia el alumnado que no precisa de apoyo del que lo precisa, “abordando la diversidad del alumnado con la dicotomía normal/especial” (Calderón y Echeita, 2016, p. 37), en línea con una normativa que permite la existencia de un doble sistema educativo:

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
interacción  
necesidades  
educativas



CENTRO UNIVERSITARIO  
Ubeda

Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

ordinario y “especial”. Se valoran las necesidades del sujeto y, si se considera que no pueden ser satisfechas en la enseñanza ordinaria, se escolariza en centros o unidades de Educación Especial, existiendo también la posibilidad de combinar la educación ordinaria con la especial (Latorre, 2023). Por eso, se pide a las administraciones que doten a los centros de los recursos necesarios: profesorado de apoyo, equipo de orientación, personal de audición y lenguaje (AL) y de pedagogía terapéutica (PT), etc. (Toboso et al., 2021), mientras las prácticas educativas permanecen inalteradas (Calderón y Echeita, 2016). Por tanto, a pesar de los compromisos internacionales adquiridos, el sistema escolar y los procesos de escolarización siguen facilitando la segregación (Rodríguez, 2021).

En definitiva, el elevado interés nacional e internacional para la inclusión educativa junto a la nueva legislación educativa promueven el avance hacia una educación más inclusiva, pero estudios anteriores (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Mena et al., 2022; Núñez, 2019) señalan una ralentización de este proceso en España. Esta investigación tuvo por objetivo indagar sobre el grado de escolarización del alumnado con NEE en los centros ordinarios y conocer en qué medida se avanza hacia una educación común en España y, más concretamente, en Andalucía entre 2019 y 2024.

## 2. MÉTODO

En el marco de la metodología cuantitativa, se realizó un estudio documental, entendido como “el estudio realizado en el documento con el fin de extraer las características de su contenido” (Couture, 1975, p. 54). La dinamicidad de esta tipología de estudio, debida a la representación de la información de forma distinta a la original, junto con su sentido social y práctico, por el que se recupera, relabora

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
experiencias  
reflexión  
interacción



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

y representa la información aportando nuevos y prácticos conocimientos a la comunidad científica (Pinto, 1989) permitió conocer el grado de escolarización en el ámbito nacional de alumnado con NEE en las enseñanzas básicas (Educación Primaria, ESO y Educación Especial), y conocer en qué medida se progresa hacia una educación común. Para ello, se analizaron e interpretaron los datos de las estadísticas de enseñanzas no universitarias proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2025).

## 2.1. Procedimiento

El estudio documental realizado se estructuró en tres fases principales: investigación, sistematización y exposición (Chong, 2007).

En la fase de investigación, se localizó y registró la información de los cursos escolares contemplados en el estudio – 2019/2020 - 2023/2024 – en la página web del MEFP, siguiendo el proceso indicado en la Figura 1.

En la fase de sistematización, se seleccionó, procesó e interpretó la información considerada valiosa para el estudio, atendiendo a las variables objeto de estudio:

- alumnado con NEE en las enseñanzas básicas según tipo de escolarización (ordinaria y en centros o unidades de Educación Especial),
- según ámbito regional (España y Andalucía),
- según titularidad (pública y privada),
- según tipo de centro (centro Específico de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios),
- según tipo de NEE (plurideficiencia, intelectual, trastorno del espectro autista, motora, visual, auditiva y trastornos graves de conducta/personalidad).

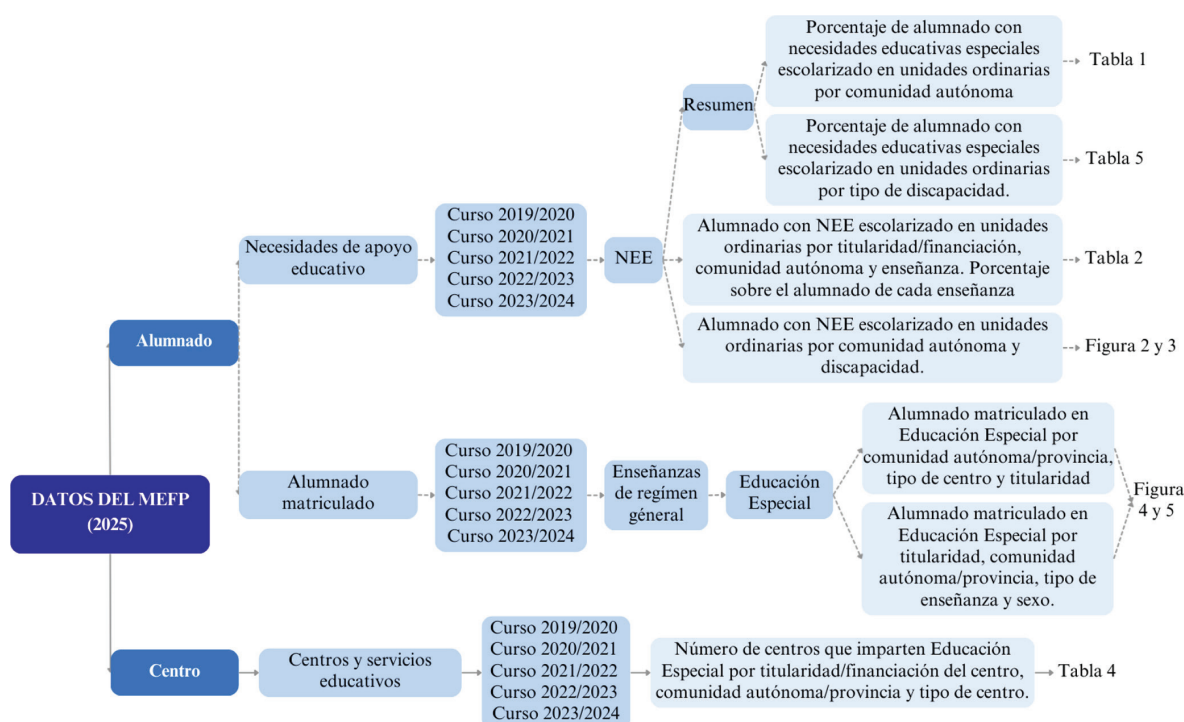
# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
innovación  
investigación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Figura 1. Proceso de recopilación de información



Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFP] (2025).

Además, se analizaron los datos de las variables objeto de estudio identificando los cambios en los cursos escolares contemplados en la investigación.

En la fase de exposición se presentaron los resultados de este estudio confrontándolos con los de estudios anteriores (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Mena et al., 2022; y Núñez, 2019) para detectar posibles cambios en el progreso hacia la inclusión educativa entre 2019 y 2024, respecto a los cursos anteriores analizados por los autores y procurando aportar nuevos conocimientos a la comunidad educativa (Pinto, 1989).

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
interacción  
innovación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

## 3. RESULTADOS

Un primer análisis, centrado en el porcentaje de alumnado con NEE que frecuenta las enseñanzas ordinarias, muestra un posible avance hacia una educación común. Primero, se observa (Tabla 1) un aumento progresivo del porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en enseñanzas ordinarias, que ha pasado del 82,8 % al 85,2 % en España. En Andalucía, se supera la media nacional en todos los cursos analizados, alcanzado el 87,5 % en el curso 2023/2024.

Tabla 1. Alumnado con NEE escolarizado en enseñanzas ordinarias y centros o unidades de Educación Especial en España y Andalucía

Alumnado con NEE en:	Ámbito	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Enseñanzas ordinarias	España	82,8 %	82,9 %	83,8 %	84,2 %	85,2 %
	Andalucía	84 %	84,3 %	84,1 %	87,2 %	87,5 %
Centros o unidades de Educación Especial	España	17,2 %	17,1 %	16,2 %	15,8 %	14,8 %
	Andalucía	16 %	15,7 %	15,9 %	12,8 %	12,5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

Segundo, se identifica un incremento progresivo del porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en Educación Primaria y en la ESO, respecto al resto de alumnado (Tabla 2). En Andalucía, este porcentaje es mayor, acorde con el mayor incremento de alumnado con NEE escolarizado en enseñanzas ordinarias, respecto a la media nacional. Estos datos sugieren que la escolarización del alumnado con NEE está pasando de la Educación Especial a la educación ordinaria.

Sin embargo, un análisis más profundo desvela un aumento general del total de alumnado con NEE en enseñanzas básicas entre el curso 2019/2020 y 2023/2024, pasando de 179.509 a 222.068, con un aumento porcentual del 23,7 % (Figura 2),

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
nocturnas  
experiencias  
reflexión  
comunicación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Tabla 2. Alumnado con NEE escolarizado en Educación Primaria y en la ESO

	Ámbito	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
<b>Porcentaje alumnado con NEE en Educación Primaria</b>	España	2,9 %	2,9 %	3,2 %	3,5 %	4,0 %
<b>Porcentaje alumnado con NEE en la ESO</b>	España	2,9 %	3,0 %	3,3 %	3,5 %	3,3 %
<b>Porcentaje alumnado con NEE en enseñanzas no universitarias</b>	España	2,7 %	2,8 %	3,1 %	3,3 %	3,6 %
	Andalucía	3,1 %	3,4 %	3,5 %	4,7 %	4,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

debido a un incremento en su identificación, incentivado por la normativa que requiere una detección temprana. En Educación Primaria el incremento corresponde al 16,9 %; en la ESO al 19,8 %; y en Educación Especial al 14 %. En Andalucía, el total de alumnado con NEE enseñanzas básicas llega a 58.599 en 2023/2024, con un incremento del 45 % (Figura 3). En Educación Primaria este corresponde al 61,1 %; en la ESO al 37,3 %, y en Educación Especial al 25,5 %. Por tanto, si bien aumenta el porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en enseñanza ordinaria, también aumenta el porcentaje de alumnado segregado en la Educación Especial, revelando un estancamiento en el avance hacia la inclusión educativa. No sólo persiste una separación del alumnado en centros y unidades de Educación Especial, sino que aumenta el total de alumnado en estas enseñanzas. En España hay 5.336 alumnos y alumnas más en el curso 2023/2024 respecto al curso 2019/2020. En Andalucía se observa un leve aumento de 110 alumnos y alumnas en los centros de Educación Especial y un aumento significativo de 1917 alumnos y alumnas en las unidades de Educación Especial entre 2019 y 2024.

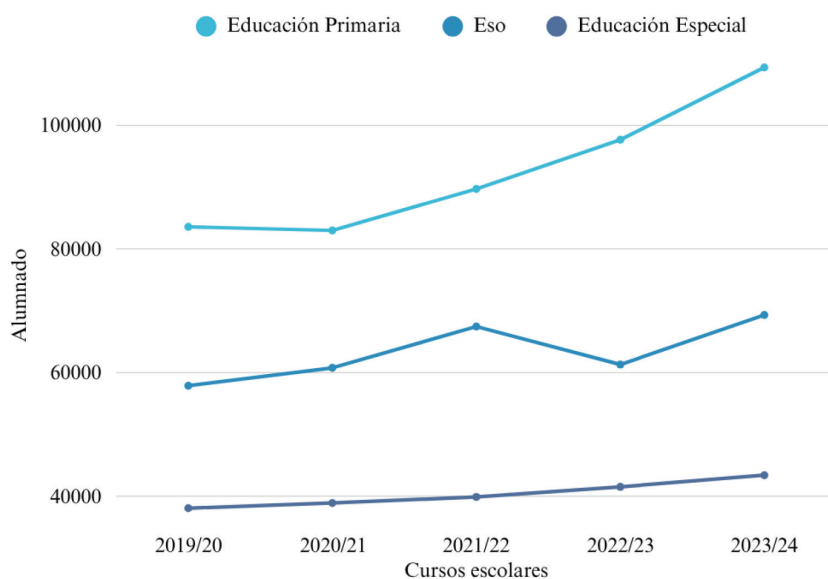
# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
experiencias  
reflexión  
innovación



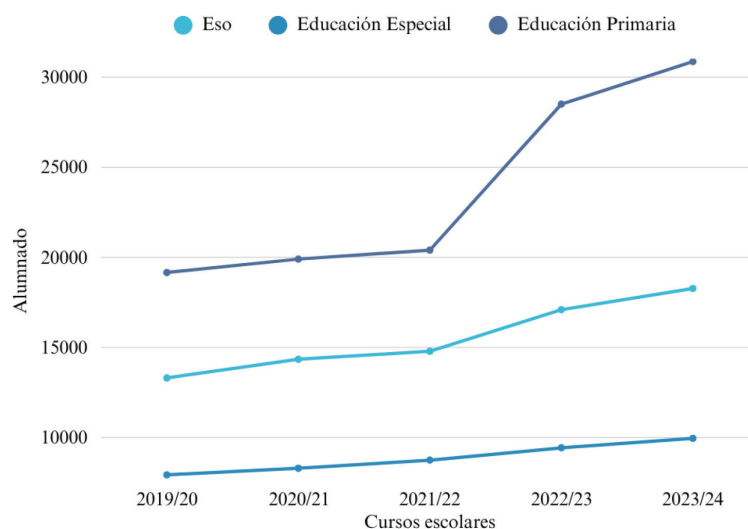
Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Figura 2. Alumnado con NEE en enseñanzas básicas en España



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

Figura 3. Alumnado con NEE en enseñanzas básicas en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
interacción  
comunicación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Esto se relaciona con el importante incremento del número de unidades que han pasado de 359 a 387 entre el curso escolar 2022/2023 y 2023/2024 (Defensor del Pueblo Andaluz, 2024). Por tanto, aunque en Andalucía se supere la media nacional del porcentaje de alumnado escolarizado en enseñanza ordinaria, este no está directamente relacionado con una reducción de los centros (cuyo número se mantiene estable, como se señala más adelante) y de las unidades de Educación Especial.

Para profundizar en el aumento de alumnado de Educación Especial se analiza su escolarización según el tipo de centro: centros específicos y unidades de Educación Especial en centros ordinarios (Tabla 3). En España, el alumnado matriculado en centros específicos baja seis puntos porcentuales, disminuyendo de 71,9 % a 65,9 % el alumnado matriculado en Educación Especial. En Andalucía este porcentaje es inferior y también asiste a una reducción, pasando del 41,6 % al 34,2 %. En este sentido, se detecta otro posible avance hacia una educación común.

Tabla 3. Porcentaje alumnado en centros específicos y unidades respecto al total de alumnado matriculado en Educación Especial

	Ámbito	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
<b>Centros específicos</b>	España	71,9 %	71,2 %	69,4 %	67,3 %	65,9 %
	Andalucía	41,6 %	40,6 %	38,5 %	35,8 %	34,2 %
<b>Unidades</b>	España	28,1 %	28,8 %	30,6 %	32,7 %	44,1 %
	Andalucía	58,4 %	59,4 %	61,5 %	64,2 %	65,8 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

Sin embargo, existe un progresivo incremento del alumnado en los centros específicos y en las unidades de Educación Especial, lo que constituye un obstáculo para la inclusión educativa ya que favorece la segregación de este alumnado. Tanto en España como en Andalucía, el aumento porcentual es mayor en las unidades

# AULA DE ENCUENTRO

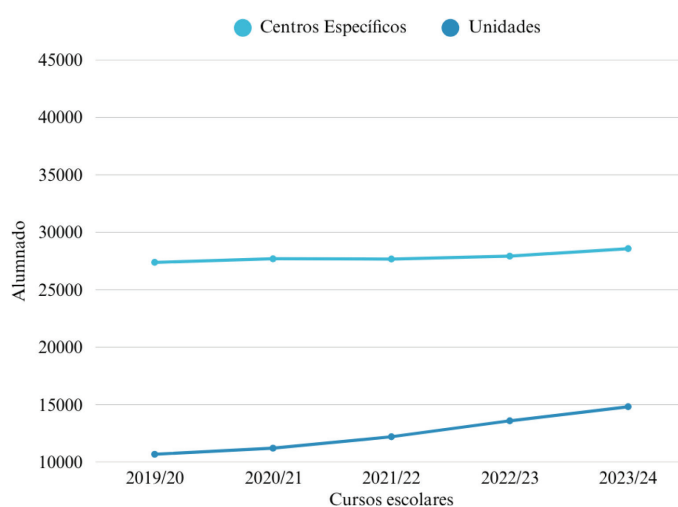
investigaciones  
experiencias  
reflexión  
innovación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

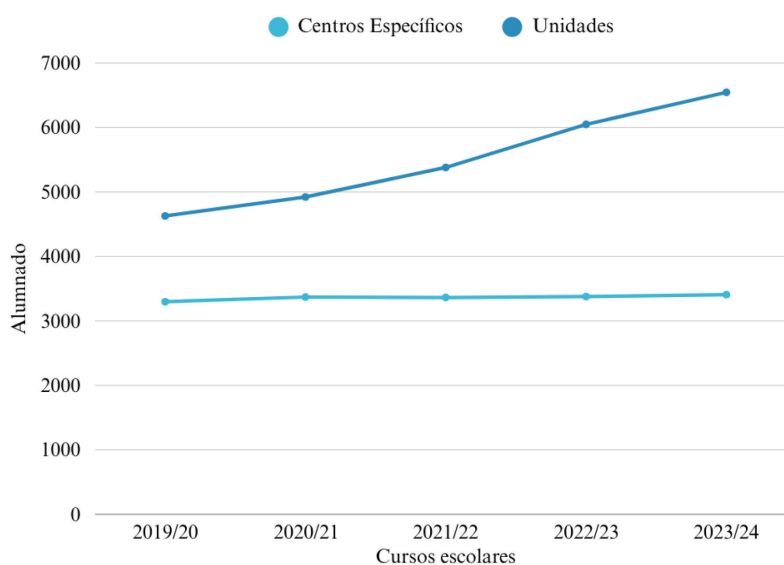
(respectivamente 38,7 % y 41,4 %) que en los centros específicos (respectivamente 4,4 % y 3,3 %) (Figuras 4 y 5).

Figura 4. Alumnado con NEE matriculado en centros específicos y unidades en centros ordinarios en España



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

Figura 5. Alumnado con NEE matriculado en centros específicos y unidades en centros ordinarios en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
innovación  
investigación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Este incremento se relaciona con la estabilidad del número de centros específicos de Educación Especial, que frena el progreso hacia una educación común: entre el curso 2019/2020 y 2023/2024 han aumentado en 4 en España (Tabla 4) y se han mantenido los 60 centros en Andalucía.

Tabla 4. Centros Específicos de Educación Especial

	Titularidad	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Centros Específicos E. Especial	Público	196	196	197	198	200
	Privado y concertado	278	277	279	280	276
	Total	474	473	476	478	476

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP (2025).

Al poner el foco en la titularidad de los centros de educación especial, emergen datos interesantes: los centros de titularidad pública han ido aumentando durante los 5 cursos escolares estudiados, mientras el número de centros de titularidad privada (concertados y no concertados) varía más durante el estudio, alcanzado los 280 en 2022/2023 para bajar a 276 en 2023/2024.

Los datos relativos a la escolarización del alumnado según sus NEE, muestran un aumento general del porcentaje de alumnado escolarizado en enseñanzas ordinarias (Tabla 5), pero este varía en función del tipo de necesidad diagnosticada. Así, en consonancia con el estudio de Mena et al. (2022), se puede diferenciar entre unas NEE cuya escolarización en enseñanzas ordinarias es muy elevada, se acerca y supera el 90 % (motora, visual, auditiva y trastornos graves de conducta/personalidad) y otras cuyo porcentaje es inferior, por lo que se encuentran en mayor riesgo de exclusión: trastorno del espectro autista (TEA) (85 %); intelectual (76,1 %) y pluridiscapacidad (48,5 %).

En Andalucía, debido a que el TEA se diagnostica a una de cada tres persona, alcanzando en el curso 2023/2024 el 31,4 % del alumnado con NEE (MEFP, 2025),



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
innovación  
investigación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

sin embargo, el incremento es análogo al periodo 2010-2015, anterior a la Agenda 2030, en el que pasó del 78,1 % al 80,2 % (Núñez, 2019). Además, si en el próximo periodo (2025-2030) se siguiera este ritmo se llegaría al 87,6 %, insuficiente para cumplir con el ODS 4.

En segundo lugar, el aumento del porcentaje de alumnado con NEE que atiende la enseñanza ordinaria no está directamente relacionado con una reducción del alumnado escolarizado en Educación Especial. En línea con el estudio de Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2020), se registra un aumento del número total de alumnado que frecuenta la Educación Especial.

En tercer lugar, aunque el porcentaje de alumnado matriculado en centros específicos disminuye a favor de la escolarización en unidades de Educación Especial en centros ordinarios, el total de alumnado en ambas modalidades de escolarización ha aumentado entre 2019 y 2024, obstaculizando el camino hacia una educación común.

Otra señal de resistencia al cambio es la estabilidad del número de centros específicos de Educación Especial existentes en España, en línea con los resultados de los estudios de Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2020) y Núñez (2019). Cabe señalar que no existe una normativa unificada respecto a las unidades de Educación Especial por lo que no existe un registro centralizado de su número en España (Martínez-Abellán et al., 2019). Además, la ratio del alumnado puede variar entre 3 y 10 alumnos y alumnas, por lo que no se puede estimar el total de aulas en el contexto nacional.

En definitiva, atendiendo a lo dicho anteriormente, se observa una ralentización del progreso hacia la inclusión educativa, tal y como advierten estudios anteriores (Mena et al., 2022; Núñez, 2019) y por ello, el Comité de la ONU reitera la vulneración del derecho a la educación inclusiva en España (Convención para la discapacidad, 2024).

# AULA DE ENCUENTRO

investigaciones  
educativas  
experiencias  
reflexión  
teórica



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Núñez (2019) identificó tres etapas de acceso a la escolarización ordinaria del alumnado con NEE: la primera de impulso y rápido crecimiento de la escolarización ordinaria (1985-1995); la segunda de mantenimiento de esta tendencia, pero a ritmo inferior (1995-2007); y la tercera de estancamiento del acceso al aula ordinaria e incluso retroceso debido al incremento de alumnado con NEE en centros específicos (2008/2015). Con este estudio y el de Mena et al. (2022) se añade una cuarta etapa (2015/2024), en la que aumenta el acceso al aula ordinaria, pero el progreso es frenado por el incremento de alumnado en Educación Especial. Si un primer y superficial análisis de la escolarización del alumnado con NEE puede hacer pensar que se está progresando hacia una educación más inclusiva, este esconde un escenario preocupante en el que en cada curso escolar aumenta el alumnado matriculado en centros y unidades de Educación Especial. De acuerdo con Untoiglich (2019) se relaciona este aumento a la patologización de la infancia, un proceso que centra los problemas en la niñez, provocando un aumento de los diagnósticos, y ocultando las dificultades existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, el estudio de Giani y García-Gómez (2025) muestra que la normativa española se enfoca en el sujeto y en sus necesidades, por lo que sigue reconociendo y posibilitando la educación dual, si bien el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad solicitó su derogación (Convención para la discapacidad, 2024).

Para que España acelere el proceso hacia la inclusión, necesita adoptar varios cambios, empezando desde una perspectiva diferente: pasar de promover el cambio en las personas a fomentar la mejora de las prácticas educativas, de modo que todo el alumnado pueda atender y participar activamente en una educación común (Ainscow 2017; 2020). Se pueden tomar como referentes países europeos como Portugal, cuya normativa se centra en la enseñanza y en la creación de una

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
acción  
inclusion  
educativa



CENTRO UNIVERSITARIO  
Ubeda

Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

comunidad educativa (Giani y García-Gómez, 2025) e Italia, cuyo compromiso con la educación inclusiva está consagrado en su Constitución y que cuenta con una normativa que respalda la inexistencia de escuelas y clases especiales, por lo que el alumnado con NEE frecuenta la educación ordinaria (Arizmendi y Matarranz, 2020; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024).

También el profesorado tiene un papel clave en este proceso y debería emprender procesos de reflexión-acción para mejorar y transformar su propia práctica desde los planteamientos del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), recogido en la normativa vigente. Además, la labor del profesorado debe ir más allá del aula y de la escuela para crear conexiones entre centros educativos, constituyendo una comunidad de profesorado que coopera y aprende junto a través de experiencias educativas compartidas (Ainscow, 2020).

En definitiva, la ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con NEE presentados en este artículo muestra la necesidad de seguir investigando para allanar el camino hacia un sistema educativo más inclusivo.

## 5. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
necesidades  
educativas  
especiales  
experiencias  
reflexión  
compartición



CENTRO UNIVERSITARIO  
Úbeda

Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Alcaraz-García, S., y Amaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Arizmendi, A., y Matarranz, M. (2020). Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.

Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó*, 1, 35-41.

Chong, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. En H., Figueroa, y C., Ramírez-Velázquez (Coord.), *Investigación y Docencia en Bibliotecología* (pp. 183-201). Universidad Nacional Autónoma de México.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2024). *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Constitución Española [CE]. (1978). *Art. 27 de 29 de diciembre de 1978*. BOE, núm. 311, de 29/12/1978.

Convención para la discapacidad. (2024, 25 de abril). *LA ONU reitera que España vulnera gravemente el derecho a la educación inclusiva*. <http://www.conventiondiscapacidad.es/2024/04/25/la-onu-reitera-que-espana-vulnera-gravemente-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
iniciación  
no-caduce  
investigación



CENTRO UNIVERSITARIO  
Úbeda

Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Couture, R. (1975). *Manual de técnicas en documentación*. Marymar.

Defensor del Pueblo Andaluz. (2024, 26 de diciembre). *Resolución del Defensor del Pueblo Andaluz formulada en la queja 24/2377 dirigida a Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Secretaría General Técnica* Defensoría de la Infancia y Adolescencia de Andalucía. <https://www.defensordelmenordeandalucia.es/reclamamos-que-se-potencie-y-extienda-la-disponibilidad-de-aulas-especificas-de-atencion-al-alumnado>

Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 9-16.

Giani, C., y García-Gómez, T. (2025). La inclusión educativa: una aproximación a las prácticas en España y Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 69, 61-78. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rleOF.07>

Latorre, C., Flores-Santolaria, M., Liesa-Orús, M., y Vázquez-Toledo, S. (2023). *¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes*. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447. <https://doi.org/10.5209/rced.79383>

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

Martínez-Abellán, R., Porto-Currás, M., y Garrido-Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89–120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referencias  
investigación



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Mena, M., Álvarez-Rementería, M., y Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2025, 20 de abril). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>

Núñez, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.

Pinto, P. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.

Real Decreto 157/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1 de marzo de 2022. BOE Núm. 52.

Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata*, 36, 5-18.

Toboso, M., Ferreira, M., Velázquez, E., Fernández-Cid, M., y Villa, N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/2), 237-262.

# AULA DE ENCUENTRO

investigaciones  
no  
interacción  
experiencias



Giani, C.; García Gómez, T. (2026). La ralentización de los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Encuentro*, volumen 28 (1), Investigaciones pp. 1-23

Untoiglich, G. (2019). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (Vol. 33). Noveduc.

Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77.

Villegas, F. (2022). Riesgo del trastorno del espectro autista en los municipios de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 63-82.