

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN, UN CAMPO POR EXPLORAR. ANÁLISIS INTERCASOS

*(Attention to Diversity from the Integration Support Classroom, a Field to Explore. Inter-cases Analysis.)*

**Pérez Justo, Belén**  
*(Universidad de Huelva)*

**García Prieto, Francisco Javier**  
*(Universidad de Huelva)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 07/02/2020

Fecha aceptación: 08/03/2021

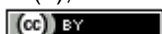
## **Resumen:**

*El propósito de la presente investigación es analizar las medidas organizativas y didácticas llevadas a cabo en el Aula de Apoyo a la Integración (AAI) para ofrecer una respuesta satisfactoria al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En este sentido, bajo una perspectiva descriptiva e interpretativa, se ha diseñado y desarrollado un estudio cualitativo de casos en 2 Centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública, obteniendo datos a través de distintas fuentes: entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. Mediante una unidad hermenéutica organizada por categorías, se sistematiza la información que se presenta mediante un análisis intercasos para conocer contrastes, propensión, dificultades, entre otras cuestiones. Los resultados muestran avances en ciertos aspectos como son; la ubicación del aula, el uso del espacio o las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo para satisfacer las necesidades de los escolares. Sin embargo, también constatan la necesidad de coordinación entre los tutores/as del aula ordinaria y el especialista en Pedagogía Terapéutica, así como el apoyo que precisa este especialista ante el aislamiento profesional en el que se encuentra. Como conclusión se indica que los aspectos organizativos, espaciales, los relacionados con las medidas didácticas, los agrupamientos y los apoyos en el AAI son claves en pos de la transformación educativa. Aunque lejos de la perspectiva deseada, es un primer paso hacia la justicia social en un sistema que apueste por una escuela inclusiva y que permita ofrecer una respuesta global e integradora en el aula ordinaria.*

**Palabras clave:** Análisis Intercasos, Atención a la Diversidad, Aula de Apoyo a la Integración, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Pedagogía Terapéutica.

Como citar este artículo:

Pérez Justo, B. y García Prieto, F. J. (2022). La atención a la diversidad desde el aula de apoyo a la integración, un campo por explorar. análisis intercasos. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 96-113.



**Abstract:**

*The purpose of the present research is to analyze the organizational and didactic measures carried out in the Integration Support Classroom (ISC) to offer a satisfactory answer to students with Specific Educational Support Needs. In this way, under a descriptive and interpretative perspective, it has been designed a qualitative study of two cases in public-owned Primary and Early Childhood Education Centers, obtaining data through different sources: semi-structured interviews, observations and document analysis. Through a hermeneutic unit organized by categories, the information that is presented by an inter-cases analysis is systematized to find out contrasts, propensity, difficulties, among other questions. Nevertheless, it is also confirmed the coordination need between ordinary classroom tutors and the Pedagogy Therapeutic specialist, as well as the support that this specialist needs in the face of the professional isolation in which he finds himself. In conclusion, it is indicated that the organizational and spatial aspects, the ones related to didactic measures, the grouping and the support in ISC are key towards the educational transformation. Although far from the desired perspective, it is a first step towards the social justice in a system that is committed to an inclusive school and that allows offering a global and integrative response in the ordinary classroom.*

**Key Words:** Attention to Diversity, Integration Support Classroom, Inter-cases Analysis, Specific Educational Support Needs, Therapeutic Pedagogy.

**Introducción.**

La preocupación por la atención a la Diversidad se ha convertido en uno de los mayores retos que debe afrontar los sistemas educativos y la sociedad (Durán y Giné, 2017). Conseguir una escuela inclusiva es una de las líneas prioritarias que persigue la Unión Europea y, concretamente, nuestro país. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, basada en la normativa actual y los discursos, se apuesta por una escuela inclusiva. No obstante, muchos autores, entre ellos Núñez (2017) afirma que el apoyo dentro o fuera del aula ordinaria sigue siendo un dilema.

Esta discusión en relación a la educación inclusiva, ha girado, en la mayoría de las ocasiones, en torno a cómo se configura el currículum escolar y cómo se constituye el aprendizaje del alumnado (Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Sin embargo, otros autores consideran que la calidad educativa no depende solo de la puesta en práctica del currículum, de los profesionales que la desarrollan y los recursos utilizados, sino también del espacio escolar (Álvarez, Márquez y Franco, 2019). En esta misma línea, Prakash (2016) defiende la conexión entre currículum y edificio, y la necesidad de adaptación de este a las características y necesidades del alumnado. A pesar de la importancia que las estructuras organizativas merecen, actualmente, las políticas de apoyo y refuerzo educativo están teniendo escasa trascendencia en la realidad de las aulas, así se indica en el estudio de Torres-González y Castillo Arredondo (2016).

En relación a la atención a la diversidad y su respuesta educativa, cabe señalar el espacio destinado para tal actuación en nuestra comunidad autónoma, denominada “Aula de Apoyo a la Integración”. Se destina a la atención del alumnado escolarizado en modalidad B, según el Decreto 147/02, de 14 de

Mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Si se pretende conseguir una escuela abierta a la diversidad, ha de realizarse cambios en las estructuras organizativas y didácticas (Castro, Álvarez y Baz, 2016) para adquirir, finalmente, una cultura organizativa que entienda la diversidad como un valor y se fundamente en la justicia social (Gómez Hurtado y Valdés, 2019). En cuanto a las medidas organizativas, autores como Blanchard y Muzás (2018) las clasifican en dos grandes bloques: la organización de los espacios y equipamientos, y la organización de los tiempos y de los agrupamientos, a los que se añadirá la organización de los apoyos del Maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica. Acerca de las medidas didácticas, se diferencian: las condiciones previas al aprendizaje (Castro y Morales, 2015), la metodología, las estrategias y prácticas inclusivas (Orozco y Moriña, 2019), los tipos de interacción (Hostins y Jordão, 2015), las actividades, los materiales y recursos utilizados, así como el proceso de evaluación (García, 2017).

Dada la complejidad que denota la organización y el funcionamiento de cualquier aula, así como el desconocimiento sobre estos aspectos ligados al Aula de Apoyo a la Integración, se considera necesario analizar cómo se gestiona la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en este espacio. Como se ha comentado anteriormente, este desconocimiento por parte de personas externas o del mismo centro, como puede ser, el resto de alumnado y profesorado, así como la escasa visibilidad que ocupa este espacio en el centro educativo, son algunos de los motivos que impulsan y motivan la realización de este estudio. Además, se añade que, es un campo de estudio apenas investigado, por lo que, son escasos los estudios en este sentido.

Tales motivos inducen el planteamiento del presente estudio, cuya finalidad es conocer y contrastar la realidad de dos centros que fomentan una educación inclusiva, cuando aún persisten espacios específicos destinados a la integración del alumnado fuera del aula ordinaria.

### **Método.**

Se corresponde con una metodología cualitativa que, bajo una visión analítica, descriptiva e interpretativa (Flick, 2015), permite conocer la realidad única y singular de cada uno de los centros educativos seleccionados. Se apuesta por el estudio de casos múltiples (Simons, 2011), el cual, indaga sobre las características intrínsecas de cada centro, las situaciones y vivencias desarrolladas en él, así como su contexto (Wood y Smith, 2018).

### **Objetivos.**

A partir de la finalidad planteada previamente, se concretan los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación, convirtiéndose estos en el eje central del estudio. El propósito fundamental es conocer y analizar las medidas organizativas y didácticas que utilizan los Maestros/as especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) para atender a la Diversidad en las Aulas de Apoyo a la Integración. En línea a este objetivo, se plantean otros específicos como son:

- Explorar y describir las condiciones y el uso del espacio físico destinado al Aula de Apoyo a la Integración y su organización espacial.
- Identificar, analizar y describir la organización temporal del Aula de Apoyo a la Integración y sus agrupamientos.
- Identificar y describir los tipos de apoyo, el alumnado destinatario, las actitudes de los Maestros/as especialistas en Pedagogía Terapéutica y las medidas didácticas propuestas para atender a la Diversidad en este aula.

### **Participantes.**

Tras la elaboración y el acuerdo de un contrato mutuo entre el investigador y los participantes, donde se establece el propósito del trabajo y se informa sobre el procedimiento a llevar a cabo, los participantes se convierten en co-productores de conocimiento (Martel, 2016). Para el presente estudio, se seleccionan 3 Maestras de Pedagogía Terapéutica, tutoras del Aula de Apoyo a la Integración de 2 Centros de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública. Además, se considera primordial la participación de 1 Profesional Técnico de Integración Social (PTIS) de uno de los centros, quien aporta una mayor matización de la información, dado que comparte el mismo espacio en su práctica profesional.

Ambos centros se contextualizan en la misma localidad andaluza y mismo barrio, compartiendo características similares en cuanto al contexto socio-económico y familiar. Cuentan tanto con Aula de Apoyo a la Integración como con Aula Específica de Educación Especial.

### **Fases de la investigación.**

Al tratarse de una investigación cualitativa con carácter sistemático, precisa de una serie de pasos que comienza con la elaboración teórica correspondiente a la cuestión seleccionada y prosigue con procedimientos, resultados y conclusiones (López y Sandoval, 2016). A pesar de que existe una secuenciación coherente, los pasos se definen progresivamente en función al desarrollo de la investigación (Ynoub, 2015). Este estudio se ha secuenciado en distintas fases, siguiendo a Wood y Smith (2018): planteamiento del problema y revisión bibliográfica; diseño de investigación y selección de los participantes, trabajo de campo: recogida de datos; tratamiento de la información y discusión y, por último, la elaboración del informe y su difusión.

### **Instrumentos.**

Se diseñaron y utilizaron diversos instrumentos de carácter cualitativo, los cuales, permitieron la triangulación y la comprensión de la realidad desde diversas miradas ante un mismo aspecto.

Las entrevistas semiestructuradas permiten comprender la subjetividad del entrevistado mediante sus testimonios, análisis y experiencias (Batista, et al., 2017). En el presente estudio, las preguntas planteadas respondían a las categorías de análisis propuestas en el sistema categorial y concordaban con los objetivos planteados en la investigación. Se destinaron a las 3 PT y a 1 PTIS, se realizaron individualmente y en un lugar ya conocido para las entrevistadas.

Las observaciones no participantes (Atkinson, 2018) se realizaron en ambas Aulas de Apoyo a la Integración, recabándose la información en notas de campo, basadas en los criterios utilizados por González et al., (2017).

El análisis de documentos, tras una lectura inicial, sistemática y objetiva permite elaborar un nuevo documento que facilita su interpretación y análisis (Hernández y Tobón, 2016). En el presente estudio, se ha considerado relevante los siguientes documentos: Formas de Atención a la Diversidad, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y la Programación Anual del Aula de Apoyo a la Integración.

En el diario de campo se describen, con coherencia y crítica investigadora, determinadas observaciones del escenario educativo a nivel de centro y aula, conversaciones informales, impresiones personales, observación de materiales, entre otros.

### **Análisis de datos: técnicas y procedimientos.**

Tras la recogida de información, se propone el procedimiento de codificación (Flick, 2015), que consiste en el re-diseño y re-construcción que facilita la comprensión del significado (Cerrón, 2019). Se segmenta la información en unidades de información diferentes, dando lugar a las llamadas categorías. La información obtenida se clasifica, organiza y analiza en función de las categorías planteadas en el sistema categorial de este estudio, a través del programa informático Atlas.Ti, siguiendo las fases establecidas por San Martín (2014).

Durante el transcurso del estudio, se ha mantenido la confidencialidad y el anonimato de los centros educativos y los participantes (Orozco y Moriña, 2019). En todo momento, se ha respetado los criterios de procedimientos éticos por parte de los entrevistados. Para las evidencias y hallazgos, se utiliza la siguiente codificación; en primer lugar, se indica el número de entrevista, observación, análisis de documento o anotación en diario de campo (2:4), en segundo lugar, el párrafo donde comienza y termina la cita (21:22) facilitado por el software. Y, por último, el instrumento y protagonista de la declaración (PT o IS) junto al centro que pertenece (A o B) y número de participante del mismo centro. Por ejemplo: “*considero que el espacio es suficiente y permite distribuirlo en rincones*” (3:4, 5:7, PTB1).

Los datos obtenidos con las diversas técnicas, aportan un gran bagaje a la investigación, permitiendo matizar y aclarar ciertas informaciones a través de la complementariedad de instrumentos.

### **Resultados: Análisis intercasos.**

Se han seleccionado dos centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad pública, ubicados en la misma localidad y barrio, con características socio-culturales similares.

El caso A corresponde a un CEIP de 3 líneas no puras. Para la atención a la diversidad cuenta con un Aula de Apoyo a la Integración (AAI), un Aula Específica de Pluridiscapacidad, dos Aulas de Audición y Lenguaje y una de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). De este centro, participan dos Maestras de Pedagogía Terapéutica que comparten el Aula de Apoyo a la Integración a través de una medida de Atención a la Diversidad que permite el intercambio profesional entre esta y el Aula Específica de forma diaria. La experiencia profesional de ambas son diversas, la PTA1, es el primer año que está en el centro y de interina, tras 5 años en un concertado y 2 años en otros centros públicos. La segunda entrevistada PTA2 no es la primera vez que está

en este centro y ha conseguido plaza en este, sus últimos 5 años ha trabajado en un Aula Específica de Autismo.

El caso B trata de un CEIP de 3 líneas no puras. Cuenta con un Aula de Apoyo a la Integración, un Aula Específica de Autismo, un Aula de ATAL, un Aula de Psicomotricidad Gruesa y un Aula de Apoyo para la atención a la Diversidad. En este caso, se ha seleccionado la Maestra de Pedagogía Terapéutica del AAI, quien lleva 29 años trabajando en este mismo centro. Por otro lado, también se ha creído conveniente seleccionar a la PTIS, la cual, parte de su jornada laboral se desarrolla en el Aula de Apoyo a la Integración y su experiencia profesional es de 19 años en este centro educativo.

Los resultados que a continuación se exponen se sistematizan en base a las categorías de análisis incluidas en la unidad hermenéutica (*Véase anexo I*) y los objetivos planteados en esta investigación. Es por ello que, se diferencian 3 grandes bloques:

### **La renovación del espacio y su organización.**

A propósito de las variables espaciales cabe destacar que, aún tratándose de centros educativos caracterizados por una estructura vieja y heterogénea, se adecuan a las necesidades actuales. Esto se refleja en la propia ubicación del Aula de Apoyo a la Integración, uno de los principales factores en la Atención a la Diversidad (Álvarez, Márquez y Franco, 2019). En ambos casos, se ha trasladado hacia una planta baja, próxima a la Dirección del centro y con una adecuada accesibilidad; *“la otra vez que yo estuve en el cole, estaba en una de las clases redondas, en la más aislada, nosotros en una punta y el edificio principal en otra... sinceramente, no era una ubicación correcta. Ahora está en la planta baja, no hay barreras y hay rampa de acceso.”* (2:4, 21:24, entrevista PTA2).

En relación a las dimensiones de ambas aulas existen diversas definiciones, en el caso A; *“es un aula pequeñita, porque atendemos en grupos reducidos”* (1:4, 12:14, entrevista PTA1). En cambio, en el caso B *“es amplia y cuentan con aseo propio”* (2:25, 12:13, diario caso B).

Los aspectos estéticos son variados en ambos casos y se ajustan a los contenidos que se trabajan en el aula, los objetivos didácticos propuestos, la edad del alumnado y la temporalización. En el caso B, *“la decoración es más específica”* (2:14, 8:9, observación caso B), puesto que, se relaciona con el Proyecto que están actualmente desarrollando “Los piratas”.

En cuanto a los factores ambientales, ambas aulas son frías pero con mucha luz, en el caso B es debido a que *“lo que tenemos delante es un parque, pero al estar orientada al oeste, no entra directamente la luz solar”* (4:4, 27:29, entrevista ISB2).

En función de la organización espacial, a pesar de que la distribución de ambas aulas es diferente; en el caso A, se organiza por zonas y en el caso B por rincones. También existen similitudes en cuanto a la organización de las mesas de trabajo que, coincidiendo con Hoyuelos (2005) proponen la forma de “U” como una medida que optimiza los espacios y favorece la socialización pedagógica.

### **La organización temporal y los agrupamientos del alumnado.**

En ambos centros se desarrollan sesiones de 60 y 45 min. según se recoge en el Reglamento de Organización y Funcionamiento. En relación al proceso de elaboración del horario, es complejo y conlleva dificultades y obstáculos como

son “no pisar especialidades ni sesiones de otros especialistas, planificación, coordinación y mucho tiempo, además de una priorización en función de las necesidades del alumnado” (4:12, 23:24, análisis doc. caso A y B).

Cabe destacar que, en el caso A se lleva a cabo una medida que atiende a la Diversidad de manera peculiar, “el horario se divide de 9 a 14, yo estoy en el AA/ de 9 a 11:30, mientras mi compañera está en el aula específica de pluri, posteriormente, tenemos el recreo hasta las 12 y luego, de 12 a 14 estoy yo en el aula específica” (1:4, 31:34, entrevista PTA1). Consideramos que es una medida organizativa que atiende a la diversidad y “es enriquecedora para todos” (2:4, 43:44, entrevista PTA2).

Las necesidades educativas del alumnado atendido son diversas: “Discapacidad Intelectual, Trastornos del Desarrollo, Dificultad de Aprendizaje, enfermedades raras, Trastornos del Espectro Autista, Trastornos del Déficit de Atención con/sin Hiperactividad” (9:25, 43:44, diario caso A y B). En cuanto a los agrupamientos, en ambos centros, se realizan en función del nivel de competencia curricular, sus necesidades educativas y características comunes: inquietudes, intereses, nivel escolar en el que están integrados.

Los contrastes en relación a esta categoría son: en el caso A, las sesiones semanales son 2 y, excepcionalmente, 3. Con grupos de 4 alumnos/as, como máximo, y, en algunos casos, de forma individual. Por otro lado, el caso B, las sesiones oscilan entre 3 y 6 semanales, siendo las más habituales las de 4 sesiones/semana. Los grupos se realizan entre 1 y 6, desarrollándose las sesiones individuales siempre dentro del aula ordinaria. Con una ratio de 30 y 20 alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, respectivamente.

### **Organización de los apoyos, condiciones previas y medidas didácticas del Maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica para atender a la Diversidad.**

En función de la organización de los apoyos, se hace referencia a dos vertientes; la primera de ella, se corresponde con el espacio pedagógico utilizado para atender al alumnado. En ambos centros “se realizan sesiones tanto dentro como fuera del aula ordinaria y, en la medida de lo posible, usan espacios comunes como el patio o el gimnasio” (7:25, 30:32, diario caso A y B). Coinciden que no se realizan estas actuaciones con más normalidad debido a la planificación y organización que conllevan, así como la limitación temporal de cada sesión. La segunda vertiente se relaciona con el enfoque de intervención del propio PT. En ambos centros, se interviene tanto de forma individual como de forma grupal, aunque, existen ciertas diferencias. Siguiendo a Arnaiz, et al., (2013), en el caso A, se trabajan los contenidos del aula ordinaria, ofreciendo un tipo de apoyo académico. Sin embargo, en el caso B, se trabajan los mismos contenidos pero contextualizados en un Proyecto paralelo al centro.

En cuanto a las condiciones previas ante la gestión de la Diversidad, se diferencian 3 subcategorías: la finalidad de la enseñanza, las condiciones favorecedoras para el aprendizaje y el tipo de metodología. En relación a la primera de ellas se evidencia que las especialistas entrevistadas se proponen como “principal propósito educativo, ofrecer las habilidades necesarias para que el alumnado pueda adaptarse y encontrar su sitio, entendiéndose como el lugar más adecuado para ello el aula ordinaria” (11:25, 38:40, diario caso A y B). En función a las condiciones favorecedoras, las PT de ambos centros trabajan hacia

una misma línea enfocada en el reconocimiento de la propia identidad del alumnado, el fomento del autoconcepto y la autoestima, y el uso de reforzadores positivos durante la sesión; *“tenemos alumnos que por circunstancias sociales o personales tienen grandes carencias afectivas (...), en algunos momentos hay que dejar lo curricular a un lado y nos centramos en eso...”* (1:4, 37:40, entrevista PTA1).

La última subcategoría trata sobre el tipo de metodología, que es diferente en ambos centros. En el caso A, tal y como se recoge en el análisis del Proyecto Educativo, en su apartado de Formas de Atención a la Diversidad, se apuesta por una concepción constructivista del aprendizaje; *“lo resumiría como un proceso de igual a igual, donde tanto yo como el alumnado somos protagonistas e iguales. Donde yo estoy dentro, pero guiándolo”* (1:4, 43:44, entrevista PTA1). Siempre intentan estar coordinados con los tutores/as para no perder el hilo conductor. En cambio, el caso B, no parte de los contenidos, sino que prioriza y fundamenta su metodología en 3 aspectos: autoestima, autonomía y relaciones sociales. Aunque, se considera que esta metodología no es la más eficaz, puesto que se debería colaborar con su grupo-clase en un proyecto en común pero *“eso requiere de un planteamiento de aula y una coordinación periódica con el equipo docente y esta situación rara vez es posible”* (3:4, 21:24, entrevista PTB1).

Acerca de la Didáctica ante la Diversidad, se analizan 5 subcategorías. La primera hace referencia a las estrategias y prácticas inclusivas que persiguen la participación y aprendizaje de todos, en el caso A, se apuesta por la tutoría entre iguales *“siempre intento que las capacidades que se les dé mejor, las pongan en uso con otros compañeros. A ellos les gusta mucho ser maestros”* (1:4, 64:66, entrevista PTA1). También se desarrollan otras estrategias como son la conexión entre una sesión y otra y/o contar lo que hicieron el día anterior para favorecer la expresión oral y conocerlos aún más. Por otro lado, en la práctica del caso B, se diferencia en 3 fases *“la parte manipulativa, vivencial, ambas en grupo y, por último, la gráfica donde se refleja lo aprendido de forma individual mediante fichas”* (9:32, 22:24, observación caso B). En cuanto a la interacción entre alumnado y el alumnado-docente es diversa. Según Prados, Cubero y De la Mata (2010) y, en concordancia con las observaciones realizadas, se afirma que ambos centros se caracterizan por planteamientos de interacción múltiple y dialogada. La tercera subcategoría hace referencia al tipo de actividades, en la que encontramos similitudes entre ambos centros: Se adaptan al nivel de competencia curricular del alumnado, siempre intentándose relacionarlo con los contenidos del aula ordinaria, desarrollándose actividades de carácter lúdico, manipulativo y gráfico, usando el ordenador para consultar y buscar información. En relación a los materiales y recursos empleados, existen semejanzas en cuanto a ambos centros: se realizan adaptaciones del libro de texto (material que se utiliza en el aula ordinaria) y se utilizan materiales más específicos en el Aula de Apoyo a la Integración en función de sus adaptaciones curriculares significativas y/o programas específicos. En comparación del caso A con respecto al caso B, cuentan con un *“gran banco digital y se utilizan materiales descargados de internet”* (23:25, 80:81, observación caso A). Mientras, el caso B se caracteriza por utilizar un material más tangible. A pesar de ello, en el caso A existe discrepancia entre ambas PT, en relación al acceso a Internet y al uso de los ordenadores con los que cuenta el Aula de Apoyo a la Integración; para



una de ellas *“jamás nos ha fallado internet, aunque, los ordenadores que tenemos están un poco obsoletos y funcionan muy lentos”* (1:4, 65:67, entrevista PTA1) y para otra *“la conexión de internet va regular... pero tenemos dos ordenadores en clase... durante este curso, internet ha fallado varias veces, no llega bien”* (2:4, 57:59, entrevista PTA2). Sobre la evaluación, en ambos casos se evalúa trimestralmente y de forma continua. Para ello, se valoran las actividades realizadas y la evolución del alumnado mediante la observación directa y la realización de fichas. Se evalúan aspectos como la autonomía del alumnado, las habilidades básicas y necesarias para acceder al currículum, la adquisición de hábitos y el respeto de las normas establecidas así como la relación con sus iguales y el profesorado. *“El proceso de evaluación, en ambos centros, conlleva dificultades y obstáculos”* (14:25, 71:73, diario caso A y B). En el caso del centro A; el tutor/a, al que le corresponde las Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) y las Adaptaciones de Acceso (AAC), según se establece en las Instrucciones del 8 de Marzo de 2017, no las refleja en Séneca, por lo que imposibilita la evaluación del alumnado como se merece; según sus capacidades. En el caso del centro B, la cotutoría no siempre se lleva a cabo, por lo que, la evaluación del alumnado depende de la predisposición que tenga el tutor/a para contar con la opinión del Maestro/a de Pedagogía Terapéutica.

## **Discusión y conclusiones.**

### **Discusión.**

Haciendo referencia al primer objetivo específico planteado, se ha podido conocer las características de los edificios en los que se encuentra el Aula de Apoyo a la Integración. En relación a este, se considera que son necesarios cambios en las estructuras organizativas si se pretende alcanzar la atención a la Diversidad (Castro, Álvarez y Baz, 2016). Concretamente, en el caso A, al tratarse de un edificio viejo que no posibilita la opción de ascensor, se ha optado por un montacargas que facilita el acceso a todo el alumnado que lo precise. Otro de los aspectos a destacar, aunque sea a pequeños pasos, se refiere a la visibilidad del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Esto se refleja en el cambio de la ubicación del propio AAI que, a pesar de no haber encontrado ninguna investigación que relacione directamente la Atención a la Diversidad con la ubicación del aula, lo consideramos como un aspecto fundamental en relación a la Atención de la Diversidad. En cuanto a los aspectos estéticos, se ha comprobado que ambas aulas seleccionadas cuentan con una decoración acorde a los contenidos que se imparten y atienden, en la medida de lo posible, a todo el alumnado. Coincidiendo con Herrero (2018), en el caso B, la decoración se construye entre todos, esto favorece el sentido de pertenencia. En función a las dimensiones y siguiendo a Duarte (2003), el espacio posibilita el movimiento de los discentes y su aprendizaje. En el caso A, es un aula pequeña pero correcta, ya que se trabaja de forma individual o en grupos reducidos de máximo 4 alumnos/as. Sin embargo, el caso B, es un aula muy amplia, se comparte con la PTIS y se atiende a grupos más extensos de hasta 6 alumnos/as. En relación a la organización espacial, aunque sea diversa, ambas aulas coinciden en la organización del mobiliario del alumnado y profesorado,

coincidiendo con Hoyuelos (2005) en que la forma en “U” es la más adecuada y una de las más habituales.

A propósito del segundo objetivo; en general, los resultados muestran que la elaboración del horario del Aula de Apoyo a la Integración es una tarea tediosa y complicada, coincidiendo con González y Villanueva (2012), en la que, se debe tener en cuenta diversos aspectos como: las condiciones del agrupamiento, las especialidades no solapadas y las sesiones que a cada alumno/a le pertenece según se determine en su evaluación psicopedagógica. Además, a esto se le añade, según los centros investigados, la temporalización limitada de las sesiones (45 min) y que un mismo alumno/a puede ser atendido por diferentes profesionales. Acerca de las necesidades educativas que presenta el alumnado de los centros seleccionados, se caracterizan como diversas, lo que dificulta el agrupamiento del alumnado. Estos, pueden crearse, modificarse o disolverse en función de las necesidades que vayan surgiendo (Chiner, 2011). En estos casos, se atienden a diferentes aspectos: competencia curricular, necesidades educativas, nivel de integración y sus afinidades e inquietudes con respecto al resto del grupo. En cuanto a la ratio, ambos centros cuentan con un gran número de alumnado con NEAE, oscilando la ratio entre 20-30 alumnos/as y solo contando con un profesional en Pedagogía Terapéutica para su atención.

En cuanto al tercer objetivo; se diferencian 3 grandes bloques: organización de los apoyos (escenario y enfoque pedagógico), condiciones previas ante la gestión (finalidad enseñanza-aprendizaje, condiciones favorecedoras y tipo de metodología) y, por último, didáctica ante la diversidad.

En relación al primer bloque, se mantiene lo investigado por Flores y García (2016), sosteniendo que el apoyo se ofrece en espacios diferentes al ordinario. Cabe destacar que, aunque en el caso B la atención dentro del aula ordinaria sea mayor que en el caso A, la mayoría del alumnado se atiende en el Aula de Apoyo a la Integración. Ambos centros indican las mismas barreras que impiden avalar el tipo de apoyo deseado: la insuficiente coordinación entre docentes, la limitación temporal y la falta de especialistas (Gómez Hurtado y Valdés, 2019). Los resultados obtenidos muestran que, a pesar de que se persiga una colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa y se apueste por crear una pareja pedagógica entre Tutor/a y Maestro/a de Pedagogía Terapéutica (Orozco y Moriña, 2019), este profesional se sigue entendiendo como aquel que se encarga del refuerzo educativo, limitado a un espacio diferente y alejándose de toda propuesta inclusiva (Hostin y Jordão, 2015). Por otro lado, en relación al enfoque de intervención que el profesional de Pedagogía Terapéutica utiliza se diferencian 3 perspectivas (Arnaiz, et al., 2013). En el caso A, se lleva a cabo 2 de ellas; la atención individualizada (en el AAI y dentro del aula ordinaria con un alumno) y la atención en pequeños grupos (máx.4). En el caso B, se desarrollan las 3 posiciones: atención individualiza (siempre dentro del aula ordinaria), intervención en pequeños grupos (de 2 a 6 máx.) y la atención colaborativa en la Etapa de Educación Infantil, ofreciendo apoyo al grupo-clase.

En función al segundo bloque, relacionado con las condiciones previas, destaca en ambos centros una perspectiva constructivista del aprendizaje (Nind y Lewthwaite, 2018). A pesar de que la investigación realizada por García Prieto, Pozuelos y Delgado (2020), refleje que solo el 9,9% de la muestra presenta un

enfoque inclusivo, frente al 21,1% que antepone el apoyo fuera del aula ordinaria. En este caso, precisamente, las 4 entrevistadas, consideran que el lugar idóneo y el espacio que corresponde al alumnado es su aula ordinaria. En relación a las condiciones favorecedoras, en línea de la investigación realizada por Orozco y Moriña (2019), en ambos casos se llevan a cabo: la motivación del alumnado, el reconocimiento de la identidad de este y el vínculo emocional entre docente-discente y entre sus iguales. En cuanto al tipo de metodología, en base al estudio realizado por Prakash (2016), ambos centros apuestan por la segunda vertiente, en la que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje. Específicamente, en el caso B, se propone un Proyecto para el alumnado de E.P. donde a través de la manipulación de objetos, resolución de situaciones y actividades gráficas se construye el aprendizaje. En este último caso, podría existir dicotomía con respecto a la dinámica empleada, tal y como recoge el estudio de Peirats y Morote (2016).

El tercer bloque, relativo a la didáctica ante la Diversidad, muestra que las estrategias y prácticas inclusivas son diversas en ambos centros. En el caso A, se apuesta por la tutoría entre iguales (Souto, 2017). En cambio, el caso B, trabaja por Proyectos. En cuanto a la interacción entre discente-docente y sus iguales, tanto en el caso A como en el B, se desarrollan la dialogada y la intervención múltiple (Padros, Cubero y De la Mata, 2010). Con respecto a las actividades, en ambos centros son variadas y con diferentes grados de dificultad según las capacidades del alumnado, en esta línea, se estaría apostando por un Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor et al., 2014). De acuerdo con la investigación realizada por García (2017), sería conveniente apostar por un currículum abierto y flexible que permitiera el acceso a todo el alumnado. En función de los materiales y recursos, cabe destacar que, son tanto tangibles como digitales, posibilitando la interacción con las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Los materiales se seleccionan de manera que promueva el desarrollo integral del alumnado (Duarte, 2003) y cuentan con un lugar determinado para facilitar la organización (Castro y Morales, 2015). En relación a la evaluación, debe utilizarse diversos instrumentos (García, 2017); en ambos centros, se opta por la observación directa y la realización de actividades gráficas, atendiendo a aspectos como: la adquisición de los contenidos curriculares, las habilidades sociales, la autonomía, el cumplimiento de las normas, entre otros. En ambos casos, se hallan dificultades y obstáculos que conlleva este proceso, reflejadas en la investigación realizada por Peirats y Morote (2016). Entre ellas, resalta la necesidad de coordinación entre los profesionales de ambos espacios (aula ordinaria y aula de apoyo a la integración) para alcanzar una respuesta satisfactoria ante la diversidad.

### **Conclusiones.**

La finalidad planteada en el presente trabajo se ha conseguido considerando los objetivos de partida propuestos y las técnicas empleadas para recabar los datos que, proporcionando información de un escenario de aula en un momento y lugar determinados.

Los resultados obtenidos nos muestran que se avanza hacia una inclusión del alumnado. Se ha conseguido, en los casos analizados, una mayor y mejor visibilidad del Aula de Apoyo a la Integración, ubicándose en edificios principales;

próximos a Dirección y a otras clases de Educación Primaria. Sin embargo, el camino que queda por recorrer está lleno de obstáculos, no es fácil superarlos y se complica, aún más, cuando la figura del Maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica tiene que solventarlos de una manera individual. Con esto nos referimos a la poca y casi inexistente coordinación con los tutores y tutoras del aula ordinaria. La ausencia de esta coordinación es traducida por los Maestros de PT como una percepción de aislamiento (Lehane, 2016).

Desafortunadamente, se sigue entendiendo que la Atención a la Diversidad es competencia de un profesional (Sandoval et al., 2002), a pesar de contar con el marco normativo que respalda la cotutoría, la colaboración y la coordinación necesaria para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria. Esto se refleja, sobre todo, en la evaluación que realizan ambos centros, en las que, no se desarrolla la cotutoría necesaria y regulada. Y, por tanto, no se evalúa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo como se merecen; en función de sus capacidades y necesidades educativas.

De acuerdo con Florian y Beaton (2018), en ambos casos, se siguen realizando prácticas habituales de modelos tradicionales, desempeñando el apoyo fuera del aula ordinaria y sin cultura institucional. En esta misma línea, la investigación realizada por Torres-González y Castillo Arredondo (2016) muestra que, la atención individualizada fuera del aula ordinaria oscila entre el 69,7% de los casos. Se ha de añadir que, este enfoque de intervención no depende de las Maestras de Pedagogía Terapéutica, que apuestan por una perspectiva inclusiva del alumnado, sino es inducido por otras razones como son: la temporalización limitada de las sesiones, el número reducido de recursos personales con los que se cuentan y la elevada ratio de alumnado al que atender.

En la línea de Calderón, Calderón y Rascón (2016), consideramos que las funciones de este profesional deben repensarse hasta conseguir una pedagogía colaborativa e inclusiva. Pero esta meta no se consigue de forma aislada, por lo que, también, deben replantearse las funciones de todos los profesionales que atienden a la Diversidad, además de las de los tutores y tutoras del aula ordinaria y, sobre todo, la de los Equipos Directivos, quienes son los principales encargados de desarrollar la cultura pedagógica que caracteriza a cada centro educativo.

Por último, se necesitan más investigaciones en este sentido para seguir avanzando ya que este estudio se limita por su carácter no generalizable. Son hallazgos que sirven para tomar decisiones y corregir enfoques o modelos en el camino hacia la atención a la diversidad.

### **Referencias bibliográficas.**

- Álvarez, K., Márquez, J.R. y Franco, F. (2019). Evaluación de la organización espacial de un aula desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios/as: un estudio de caso. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 8-13.
- Arnaiz, P., Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189-197.

- Atkinson, P. (2018). *The Clinical Experience, (1997): The Construction and Reconstrucion of Medical Reality*. Reino Unido: Routledge.
- Batista, E. C., De Matos, L. A., y Nascimento, A. (2017). A Entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2018). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula* (1ª ed.). Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Calderón, I., Calderón, J.M. y Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Castro, M. y Morales, M<sup>a</sup>. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., y Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. doi: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Valencia.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Durán, D., y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2SRreLG>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- García, C. (2017). *Análisis y evaluación de las prácticas inclusivas del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- García Prieto, F.J., Pozuelos, F.J. y Delgado, M. (2020). Aprender desde la diversidad para enseñar en la diversidad: estrategias en la formación inicial del profesorado. En Monge, C. y Gómez, P. (Eds.), *Claves para la inclusión en educación superior* (p.115-146). Madrid: Editorial síntesis.
- Gómez Hurtado, I. y Valdés, R. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>

- González, G. y Villanueva, C. (2012). La organización del Aula de PT en un centro de Educación Secundaria [Entrada blog]. Recuperado de: <https://bit.ly/3bliC6l>
- González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Arráez, G., y García, J. M. (2017). *Indicadores de calidad en espacio, tiempo y materiales: nuevo recurso para la asignatura de organización del aula de Educación Infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Herrero, J. (2018). Semántica del entorno educativo. La representación subjetiva del espacio. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 7-22.
- Hostins, R. C. L., y Jordão, S. G. F. (2015). School Inclusion Policy and Curricular Practices: Teaching Strategies for the Conceptual Preparation of the Target Public of Special Education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(28), 1 – 23. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166- 175). Barcelona: Editorial Graó.
- Lehane, T. (2016). “Cooling the mark out”: experienced teaching assistants’ perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools. *Educational Review*, 68 (1), 4-23.
- López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. [Documento en línea] Recuperado de: <https://bit.ly/35PoZO0>
- Martel, V.H. (2016). Motivaciones y expectativas del investigador. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (11), 123-132.
- Nind, M. y Lewthwaite, S. (2018). Hard to teach: inclusive pedagogy in social science research methods education, *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), 74-88. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1355413>
- Núñez, M. T. (2017) Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad Avances y retos para el futuro, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 10, nº 1, págs. 13-30.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: https://bit.ly/2WlxU6R*
- Peirats, J., y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar: Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, nº 27, 313-330. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.014>
- Prados, Mª M., Cubero, M. y De la Mata, M.L. (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 163-194.

- Prakash, N. (2016). *Diseños de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje del alumno*. Barcelona: Editorial SM.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(16), 104-122.
- Sandoval, M., López, M.L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002) Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*, nº extraordinario, 117 – 137.
- Souto-Manning, M. (2017). Generative text sets: Tools for negotiating critically inclusive early childhood teacher Education pedagogical practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 79-101. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/10901027.2016.1165760>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Torres González, J., y Castillo Arredondo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XX1*, 19(2). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16462>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.
- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 15(16), 12-34.

## Anexos.

### Anexo I: Análisis unidad hermenéutica.

OBJETIVOS	CATEGORÍAS Y CÓDIGOS	SUB-CATEGORÍAS	CONTENIDO	PREGUNTAS
Explorar y describir las condiciones y el uso del espacio físico destinado al Aula de Apoyo a la Integración y su organización espacial.	Organización de los espacios y equipamientos (cód.: OEE).	Edificio y proyecto pedagógico.	Se relaciona la arquitectura y la consecución de los objetivos pedagógicos planteados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo se usa el espacio?</li> <li>▪ ¿Repercute el espacio en el rendimiento académico del alumnado?</li> </ul>
		Dimensiones del Aula.	Hace referencia a la ubicación del aula y sus dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son las dimensiones del Aula?</li> <li>▪ ¿Es la localización del Aula de Apoyo a la Integración la más adecuada para Atender a la Diversidad?</li> </ul>

		Aspectos estéticos.	Se describe la decoración y su uso pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo está decorado el aula?</li> <li>▪ ¿Qué objetivo persigue la estética del aula?</li> </ul>
		Factores ambientales.	Se corresponde la orientación del aula, la sonoridad y la temperatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son los factores ambientales del aula?</li> <li>▪ ¿Cuál es la orientación y temperatura del aula?</li> </ul>
		Organización espacial del aula	Se relaciona con la organización del mobiliario del aula para atender a la Diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo está organizada el aula de apoyo a la integración?</li> <li>▪ ¿Qué organización del mobiliario utiliza?</li> </ul>
Identificar, analizar y describir la organización temporal del Aula de Apoyo a la Integración y sus agrupamientos.	Organización de los tiempos y agrupamientos (cód.: OTA)	Organización temporal	Se corresponde con los criterios y aspectos a tener en cuenta en la elaboración de los horarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es la organización temporal del aula?</li> <li>▪ ¿Qué criterios se sigue para la elaboración del horario?</li> </ul>
		Agrupamiento del alumnado	Se refiere a cómo se establece el grupo al que se atiende en una determinada franja horaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿A qué alumnado se atiende en este aula?</li> <li>▪ ¿Cómo se crean los grupos que se atienden en una misma franja horaria?</li> </ul>
		Ratio	Es la cantidad de alumnos y alumnas que atiende este profesional docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuántos alumnos y alumnas atiende?</li> <li>▪ ¿A cuántos alumnos y alumnas presta atención en una sesión?</li> </ul>



Identificar y describir los tipos de apoyo, el alumnado destinatario, las actitudes de los Maestros/as especialista en Pedagogía Terapéutica y las medidas didácticas propuestas para atender a la Diversidad en este aula.	Organización de los apoyos del Maestro/a Especialista en Pedagogía Terapéutica.	Escenario pedagógico.	Se define como el escenario o espacio utilizado para atender al alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuáles son los espacios pedagógicos utilizados para atender al alumnado?</li> </ul>
		Enfoque de intervención.	Se corresponde con la forma de trabajar con el alumnado: individual, pequeños grupos o grupo completo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo es la intervención con el alumnado en el aula de apoyo a la integración?</li> <li>¿De qué forma trabaja el PT con el alumnado?</li> </ul>
	Condiciones previas ante la gestión de la Diversidad	Concepción enseñanza-aprendizaje.	Indaga sobre cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje?</li> </ul>
		Condiciones favorecedoras para el aprendizaje.	Atiende a aspectos como el clima, la motivación, el respeto,...	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué condiciones previas se considera necesarias para iniciar el proceso de enseñanza?</li> </ul>
		Tipo de metodología.	Se describe el enfoque metodológico del propio PT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué metodología se utiliza por parte del PT en el aula?</li> </ul>
	Didáctica ante la Diversidad	Estrategias y prácticas inclusivas.	Son actuaciones que persiguen la participación y el aprendizaje de todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuáles son las estrategias y prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula?</li> </ul>
		Interacción docente-alumno y entre alumnado.	Es la actuación y participación que desempeña el docente y el alumnado durante la sesión de clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué papel desempeña cada uno de los integrantes del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje?</li> </ul>
		Tipos de actividades.	Se describe cómo se elaboran y los criterios aplicados en las actividades del	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipos de actividades se desarrollan en el aula?</li> <li>¿Existe simultaneidad</li> </ul>

			aula de apoyo a la integración.	con las realizadas en el aula ordinaria?
		Materiales y recursos empleados.	Son los materiales y recursos empleados con los que cuenta el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son los materiales empleados en el aula? ¿Se adecuan a las necesidades del alumnado?</li> </ul>
		Evaluación.	Es el procedimiento de valoración final de los aprendizajes adquiridos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo y cuándo se evalúa al alumnado?</li> <li>▪ ¿Quién participa en su evaluación?</li> </ul>

### **Sobre los autores:**

#### **Belén Pérez Justo**

Maestra por la mención de Educación Especial y posgraduada en Educación Especial. Sus líneas de investigación giran en torno a la educación inclusiva, recursos para la inclusión y respuesta a la diversidad en las aulas.

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n, CP 21071, Huelva (España).

#### **Dr. Francisco Javier García Prieto**

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva (España). Docente e investigador en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la Didáctica, el Currículum y la Atención a la Diversidad. Miembro del Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (HUM-133). Entre sus líneas de investigación se encuentran la atención a la diversidad, la innovación educativa y la escuela rural.

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n, CP 21071, Huelva (España).