



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University

Estados Unidos

Arnaiz Sánchez, Pilar; Guirao Lavela, José-Manuel; Garrido, Carlos F.
La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 15, enero, 2007,
pp. 1-38
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman

Arizona State University

Pablo Gentili

Laboratorio de Políticas Públicas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 15

Número 23

Diciembre 15, 2007

ISSN 1068-2341

La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular

Pilar Arnaiz Sánchez

José-Manuel Guirao Lavela

Carlos F. Garrido Gil

Universidad de Murcia, España

Citación: Arnaiz Sánchez, Pilar; Guirao Lavela, José-Manuel & Garrido Gil, Carlos F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen

Este artículo presenta un estudio llevado a cabo en una escuela de Educación Primaria (3-12 años) en la Región de Murcia (Sureste de España), con la finalidad de conocer las características de la respuesta educativa que se estaba desarrollando con los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ella. En el planteamiento teórico se revisa la trayectoria de la integración escolar en España y se expone la conveniencia de trabajar desde un modelo curricular. Los resultados del estudio, realizado desde los parámetros de la interpretación cualitativa, a través del modelo de Doyle (1979, 1986, 1987), evidencian cuáles son las estructuras organizativas y las tareas que más favorecen



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals

la participación e integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.

Palabras clave: educación especial, diversidad, educación inclusiva, modelo del déficit, modelo curricular.

Attention to Diversity: From the Deficit Model to the Curricular Model

Abstract

This article presents a research study developed in a Primary School (3 to 12 years) in the county of Murcia (South east of Spain). The study's aim was to establish the educational response carried out with learners with special education needs in the school. The theoretical framework reviews the course of school integration in Spain and establishes the need to work from a curricular model. The results of this study, which follows the qualitative analysis model by Doyle (1979, 1986, 1987), show the organization structures and tasks that promote participation and integration of students with special education needs in mainstream classrooms.

Keywords: special education, diversity, inclusive education, deficit model, curricular model.

El Proceso de Integración Escolar en España

La puesta en práctica de la integración escolar en España se caracteriza por un largo recorrido que se inicia con el proceso democratizador que tiene lugar en nuestro país en torno a la década de los años setenta del pasado siglo. Desde la década de los sesenta existía la intención de iniciar procesos de normalización que permitiesen que las personas con discapacidades fueran escolarizadas en el sistema educativo ordinario, en lugar de en los centros de educación especial. Sin embargo, debido a los problemas políticos, económicos y sociales inherentes a la dictadura en la que España estaba inmersa, este planteamiento educativo se vio retrasado.

La incorporación de España al movimiento de la integración escolar se produce en el año 1985 a través del Real Decreto 334/1985 de *Ordenación de la Educación Especial* de 6 de marzo y la orden ministerial de 20 de marzo del mismo año sobre la *Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar*. La integración escolar se define como la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales. Esto supone una oferta diversa de modalidades de integración que permita el acceso del alumno con necesidades educativas especiales hacia formas más integradoras (valoraciones o revisiones periódicas sobre la modalidad educativa más apropiada); y un desafío a la escuela ordinaria en su estructura y funcionamiento (amplitud de los recursos personales, materiales y organizativos).

Seguimos el modelo del Reino Unido, concretamente del planteamiento del Informe Warnock (1978), e incorporamos decididamente la filosofía relativa al concepto de necesidades educativas especiales y de la integración escolar con la promulgación en 1990 de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Podemos decir que ambos momentos fueron históricos en nuestro país ya que supusieron el reconocimiento a las personas con discapacidades de ser enseñadas en el ambiente más normalizado, la escuela regular, haciendo posible que se sacara a los alumnos de las aulas cerradas de educación especial existentes en las escuelas regulares, y de

los centros de educación especial, para integrarlos en las aulas ordinarias¹ Posteriormente, en el año 2002 se aprueba la ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) que tiene como principal finalidad mejorar la calidad del sistema educativo, tratando de mejorar la atención educativa a todos los alumnos y de forma concreta al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. En el año 2006 el gobierno español aprueba una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta ley, vigente en la actualidad y pendiente de su desarrollo posterior, propone medidas de mejora de la diversidad y de forma más concreta aquellas que van dirigidas al alumnado de integración tardía en el sistema educativo español, fundamentalmente el alumnado extranjero que procede de países ajenos a la Unión Europea.

Si valoramos el desarrollo de la integración escolar en nuestro país en sus primeros 10 años (García Pastor, 1991; MEC, 1988, 1989, 1990a; Marchesi, Echeita & Martín, 1991; Arnaiz & De Haro, 1997), encontramos que los resultados obtenidos no fueron tan satisfactorios como en un principio cabría esperar, aunque se realizaran grandes avances. Los estudios citados pusieron de manifiesto una serie de carencias en las escuelas en ese momento: la falta de un Proyecto Educativo de Centro que contemplase las necesidades educativas (especiales) de todos los alumnos; insuficiencia de recursos humanos y materiales; falta de experiencia previa de los centros en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales; actitudes y expectativas negativas del profesorado hacia la integración; insuficiente formación de los profesores regulares y de los profesores de apoyo; un estilo de enseñanza de los profesores regulares y de apoyo muy directivo; y adaptaciones curriculares e instruccionales para los alumnos con necesidades especiales descontextualizadas de la programación del grupo-clase.

En muchos casos esta forma de entender la integración escolar y sus procesos educativos ha representado en algunas escuelas, hasta el día de hoy, una visión terapéutica e individual de las deficiencias, denominada por algunos autores como *modelo del déficit* (Ainscow, 1995; Arnaiz, 2000a; López Melero, 1997; Porras, 1998). El modelo del déficit, fuertemente enraizado en el ámbito médico-psicológico, ha venido justificando exclusivamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde las anomalías biológicas. Podríamos decir que el modelo del déficit se ha ido construyendo en muchos países, entre ellos España, en torno a características tales como su carácter segregador y homogeneizador, su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas, y su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva (Biklen, 1993; Barton, 1998; Arnaiz, 1997; Oliver, 1998; Vlachou, 1999).

Desde la perspectiva del modelo del déficit las personas con alguna discapacidad son consideradas muchas veces como un problema para el profesorado regular puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que los maestros no saben bien cómo realizar. En consecuencia el alumno integrado (con necesidades educativas especiales) está físicamente en el aula ordinaria pero su currículo es bastante diferente del resto de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con éstos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar. Esta forma de trabajar resulta problemática para el profesorado ya que el alumno integrado se va convirtiendo, poco a poco, en un elemento de distorsión en el aula, o en alguien que está ahí pero el profesor no sabe muy bien qué hacer con él. En determinados momentos esta situación puede llegar a angustiar a los profesores, quienes pueden tener mala conciencia, sensación de fracaso como docentes, o llegar a rechazar la diversidad en sus aulas, puesto que ésta se convierte en fuente de problemas más que en una oportunidad para buscar nuevas estrategias educativas.

Un estudio sobre la integración escolar en España realizado por Parrilla (1992) puso de manifiesto que la puesta en práctica de la integración escolar había generado tres enfoques:

El primero, *emplazamiento de los alumnos*, caracterizado porque la integración fue entendida como un mero trasvase físico de alumnos desde el sistema educativo especial al ordinario. Se consideró que la mera ubicación por sí misma era capaz de producir la integración sin que se

¹ En la actualidad, en España, el 1,8% del alumnado escolarizado presenta necesidades educativas especiales (Fuente, Ministerio de Educación y Ciencia).

produjera otra serie de cambios que acompañaran el desplazamiento del alumnado del centro específico al centro ordinario, como son el compromiso y la implicación que un centro tiene que adquirir ante el proceso integrador.

El segundo, *intervención sectorial*, caracterizado porque el alumno integrado se convierte en el eje del proceso integrador, lo que significa que la integración escolar es entendida como un proceso dirigido esencialmente a la integración de los alumnos que presentan algún déficit. En consecuencia, todas las actuaciones que se generan van dirigidas a establecer una serie de actuaciones específicas que tienen la finalidad de integrar a esos alumnos en concreto, pero apenas se cambia la configuración del centro y se establecen escasas dinámicas de trabajo compartidas entre los profesores tutores y el profesorado de apoyo.

Y el tercero, *institucional*, que podría definirse como el enfoque realmente integrador puesto que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es asumida por el centro, fusionándose la acción especial y la normal, de manera que la integración no es entendida como un proyecto parcial. La responsabilidad de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se entiende como una responsabilidad compartida entre profesores tutores y profesores de apoyo, de manera que ambos colectivos trabajan colaborativa y coordinadamente para conseguir la integración. La propia autora indica que el enfoque institucional fue desarrollado en muy pocas escuelas, siendo el enfoque de intervención sectorial el que más se llevó a cabo, y el que ha quedado fuertemente arraigado hasta hoy día en numerosos centros.

Podemos afirmar, pues, que en el período indicado se produjo una respuesta bastante generalizada de las escuelas y de los centros que se tradujo en una adopción oficial de la integración, teniendo una importante incidencia en las formas de trabajar en los centros. No entender la integración escolar como una tarea de toda la comunidad educativa, no establecer formas de trabajar donde la integración tuviera una importante proyección social, reveló que no se había comprendido su auténtico sentido, y que se requería un cambio conceptual y práctico en su devenir. Y máxime cuando en la década de los años noventa empieza a producirse un cambio importante en las aulas, ya que la llegada de los alumnos inmigrantes a nuestro país empieza a configurar una escuela multicultural y plurilingüe con alumnos de muy diferentes características. Ya no se habla exclusivamente de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, sino que la diversidad de características presentes en las aulas requiere necesidades de respuesta educativa variadas. El término diversidad alude, pues, a la heterogeneidad de características inherentes al ser humano que siempre ha estado presente en el sistema educativo, como son distintos intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, aficiones, etc. que exigen perspectivas y grados pedagógicos de atención diferentes. Por eso empieza a utilizarse la expresión *atención a la diversidad* en el ámbito de la Educación Especial, con el fin de ampliar y apoyar el espectro de características y de situaciones educativas que son necesarias contemplar en la escuela. En el ámbito de la Educación Especial empieza a producirse un cambio puesto que ésta va a dejar de ser entendida como la disciplina dirigida a paliar las deficiencias que producen los trastornos neurológicos, fisiológicos o de otro tipo, para pasar a ser entendida como un conjunto de actuaciones cuya finalidad es facilitar que cualquier alumno pueda tener éxito en el sistema educativo, en una escuela que es y debe ser para todos. Ahora empiezan a adquirir un papel relevante tanto las características propias de la persona como las del entorno en el que se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, la diversidad del alumnado es contemplada como un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela, al ofrecer oportunidades para la mejora de la práctica educativa; es más, se erige en un elemento potencialmente enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y de valores como culturalmente (Arnaiz, 2000b). Se establece una nueva mirada que considera el origen interactivo de los problemas de aprendizaje y desvía el foco de atención, centrado exclusivamente en el alumno (como sucedía en la perspectiva individual representada por el modelo del déficit), hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, perspectiva representada por el modelo curricular (Ainscow, 2001; Stainback &

Stainback, 1999). Los centros empiezan a convertirse en referentes para la atención a las necesidades específicas de los alumnos en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que establecen. La utilización en el estudio que se presenta a continuación del modelo ecológico de Doyle (1979, 1986, 1987) nos ha posibilitado comprobarlo. Dicho modelo permite analizar el aula a través de dos subsistemas o estructuras interdependientes: la estructura social y la académica. La estructura social es la dimensión del aula que nos permite conocer la dinámica organizativa, interactiva, social y ética de la clase. En concreto, la unidad de análisis escogida para el estudio de esta dimensión ha sido la estructura organizativa, a través de la cual conocemos la dinámica organizativa del aula. *La estructura académica*, centrada en el análisis de tareas, "son el medio a través del cual el contenido del currículum se convierte en procesos de clase" (Doyle, 1987, 38).

De esta manera ya no es posible legitimar procesos de enseñanza-aprendizaje asentados en los presupuestos de homogeneidad que han identificado la enseñanza tradicional—y no tan tradicional—caracterizados por el establecimiento, a través de la lección magistral y el excesivo protagonismo de los libros, de un ritmo común y una respuesta educativa uniforme dirigida a una especie de canon o alumno "medio" inexistente. Planteamiento que sin duda ha contribuido a la segregación y a la exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales al no ser éstos capaces de seguir dicho ritmo (Arnaiz & de Haro, 1997; Clark, Dyson & Millward, 1998).

Por el contrario, el modelo curricular defiende una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas, en el marco de lo que ha dado en denominarse educación inclusiva (Ainscow, 2001; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins & West 2001; Gross, 2004; Arnaiz, 2005; Mitchell, 2005; Echeita, 2006; Katzman et al., 2006). Su finalidad es crear escuelas eficaces, y su interés se centra en comprender las dificultades de los estudiantes a través de su participación en las distintas experiencias escolares, permitiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y profesores. El modelo curricular parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando propuestas que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. Propone, por ello, un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho.

El modelo curricular expresa el matiz de educar para una convivencia democrática, donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula (Uruñuela, 1998; Goodman, 2001; Arnaiz & de Haro, 2004; Artiles, 2003; Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006). Aspectos todos ellos que completan planteamientos teóricos que se iniciaron con el proceso integrador, y que ahora se ven ampliados y completados por los presupuestos teórico-prácticos de la inclusión, abriendo un nuevo horizonte educativo (Arnaiz, 2003).

Sin embargo, a pesar de este nuevo panorama educativo, coexisten en la actualidad ambas formas de actuar (modelo del déficit y modelo curricular). Por una parte, encontramos escuelas y profesores que han empezado a cambiar su concepción acerca de las necesidades educativas especiales y están promoviendo nuevas formas de trabajo; otros, en cambio, continúan fuertemente anclados en planteamientos cercanos a los presupuestos del modelo del déficit y tienen serias dificultades para abandonarlos, como se pondrá de manifiesto en el estudio que presentamos a continuación.

Método

El objetivo general de este estudio es describir, analizar y verificar las prácticas educativas que se estaban llevando a cabo durante el curso 2005-2006 en una escuela de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) en la Región de Murcia (Sureste de España), con la finalidad de conocer, a

través del análisis de la dimensión social y académica de las aulas, las características de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales del alumnado. Se trata de un estudio cualitativo que, desde los parámetros de la interpretación cualitativa y a través del modelo ecológico de análisis del aula de Doyle (1979, 1986, 1987)—con las adaptaciones realizadas por Parrilla (1992, 1996) para contextos donde hay escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales—nos ha permitido analizar y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que los profesores desarrollaban en sus aulas.

Las preguntas de investigación establecidas para conocer dichos procesos fueron las siguientes:

Primero, ¿cuáles son las estructuras organizativas que más favorecen el desarrollo de la dimensión social del aula y, por tanto, la participación y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Y, segundo, ¿qué tipo de tareas son las que crean una dimensión académica del aula más integradora?

En este artículo se presenta la información referida sólo a dos de las diez aulas existentes en la escuela, cada una perteneciente a un nivel educativo diferente: una de educación infantil (5-6 años) y otra de educación primaria (7-8 años)². La elección de estas aulas para el presente trabajo obedece a que ambas son exponentes claros de lo que sucedía en el resto de aulas de la escuela.

Contexto: el Centro y las Aulas

El centro donde se ha desarrollado este estudio se encuentra situado en un pueblo cercano a la ciudad de Murcia (Sureste de España) donde asisten alumnos con un nivel sociocultural medio/bajo, entre los que se pueden encontrar bastantes casos de niños con problemas familiares y económicos. Es un centro relativamente pequeño (10 unidades), puesto que sólo existe una línea de enseñanza por nivel educativo. El número de alumnos escolarizados en este centro es de aproximadamente 240, con una media de 23 alumnos por aula, y una ratio de 1 a 3 alumnos con necesidades educativas especiales en cada aula. El 90% del profesorado tiene una situación administrativa de propietario definitivo, con una plantilla de 15 profesores y una cuidadora, distribuidos de la siguiente manera: 8 profesores de aulas regulares, 5 profesores especialistas (Inglés, Matemáticas, Educación Física, Lengua Castellana y Religión) y 2 profesores de apoyo (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), además, el centro cuenta con los servicios del psicopedagogo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona.

El aula de primaria escogida para este estudio es el 2º curso de Educación Primaria, comprendida en el primer ciclo de Educación Primaria (7-8 años), a la que asisten 23 alumnos, 2 de ellos con necesidades educativas especiales asociadas a síndrome de Down en un caso y a deficiencia mental en otro³. Se encuentra en un amplio edificio dedicado a la Educación Primaria (6-12 años) en buen estado de conservación y con adecuados materiales.

El espacio físico del aula es adecuado (50m²) y está bien dotada de materiales de apoyo para la lectura, la escritura y el cálculo. Las mesas de los niños están en el centro del aula, formando una "u", con la abertura de la "u" mirando a la pizarra, al lado de la que se encuentra la mesa de la profesora.

² En España las escuelas de Educación Infantil y Primaria escolarizan a los alumnos de 3-12 años. La etapa de Educación Infantil va desde los 3 a los 6 años (1º, 2º y 3º curso), no tiene carácter obligatorio pero toda la población española asiste a ella. La etapa de Educación Primaria va desde los 6 a 12 años, tiene carácter obligatorio y se subdivide en tres ciclos: 1º ciclo (6-8 años) con dos cursos 1º y 2º; 2º ciclo (8-10 años) integrado por 3º y 4º cursos; y 3º ciclo (10-12 años) con 5º y 6º cursos.

³ Durante el tiempo que realizamos las observaciones este niño estuvo enfermo, por lo que no aparece ninguna referencia a él en los apartados siguientes.

La experiencia docente de la profesora es amplia, lleva 10 años en esa escuela. Para la programación del aula sigue las directrices del Proyecto Curricular de Centro, la cual desarrolla principalmente a través de los libros de texto; se apoya también para la realización de ejercicios en fichas de diferentes contenidos que los alumnos realizan según los contenidos que estudian.

El profesor de Pedagogía Terapéutica⁴ no entra a esta aula para realizar tareas de apoyo a los dos alumnos con necesidades educativas especiales, sino que estos alumnos van a su clase donde trabajan en grupos de 5-6 alumnos, todos ellos con necesidades especiales y del mismo ciclo.

El aula de infantil escogida para el estudio es el 2º de *Educación Infantil* que corresponde al segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años) y a ella asisten 19 alumnos. Solamente una niña presenta necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental. El aula se encuentra situada en un edificio dedicado exclusivamente a la etapa de Educación Infantil, muy amplio, soleado y con buena luz, separado por una verja del edificio y patio de educación primaria.

El espacio físico del aula es bastante amplio (60 m²), disponiendo los alumnos y la profesora de gran movilidad para todo tipo de actividades. La niña con necesidades educativas especiales se sienta en uno de los grupos cercanos a la mesa de la profesora, siguiendo los movimientos de su grupo, según las actividades lo requirieran. Destaca la existencia en el aula de gran cantidad de materiales didácticos de todo tipo.

Los alumnos estaban agrupados habitualmente en grupos de 4, con las mesas distribuidas en forma circular. No obstante, esta distribución se cambiaba si la actividad lo requería, formando grupo mayores o un solo grupo. La mesa de la profesora estaba entre la pizarra y las mesas de los alumnos.

La profesora del aula es definitiva en el centro, con una amplia carrera docente y experiencia, siguiendo el ciclo de los niños desde los 4-6 años. La programación estaba fundamentada en el desarrollo de unidades didácticas acordes a lo establecido en el Proyecto Curricular del Centro.

El profesor de Pedagogía Terapéutica no entraba a esta aula por no considerarlo necesario la profesora, no siendo excesivamente fluidas las relaciones entre ambos profesores. La niña salía 3 h. por semana a recibir apoyo con el profesor de Lenguaje y Audición.

Recogida y Análisis de Datos

La recogida de los datos se ha llevado a cabo a través de observaciones no participativas, con el fin de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje tal y como se desarrollan en el entorno natural que constituye el aula. La observadora fue una alumna de prácticas componente de nuestro grupo de trabajo⁵, conocedora de la técnica de observación utilizada. Los niños no la conocían y su presencia en el aula fue justificada, ante las preguntas y novedad para los niños, como una persona que iba a ver cómo trabajaban. Durante las observaciones, cambió alguna vez su posición en el aula, para poder observar mejor el acontecer de la misma. A lo largo del proceso de investigación llevado a cabo en el centro se realizaron diversas observaciones, las utilizadas para el presente trabajo son:

1. Observación de 2º de Educación Primaria: de 9-12,30h. (Apéndice A).
2. Observación de 2º de Educación Infantil: de 9-12,30h. (Apéndice B).

Para el análisis de las observaciones y, por ende, de los procesos que acontecen en el aula, utilizamos el modelo educativo y curricular de Doyle (1979, 1986, 1987), con las adaptaciones

⁴ Nombre que en España se le da al profesor de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

⁵ Grupo de investigación de la Universidad de Murcia "*Educación Inclusiva: escuela para todos*" <http://www.um.es/eespecial/inclusion/>, dirigido por Pilar Arnaiz Sánchez.

que Parrilla (1992, 1996) propone para contextos donde hay escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales. A través de este modelo ecológico se ha realizado el análisis de dos estructuras independientes identificadas en el acontecer de la vida del aula como son la social y la académica.

El análisis de la estructura social nos ha permitido conocer aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los profesores en el aula tales como la participación de los alumnos, los tipos de comunicaciones y de agrupamientos que se producen en el aula, los procesos de diferenciación, la distribución y el uso del espacio y del tiempo, las características más significativas del ambiente de clase, y las normas y los valores establecidos en la misma. Con *el análisis de la estructura académica* hemos examinado las tareas que se llevaban a cabo en el aula, lo que nos ha proporcionado información relativa a cómo las profesoras planteaban los objetivos y las tareas, cómo relacionaban los nuevos aprendizajes que pretendían introducir con los que ya tenían los alumnos, cómo presentaban y utilizaban los materiales, cómo establecían los apoyos y cómo llevaban a cabo la evaluación. El procedimiento utilizado para el análisis de las observaciones ha sido el siguiente:

Lectura global de la observación

Identificación y denominación de las estructuras organizativas y académicas.

Análisis individual e interno de cada estructura organizativa y de cada tarea.

Análisis comparativo inter-estructuras e inter-tareas.

Resultados y Discusión

La presentación de los resultados se efectuará atendiendo al análisis realizado de las estructuras organizativas y académicas expuesto en los Apéndices C y D. El mismo nos permitirá contestar las preguntas de investigación formuladas y establecer comparaciones sobre el acontecer de ambas aulas.

Estructuras Organizativas que Favorecen la Dimensión Social del Aula

Con carácter general cabe indicar que las formas de organización del aula de educación primaria son escasas, sólo tres a lo largo de la mañana, y siempre en el mismo orden, lo que imprime un patrón bastante repetitivo a lo que sucede en ella: corrección individual de trabajos—explicación unidireccional—trabajo individual en asiento.

A través de estas estructuras, prácticamente siempre utilizadas de la misma manera, la profesora va tratando las diferentes áreas curriculares (Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas). En cambio, en el aula de infantil observamos una mayor variedad de estructuras que da más dinamismo a lo que sucede y posibilita una mayor participación del alumnado: sondeo—explicación bidireccional—explicación unidireccional—organización de la tarea—trabajo grupal en asiento.

Exponemos de manera detallada los resultados obtenidos en el análisis de la estructura organizativa a través de los parámetros que la representan en las dos aulas objeto de estudio.

Comunicación y participación

En el aula de primaria las interacciones alumnos—tutora son las que dominan el espectro de relaciones del aula, siendo mínimas las establecidas entre los mismos alumnos, y mucho menos con la alumna con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante, I). De igual modo, las interacciones que tienen lugar están basadas mayoritariamente en el trabajo de clase (explicar, preguntar, corregir, mantener el orden, etc.), resultando prácticamente inexistente otro tipo de interacciones más afectivas. La atención dispensada por la tutora a I durante la realización de las tareas es mínima, en comparación a la prestada al resto de alumnos, ya que I suele trabajar

individualmente y prácticamente sin supervisión de la maestra hasta el momento de su finalización (corrección individual del trabajo realizado).

La maestra cuando se dirige al grupo para introducir y explicar nuevos contenidos es ella la que marca las pautas de interacción, siempre con un carácter unidireccional. Al inicio de la explicación la profesora pregunta a los alumnos y estos responden, continúa su explicación y así hasta que termina. Su estilo es directivo y no dedica mucho tiempo a que los niños relacionen los conocimientos nuevos con los antiguos, ni les comunica claramente lo que van a aprender y cuáles son los objetivos del trabajo a realizar. En ningún momento se crea un clima de preguntas de los alumnos hacia la profesora sobre lo que se explica, por lo que los procesos de indagación y reflexión acerca de los contenidos previos que los alumnos tienen apenas son relevantes. Tras las explicaciones, los alumnos realizan las tareas, y conforme las terminan van a la mesa de la profesora para que se las corrija, tarea que la maestra siempre lleva a cabo de forma individual.

La comunicación y la participación están marcadas por la directividad de la profesora, lo que se acentúa en su relación con I. Esta actitud, eminentemente directiva, conlleva que cuando la tutora no dirige y supervisa la labor de los alumnos (en situaciones como, por ejemplo, en las que está explicando a un alumno algo individualmente), éstos suelen romper las normas de clase (hablar, etc.) y la organización del aula imperante en ese momento (dejan de trabajar, etc., estructura organizativa 4).

En el aula de infantil, en cambio, el tipo de interacciones se amplía considerablemente. Las interacciones alumnos–tutora ya no son el núcleo principal de relación que se da en clase, sino las interacciones entre iguales (alumnos). Los alumnos interactúan entre sí para la realización de la tarea grupal (actividad de aprendizaje cooperativo). Las relaciones se dan entre los alumnos de los subgrupos y grupos de trabajo, así como de forma intergrupala (los alumnos que terminan ayudan a otros grupos). La alumna con necesidades educativas especiales (P.) también se enriquece de este mismo tipo de interacciones.

Las relaciones entre los alumnos están marcadas por la cooperación y ayuda. Sirva como ejemplo la gran labor del compañero de P., quien en todo momento le ayuda y le da indicaciones de lo que tiene que hacer. Este tipo de relación está condicionado por la estructura de aprendizaje cooperativo planificada (reparto de tareas dentro del grupo) que genera una relación de interdependencia entre sus miembros para la consecución del objetivo grupal (la labor de cada uno es indispensable para el éxito del equipo).

Por su parte, las interacciones alumnos–tutora tienen un mayor componente bidireccional. La explicación de la maestra se realiza contando con la participación de los alumnos que preguntan y ponen en funcionamiento sus conocimientos previos. Se pierde, pues, el carácter directivo en las relaciones alumnos–tutora. Una vez formados los grupos, éstos gestionan su trabajo y realizan sus actividades contando con la supervisión de la maestra que les ayuda y refuerza sus logros, especialmente los de P. La maestra ya no es el eje central del aprendizaje y de las relaciones en clase, sino que adquiere un papel de mediadora y facilitadora de ambos.

Procesos de diferenciación

Coexisten organizaciones del trabajo paralelas en el aula de Primaria. Esta dualidad de organizaciones se produce para I respecto del resto del grupo-clase, pero nunca se ocasiona entre alumnos de escolarización ordinaria. Igualmente, pero en una dirección inversa, es atípica la ocasión en la que I se integra en la misma estructura organizativa de sus compañeros. En las hojas de registro se observa con toda claridad que I no participa en ningún momento de la misma organización del trabajo que la del resto de sus compañeros del aula, lo que está íntimamente relacionado con su no implicación en las tareas de clase proyectadas para el grupo (incluso parte de ellas se desarrollan fuera del aula ordinaria, ver estructura organizativa 2'). Mientras que el grupo clase trabaja Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas, I siempre realiza fichas de colorear, recortar y pegar muy parecidas, y no relacionadas con las materias y los contenidos que llevan a cabo sus compañeros. Permanentemente se observan dos flujos de

enseñanza en el aula: el del grupo y el de la alumna con necesidades educativas especiales que no confluyen en ningún momento, como se ha indicado anteriormente.

Si se observa con detenimiento, se apreciará cómo las estructuras organizativas en las que I se integra son aquellas que carecen de un contenido académico. En este contexto de aislamiento y de exclusión de la dinámica grupal del aula, la alumna da algunas muestras de querer participar en ella. Así, observamos ocasiones en las que deja de trabajar (en su actividad individual, paralela a la del grupo) para atender a la pizarra y a las explicaciones que la maestra da a sus compañeros (ver suceso de la estructura 6'). Se puede apreciar que esta alumna participa, de manera aislada e individual, en pocas y repetidas estructuras organizativas a lo largo de la clase observada, diferenciándose incluso un ciclo típico de estructuras que nos habla de la organización peculiar y distintiva del trabajo de esta alumna a lo largo de la sesión observada: explicación unidireccional-trabajo individual en asiento-corrección individual. Este es el tipo de organización que se reproduce de manera constante hora tras hora.

En el aula de infantil, en cambio, observamos que P. participa en todo momento en la estructura socio-organizativa del aula; no existe una organización del trabajo exclusiva para ella. La alumna se integra en un grupo de trabajo cooperativo formado, a su vez, por un subgrupo de dos alumnos (donde se encuentra P.) y un subgrupo de tres.

Asistimos pues a una inclusión socio-académica plena de P. en su grupo-clase, puesto que participa de la misma organización del aula y del mismo contenido de trabajo.

Agrupamientos

Una de las principales características observadas en el aula de Primaria es que todas las actividades tienen un carácter individual. En ningún momento la profesora favorece el trabajo por parejas, grupos pequeños o gran grupo cuando realizan los ejercicios o los corrigen. De igual forma se observa que no hay ningún proceso de trabajo en grupo para explorar los conocimientos previos de los alumnos antes de introducir contenidos nuevos.

Otro aspecto a destacar es que la alumna con necesidades educativas especiales nunca participa con sus compañeros en ninguna actividad, siempre trabaja sola en una programación diferente. Por todo ello podemos decir que el patrón de participación de esta aula siempre tiene un carácter individual para todos los alumnos.

Por su parte, en el aula de infantil apreciamos un tipo de agrupamiento totalmente diferente. Observamos trabajo tanto en parejas como en pequeños grupos y en gran grupo. La actividad en gran grupo se da en el momento de la explicación de la tarea; la maestra la presenta y todos los alumnos participan con sus preguntas, respuestas, etc. Posteriormente, se pasa a una configuración del trabajo en pequeños grupos (de cinco alumnos aproximadamente) y uno de los grupos de trabajo (en el que está integrada P.) se descompone en dos subgrupos (una pareja y un grupo de tres). Esta variabilidad de formas de organización del trabajo permite una mayor adaptación a las características de los alumnos, permitiendo que todos puedan participar de la dinámica del aula, a la vez que enriquece las relaciones que en ella se establecen.

Espacio y tiempo

En el aula de 2º de Educación Primaria existe una distribución única y permanente del espacio, caracterizada por la disposición de tres filas de pupitres, situados en dirección a la pizarra y a la mesa de la profesora, donde los alumnos están agrupados por parejas (Ver Apéndice C.). En consecuencia, existe una configuración única del espacio a lo largo de todas las estructuras organizativas. A su vez se constata que los alumnos hacen un uso limitado del espacio, solamente abandonan sus pupitres para salir a la pizarra o dirigirse a la mesa de la maestra para la corrección de ejercicios o para la formulación de alguna duda o pregunta. De igual modo, la profesora también limita el uso del espacio a una zona que abarca la ubicación de su mesa y la pizarra. La tutora permanece la mayor parte del tiempo sentada en su mesa, lugar que abandona, únicamente, para levantarse hacia la pizarra cuando tiene que explicar algo. En ningún momento se desplaza por la totalidad del aula, sino que son los alumnos los que se

dirigen hacia su mesa para corregir el trabajo, solicitar ayuda o plantear alguna duda, permaneciendo en fila hasta que les toca su turno.

La primera consecuencia inmediata de esta estructuración del espacio es la limitación de las interacciones entre alumnos, impidiendo que éstas se produzcan más allá del compañero de asiento (o pareja); la segunda, la imposibilidad que esto representa para la realización de actividades grupales (trabajo cooperativo, debates, etc.).

En cuanto a la utilización del tiempo, se constata que la mayor parte del mismo se dedica a la corrección de las actividades de Lengua hechas por los alumnos en casa (ver Apéndice C, nº 2) y a los trabajos que con carácter individual establece la profesora (ver Apéndice C, nº 5 y 10) después de sus explicaciones, generalmente algo más cortas (ver Apéndice C, nº 4 y 9). No se encuentran tiempos para el debate, compartir ideas, valorar los conocimientos previos, trabajo por parejas o en grupo, o juegos.

El espacio en el aula de infantil está dividido en dos zonas: la de los pupitres (organizados por grupos) próximos a la mesa de la profesora y a la pizarra, y la de los rincones y espacio libre para otro tipo de actividades (lectura de cuentos, relajación, etc.). La actividad discurre la mayor parte del tiempo en los pupitres, si bien los alumnos se levantan para coger el material necesario para la realización de su actividad, del mismo modo que se dirigen a la mesa de la maestra para “negociar” el tipo de trabajo que van a realizar. No obstante, también hay que señalar que hacia el final de la tarea los alumnos que han terminado se desplazan, bajo indicación de la tutora, a otros grupos de trabajo con el fin de ayudarles. Como podemos apreciar, este tipo de configuración del espacio facilita y potencia las interacciones entre los alumnos.

Por su parte, la maestra hace uso de la totalidad del espacio durante la clase. En algunos momentos permanece en su mesa, pero la mayor parte del tiempo se encuentra de pie, desplazándose entre los diferentes grupos con el fin de supervisar su trabajo y reforzarles positivamente.

En lo que respecta a la utilización del tiempo, observamos que, dada la organización del trabajo, este se aprovecha de manera mucho más efectiva. El hecho de que la maestra no sea el eje central del aprendizaje de los alumnos posibilita que no se pierda parte del tiempo en la corrección individual, como solía suceder en el aula de primaria. En esta aula todo el tiempo de clase se destina a la explicación, la organización del trabajo y, sobre todo, a la realización de la tarea. Así pues, a lo largo de la clase nos encontramos con momentos de debate y de valoración de los conocimientos previos de los alumnos (durante la explicación del tema y de la tarea) y con momentos de trabajo por parejas y en grupos.

Materiales

La utilización de materiales es bastante limitada en 2º de Primaria. En el caso del grupo-clase queda bastante circunscrita al libro de texto tanto cuando se introducen nuevos conocimientos como cuando se realizan los ejercicios, ya que son los que aparecen en los libros de la materia que se está trabajando (Lengua, Conocimiento del Medio, Matemáticas). En el caso de la alumna con necesidades educativas especiales el material se reduce a fichas que tiene que colorear, recortar y pegar, y éste es el fin mismo de su trabajo, ya que no guardan relación con los contenidos que está desarrollando el grupo-clase.

Los materiales utilizados para que los niños trabajen en casa, lo que en España se denomina “deberes de casa”, tienen las mismas características, puesto que son los ejercicios del libro de texto de Lengua. La niña con necesidades educativas especiales no realiza ninguna actividad en casa como hacen sus compañeros.

En el aula de infantil apreciamos que es la naturaleza de la actividad y las características de los alumnos las que condicionan la elección de los materiales y no al contrario, como sucedía en el aula de primaria. Se observa una gran riqueza de materiales en la realización de las diferentes actividades que permite participar a todos los alumnos (incluida P.) de la misma organización del aula. Una misma actividad es realizada con diferentes materiales, lo que permite que los diferentes niveles de desarrollo y competencia curricular sean atendidos.

Apoyos

La organización de los apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales es de suma importancia en los centros, y orienta bastante respecto del modelo de atención a la diversidad en el que se inscriben. En el caso que nos ocupa, los profesores habían debatido el tema a nivel institucional y decidido por votación que el profesor de Pedagogía Terapéutica del centro no entraría a las aulas para apoyar las necesidades educativas especiales de los alumnos, sino que los alumnos irían al aula de Pedagogía Terapéutica y allí se organizarían grupos de 4-5 alumnos con necesidades educativas especiales similares para recibir el apoyo.

Así encontramos que en el aula de Primaria el profesor de Pedagogía Terapéutica no entraba a la misma, sino que la profesora del aula y el citado profesor habían decidido que la alumna con necesidades educativas especiales realizaría el aprendizaje de la lecto-escritura fuera del aula. Por esta razón I no permanecía en el aula regular durante la corrección de los deberes relacionados con la lectura y la escritura (Lengua). Cuando I se incorpora al aula regular se puede comprobar que el trabajo que realiza no está adaptado ni guarda relación con los contenidos que llevan a cabo sus compañeros, lo que podría haberse establecido y preparado en un trabajo de colaboración y coordinación previo entre la tutora y el profesor de apoyo.

En el aula de educación infantil, la niña con necesidades educativas especiales no recibía apoyo del profesor de Pedagogía Terapéutica. La maestra consideraba que el apoyo a esta alumna debía llevarse a cabo en el aula regular, además la niña no quería abandonar el aula para ir a la del profesor de Pedagogía Terapéutica; al no ser esto posible por la decisión tomada en el centro, la misma profesora había asumido la responsabilidad de llevar a cabo las actividades de apoyo y de adaptación de material que fueran necesarias, lo que no le ocasionaba, según nos dijo, ningún problema.

Es interesante destacar en esta aula que la profesora organizaba actividades de manera que los niños pudieran ayudarse entre sí, lo que favorecía situaciones de trabajo de apoyo entre iguales, una mayor interacción entre compañeros, y el desarrollo de procesos de cooperación.

Ambiente de clase, normas y valores

El ambiente de clase observado en el aula de primaria es bastante tradicional, la profesora aparece como el centro de aprendizaje mucho más que los alumnos, lo que determina un escaso ambiente participativo de estos. A su vez, favorece una forma de atender a la diversidad que recuerda el modelo del déficit y valora poco las posibilidades de que la niña con necesidades educativas especiales aprenda y se relacione con sus iguales. La diversidad no parece considerarse como un valor positivo en el aula, somos iguales pero diferentes, lo que constituye un valor social y educativo importante en el mundo en que vivimos. La lectura de la observación de esta aula es un reflejo claro de lo que se indica.

Hablar del ambiente de clase en el aula de infantil supone incidir en varios de los aspectos comentados hasta ahora: ambiente mucho menos tradicional debido al rol que ejerce la maestra (mediadora del aprendizaje de los alumnos, en lugar de eje central del mismo); gran participación e interacciones en clase de diversa naturaleza (relaciones entre iguales de ayuda, cooperación, afectivas; entre parejas, pequeños grupos e intergrupales; interacciones bidireccionales entre los alumnos y la tutora); y participación plena de todos los alumnos en dicho ambiente y organización del trabajo.

Igualmente, es oportuno subrayar que se le da mucha importancia a los valores afectivos de la enseñanza, de ahí que se elogie dentro del grupo y para toda la clase a P., y se seleccione un tipo de organización del trabajo que genera relaciones de cooperación, respeto y ayuda entre iguales. Asistimos a un aula en la que sin descuidar ningún aspecto académico, se fomenta y trabaja otra serie de valores igual de importantes y fundamentales en la formación de los alumnos.

En la Tabla 1 se presenta un análisis comparativo entre el aula de primaria y la de infantil, tomando como descriptores los utilizados para el análisis de su estructura organizativa. En

consecuencia, se observan notables diferencias entre los dos modelos en la atención a la diversidad observados en estas dos aulas.

Tabla 1
Análisis Comparativo de las Estructuras Organizativas

	Aula de Primaria	Aula de Infantil
Formas de organización	Estructuras organizativas repetitivas.	Mayor variedad de estructuras organizativas que da más dinamismo y posibilitan una mayor participación.
Tipo de interacciones	Dominan las interacciones alumnos-tutora, marcadas por una gran directividad de la maestra. Con I, son escasas.	Dominan las interacciones entre alumnos y las interacciones alumnos-tutora pierden el carácter unidireccional.
Comunicación y participación	Escasa comunicación entre los alumnos y con la profesora y poca participación de los alumnos (estilo directivo). La maestra explica, indica las actividades y corrige individualmente.	Gran relación entre todos los alumnos (parejas, grupos, intergrupos) que posibilitan interacciones de diversa naturaleza (académicas, afectivas, etc.). Los alumnos participan en la explicación, organizan la tarea y cooperan mientras la maestra supervisa.
Procesos de diferenciación	Coexisten organizaciones del trabajo paralelas: una para I y otra para el resto de alumnos de clase.	Todos los alumnos participan de la misma estructura organizativa del aula.
Agrupamientos	Los alumnos se agrupan por parejas pero hacen las actividades de forma individual.	Agrupamientos de 5 alumnos que comparten, en muchas ocasiones, actividades grupales.
Espacio	Uso limitado del espacio por parte de los alumnos y la maestra. Distribución única y permanente. La configuración del espacio limita las actividades grupales y las interacciones entre alumnos.	Mayor uso del espacio tanto por los alumnos como por la tutora. La configuración del mismo permite las interacciones entre iguales (actividades cooperativas, etc.).
Tiempo	La mayor parte se destina a la corrección individual del trabajo de los alumnos.	El tiempo se destina a una mayor variedad de actividades y estructuras organizativas y se hace un uso más efectivo del mismo por parte de los alumnos.
Materiales	Materiales tradicionales (pizarra, libro de texto, libreta y útiles de escritura) que condiciona la configuración individual del aprendizaje.	Materiales mucho más diversos que posibilitan la configuración grupal del aprendizaje, la participación de todos los alumnos y la adaptación a las características de los alumnos.
Apoyos	Apoyo fuera del aula ordinaria.	No existe apoyo ante la imposibilidad de que éste se realice dentro del aula
Ambiente de clase	Tradicional, con escasas interacciones entre alumnos y con la maestra que se erige en centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Un ambiente caracterizado por las relaciones entre los alumnos de diversa naturaleza (académicas, afectivas...) y por un nuevo rol de la maestra: mediadora y facilitadora del aprendizaje
Valores	Se valora la mera transmisión de conocimientos y no se contempla la consideración de la diversidad como un valor educativo.	Se respeta, atiende y potencia la diversidad de los alumnos. Concepto de formación del alumno mucho más integral.

Frente a la escasa variabilidad de formas de organización del trabajo del aula de Primaria, podemos apreciar que, en menor tiempo de clase, existe un mayor abanico de estructuras organizativas en el aula de Infantil. A las expuestas en el aula de 2º hay que añadir las siguientes: sondeo, explicación bilateral, organización de la tarea y trabajo grupal de asiento.

Frente a la distribución individual del trabajo en Primaria, se opta por el trabajo grupal y colaborativo de los alumnos en Infantil, lo que posibilita el contacto, intercambio y ayuda entre los alumnos. Frente a la diferenciación de estructuras en función del tipo de alumnos en Primaria, en Infantil P. participa, en todo momento, de la misma organización del trabajo que la del resto de sus compañeros del aula, facilitado por el hecho de que P. se implica en la tarea de clase proyectada para el conjunto del grupo-clase. Así pues, desaparece la existencia de organizaciones de trabajo paralelas en el aula. En definitiva, frente al contexto de aislamiento y exclusión de la dinámica grupal del aula de Primaria, aparece la participación e inclusión de P. con sus iguales en Infantil. Frente a la unidireccionalidad en el contacto comunicativo de la maestra del aula de Primaria con el alumnado, se aprecia una mayor bidireccionalidad en el aula de Infantil que, en resumidas cuentas, posibilita una mayor participación del alumnado. En Primaria, frente a una distribución del espacio que limitaba las interacciones entre los alumnos, la disposición de los alumnos en Infantil potencia estas interacciones y permite la realización de trabajos cooperativos. Y, finalmente, frente al estilo directivo de la maestra de Primaria, se observa ahora un menor dominio de la maestra en las estructuras de participación, de suerte que los alumnos pasan a tener un mayor protagonismo de su propio proceso de aprendizaje. En esta ocasión la maestra actúa como mediadora del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Estructuras Académicas Que Informan Sobre los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje del Aula

Presentar los resultados del análisis de esta segunda dimensión del estudio del aula va a suponer una prolongación, en muchos casos, del discurso llevado a cabo respecto de la dimensión social. Muchos de los aspectos comentados en ella poseen la misma validez en esta ocasión. Recordemos que el aula es un todo complejo compuesto por multitud de aspectos que conjuntamente interaccionan y determinan su realidad, y que difícilmente podemos fragmentarlos en partes totalmente aisladas e independientes. No obstante, se diferencian ambas dimensiones con el fin de facilitar su estudio, así como su sistematización. Se incidirá, por tanto, en aquellas cuestiones que aportan algún aspecto más novedoso.

Flujo de tareas

En el aula de primaria los resultados del análisis de la estructura académica de nuevo ponen de manifiesto la dualidad de tareas existente en la misma. Se pueden observar continuamente dos flujos paralelos de tareas o actividades, lo que denota la existencia de dos currículos discurrendo en el aula de forma paralela. Si el alumno no participa de la misma organización del trabajo (estructura de participación, etc.) y no se implica en las tareas académicas del grupo, es evidente que se encuentra en una situación de integración física pero, en ningún momento se aproxima a un estado de integración y participación socio-académica. Es fácil comprobar que, de todas las tareas diseñadas para el grupo, I no se implica en ninguna de ellas.

En el aula de infantil, por el contrario, existe un único flujo de actividad educativa diseñada para todos los alumnos del aula. Tanto la presentación como las instrucciones para la realización de las tareas se hacen de forma grupal, a la vez que se tienen en cuenta las diferencias individuales, ya que se proporcionan instrucciones y/o aclaraciones personalizadas para aquellos alumnos, como P., que lo precisan. P. participa de la misma tarea que la del resto del grupo, siendo notable destacar que la estructura de la misma, a nivel grupal, se diseña para que ella

pueda participar en función de sus habilidades, diseñando tareas grupales de forma cooperativa y asignándole a P. tareas dentro del grupo que se correspondan con sus capacidades. Así mismo, el trabajo que realiza P. es facilitado por otro compañero que actúa como tutor.

Naturaleza de la tarea

La diversidad y riqueza de las tareas que se presentan a los alumnos a lo largo de todo el proceso educativo es una constante en ambas aulas. En el aula de primaria la mayor parte de las tareas se extraen del libro de texto que siguen todos los alumnos, excepto I, que lleva un material de trabajo diferente al resto de sus compañeros. Se aprecian notables diferencias en la naturaleza y características de las tareas desarrolladas por I, respecto a las ejecutadas por el resto de alumnos en esta aula de primaria. Así, encontramos que la mayor parte de las tareas que I realiza están relacionadas con la materia de Plástica (colorear, recortar y pegar), mientras que el resto del grupo realiza actividades mucho más variadas (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Plástica). Además, mientras que el resto de compañeros dispone de fichas de trabajo, que se encuentran la mayoría en el propio libro de texto, en color y con un potencial motivador debido a la riqueza de información gráfica que se ilustra, I trabaja con fichas fotocopiadas en blanco y negro, y que en la mayoría de las ocasiones no mantienen una coherencia estructural y lógica que facilite la globalización y funcionalidad del aprendizaje.

En el aula de infantil, las tareas no son sólo de lápiz y papel sino que muchas de ellas se llevan a cabo de forma oral, mediante el juego simbólico o a través del movimiento. Esta variedad en la naturaleza de las tareas presentadas a los alumnos del aula facilita la participación de todos, sin exclusión, a la vez que desarrollan una amplia variedad de capacidades motrices, verbales, o simbólicas que enriquecen notablemente a todo el alumnado. Esta diversidad en la naturaleza de las tareas facilita la inclusión de P. en la estructura académica. Así P. participa en las mismas actividades que sus compañeros, actividades que a la hora de su diseño han sido moldeadas según las habilidades más desarrolladas de P. Además, muchas de las tareas son diseñadas por la tutora en función de las características de los alumnos, no formando parte únicamente del libro de texto. En definitiva, la naturaleza diversa de las tareas presentadas por la profesora favorece la individualización de la enseñanza.

El patrón académico

Centrando el foco de análisis en el patrón académico de las tareas, podemos constatar que en el aula de primaria éstas son exclusivamente individuales. Los alumnos están sentados por parejas y realizan los ejercicios individualmente contando, generalmente, con el apoyo y supervisión de la tutora (éste resulta menor en el caso de I), destinando las tareas “grupales” únicamente para las explicaciones. Este patrón académico favorece la concentración y el desempeño personalizado de la tarea pero a su vez priva a los alumnos de un entorno enriquecedor. Aunque en ocasiones la realización de determinadas tareas requiera de la participación de varios alumnos. I al llevar un flujo académico totalmente distinto al de sus compañeros, nunca trabaja de forma conjunta con ellos y por tanto no puede aprender de ellos.

En el aula de infantil los alumnos están sentados formando grupos de cinco, lo que de antemano favorece la comunicación entre ellos. Las tareas que se presentan son individuales y grupales pero, en cualquier caso, la disposición física del aula y el clima de trabajo a la hora de realizarlas favorecen que los niños y niñas compartan sus experiencias, opiniones y creencias sobre el mundo, creando un contexto de aprendizaje donde aprender del otro se convierte en una tarea divertida que se realiza sin apenas esfuerzo. El juego contribuye notablemente a esta finalidad, haciendo que lo complejo sea fácil y que lo que es menos motivador se convierta en atractivo. P. participa de todas las tareas, sean estas individuales o grupales, siendo apoyada constantemente por la tutora o por los propios compañeros de su mesa. Su inclusión de hace posible.

Las demandas y ayudas

Otro aspecto que interesa analizar versa sobre las demandas y las ayudas que se ofrecen. A este respecto, hay que señalar que en el aula de primaria éstas provienen, exclusivamente de la tutora. Es ella la que indica las tareas a realizar y cómo hacerlas; en definitiva, es la que dirige de forma directiva la actividad de los alumnos hasta el último detalle. También se puede constatar otro tipo de demandas que provienen de los alumnos hacia la profesora y que requieren ayuda o supervisión. Generalmente se trata de acercamientos a la mesa de la tutora demandando aclaración de dudas o solicitando la corrección de la tarea realizada. Al igual que el resto de compañeros, I también demanda, sobre todo, ayuda para realizar su tarea, que por cierto, al ser ésta distinta a la del resto de compañeros solo puede ser orientada exclusivamente por la profesora.

En el aula de infantil las demandas de ayuda y supervisión por parte de los alumnos son constantes. La tutora selecciona las tareas a realizar, generalmente de corta duración en el tiempo para facilitar su comprensión y ejecución, da instrucciones sobre cómo llevarlas a cabo y posteriormente centra toda su atención en supervisar su desarrollo de forma individual. Las tareas se alternan teniendo en cuenta su modalidad de ejecución (manipulativas, de lápiz y papel, rincones de juego, etc.) para así mantener la motivación de los alumnos y favorecer el desarrollo armónico de las diferentes capacidades. Al tener que realizar P. las mismas tareas que sus compañeros de mesa, éstos pueden también facilitarle ayuda siempre que la demande, por lo que no es necesario que la tutora esté siempre pendiente de ella.

El clima evaluativo

En cuanto al clima evaluativo, en el aula de primaria la tutora evalúa la actividad a través de su corrección en la pizarra o supervisándola personalmente en su mesa de forma individual. A la hora valorar el trabajo realizado se tienen en cuenta básicamente dos aspectos: a) la correcta resolución de la tarea (por ejemplo, que la suma esté bien resuelta sin errores) y; b) la presentación de la misma (por ejemplo, su limpieza, orden, etc.). Al no existir prácticamente el trabajo grupal la única persona con autoridad para supervisar y evaluar las tareas es la profesora. El trabajo de I es valorado por la profesora en los momentos que puede dedicarle su atención, sucediendo que I a veces tiene que esperar largo tiempo para su supervisión, sin realizar tarea alguna durante la citada espera.

En el aula de infantil la supervisión del trabajo de los alumnos por parte de la tutora es constante. La estructura académica subyacente hace que dar instrucciones, proporcionar aclaraciones, supervisar y evaluar las tareas se haga de forma global. Lo importante a valorar no es tanto la correcta resolución de la tarea, sino la implicación en la misma, el esfuerzo empleado, la atención que se ha dedicado y la progresiva mejora en el desarrollo de sus capacidades. Al realizar P. las mismas tareas que sus compañeros y llevarse a cabo muchas de ellas de forma grupal, permite que la supervisión de sus trabajos y la valoración de los mismos sea realizada al mismo tiempo que la del resto de compañeros, y que estos puedan participar a su vez de dicha supervisión.

Los recursos personales y materiales

En el aula de primaria, en primer lugar, hemos de subrayar que se prescinde de los recursos humanos adicionales, de tal forma que no existe ningún apoyo dentro del aula (profesor de apoyo o enseñanza tutorada entre iguales), a excepción del dispensado por la tutora. Y cuando se dispone de algún apoyo, éste se lleva a cabo fuera del aula ordinaria. En lo que respecta a los recursos materiales, vemos que el grupo emplea el libro de texto como guía o soporte básico para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, la mayoría de los alumnos emplean los recursos ordinarios del aula (pizarra, tiza, libros de consulta,...), así como el cuaderno y útiles propios de escritura. Por el contrario, la alumna I emplea, frente al libro de texto, fichas preparadas por la profesora de apoyo o por la tutora. Del mismo modo, utiliza de forma bastante asidua materiales como colores, tijeras y pegamento; es decir, recursos materiales acordes al carácter manipulativo y al nivel de las tareas desarrolladas por este alumno.

En el aula de infantil los apoyos que inciden en el proceso de enseñanza–aprendizaje son dados por la tutora y los propios alumnos. En cuanto a los materiales, estos son muy variados. El libro de texto es sólo un material más, ya que de forma constante la tutora tiene que diseñar fichas de trabajo complementarias. Además, muchas de las actividades requieren de materiales manipulativos, juegos, e incluso del propio cuerpo del niño con el que tiene que representar acciones o realizar actividades. La estructura académica por rincones de trabajo facilita la organización de los materiales y su utilización. P. utiliza todos los materiales que se encuentran en el aula y, en ocasiones, se adaptan materiales específicos para ella, de forma que se ajusten a sus capacidades manipulativas o cognitivas.

En la Tabla 2 se pueden contemplar las diferencias en cuanto a la estructura académica entre el aula de primaria y la de infantil.

Tabla 2
Análisis Comparativo de las Estructuras Académicas

	Aula de Primaria	Aula de Infantil
Flujo de tareas	Dos flujos paralelos: a) uno para el I y otro para el resto del grupo)	Un único flujo para todos los alumnos
Naturaleza de la tarea	Básicamente extraídas del libro de texto para el grupo y fichas para I	Fichas del libro y otras diseñadas para todos los alumnos del grupo
Modalidad de ejecución de las actividades	Orales y de lápiz y papel	Orales, manipulativas, simbólicas, representacionales y de lápiz y papel
Finalidad de la tarea	Realizarla de forma óptima: se valora el resultado	La tarea no es un fin en sí mismo sino un medio para desarrollar capacidades: se valora el proceso
Patrón académico	Los alumnos se agrupan por parejas pero hacen las actividades de forma individual	Agrupamientos de 5 alumnos que comparten en muchas ocasiones actividades grupales
Demandas del profesor	Diseña y dirige la tarea hasta el más mínimo detalle	Diseña y ofrece pautas de actuación. Los alumnos tienen mayor autonomía.
Ayudas que se prestan por la tutora	Instrucciones y aclaraciones verbales para realizar la tarea	Instrucciones, aclaraciones verbales y ayudas físicas para realizar la tarea
Ayudas que se prestan por los compañeros	Son muy ocasionales ya que el trabajo es individual y no comparten las mismas actividades	Se producen de manera constante al trabajar con la misma tarea y en grupo
Clima evaluativo	Supervisión en la mesa de la tutora y evaluación de las actividades en pizarra.	Supervisión en cada grupo de alumnos y evaluación individual de cada tarea.
Recursos personales especializados	Intervienen fuera del aula	Intervienen dentro del aula
Recursos materiales	Libros de texto y fichas. Se organizan de forma individual	Libros de texto, fichas, juegos y material manipulativo. Se organizan por rincones.

Como podemos observar existen diferencias significativas entre los dos ejemplos, que detallamos con mayor precisión. Frente a la dualidad de tareas existente en el aula de primaria, se aprecia en el aula de infantil que todos los alumnos participan de las mismas actividades, no existiendo dos currículos o programaciones discurriendo en el aula de forma paralela, sino que la

alumna con necesidades educativas especiales se encuentra en una situación de plena inclusión socio-académica, y no en una mera integración física, como sucedía en el aula de primaria. Mientras que en el aula de primaria la mayor parte de las tareas son de lápiz y papel y se extraen del libro de texto, libro que no puede seguir la alumna con necesidades educativas especiales, en el aula de infantil las tareas son diversas en cuanto a su modalidad de presentación y ejecución, a la vez que, junto a las del libro de texto se diseñan otras específicamente para el grupo.

En lo que respecta a la disposición física del aula, en la de primaria los alumnos están sentados por parejas y predomina el trabajo individual de forma casi exclusiva, mientras que en el aula de infantil la disposición en grupos por parte de los alumnos facilita la comunicación entre ellos, el aprendizaje social y el trabajo grupal y cooperativo. La organización por rincones facilita la globalización.

En cuanto a las demandas y ayudas que se ofrecen a los alumnos—que constituyen uno de los ejes fundamentales de toda acción educativa—, en el aula de primaria la organización es directiva y tiende a un único estilo de aprendizaje. Las ayudas son básicamente aclaraciones sobre las instrucciones dadas. En el aula de infantil, en cambio, la organización, aunque sigue siendo directiva, deja más libertad al alumno para que estructure su aprendizaje a través de los rincones de trabajo. Las ayudas más que centrarse en la aclaración de instrucciones van dirigidas a la consecución de las acciones necesarias para realizar la tarea.

La supervisión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las tareas fundamentales que desarrolla la profesora dentro de su aula. Mientras que en el aula de primaria la evaluación se centra fundamentalmente en verificar la correcta resolución de la tarea y la adecuada presentación de la misma, en el aula de infantil la evaluación se dirige hacia una constante supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante no es el resultado, como en el aula de primaria, sino el proceso que los niños y niñas siguen para realizar la tarea y llegar al aprendizaje.

En el aula de primaria, los recursos personales especializados intervienen con el alumno de integración fuera del aula ordinaria, dirigiendo el proceso educativo al refuerzo de determinados aprendizajes instrumentales básicos de forma inconexa con el currículo que se desarrolla en su aula de referencia. Por el contrario, en el aula de infantil los recursos que intervienen con la alumna con necesidades educativas especiales lo hacen, en la mayoría de las ocasiones, dentro del aula, lo que supone una actuación de apoyo y refuerzo simultáneo al flujo educativo que se desarrolla para todos los alumnos del aula.

Por último, los recursos materiales son más ricos y diversos en el aula de infantil que en la de primaria. Existen juegos, materiales para la manipulación y materiales que sirven para estimular cada uno de los sentidos. Además, la organización de los mismos a través de rincones en el aula de infantil facilita la globalización del aprendizaje y la autonomía en su utilización. La alumna con necesidades educativas especiales del aula de primaria utiliza fundamentalmente fichas fotocopiadas en blanco y negro para realizar sus tareas académicas, mientras que la alumna con necesidades especiales del aula de infantil tiene a su disposición toda la variedad y riqueza de los materiales del aula.

Conclusiones

El análisis de la dimensión social y académica del aula de 2º de Educación Primaria y de 2º de Educación Infantil nos ha permitido conocer las principales características de la respuesta educativa ofrecida al grupo-clase y, en el seno del mismo, a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así, hemos podido comprobar, con carácter general, que las dos profesoras tenían una experiencia y una formación docente similar, en cambio, sus prácticas en el aula han puesto de manifiesto concepciones y actitudes diferentes sobre el significado de integrar a los alumnos con

necesidades educativas especiales en una escuela de todos y para todos, como propone la educación inclusiva. Esto se traduce en sus formas diferentes de organizar el aula y de programar las tareas a realizar en ellas, como hemos comentado anteriormente. Mientras que la profesora de educación primaria trabajaba según los parámetros definidos en el modelo del déficit, la profesora de educación infantil lo hacía según los establecidos en el modelo curricular. Los resultados muestran que estas diferencias no obedecen tanto a aspectos tales como el número de alumnos por aula, o los recursos y apoyos disponibles por clase que son similares, sino a otros factores tales como, entre otros, la predisposición de los docentes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, sus actitudes y pensamiento, y su estilo de enseñanza, los cuales les llevan a organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de formas distintas. También se pone de manifiesto la falta de un proyecto educativo en el centro, consensuado, definido y aceptado por todo el profesorado.

Respecto a la pregunta de investigación establecida de cuáles son las estructuras organizativas que más favorecen la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, hemos encontrado que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en práctica de una gran riqueza de estructuras organizativas, da mayor dinamismo a lo que acontece en el aula y posibilita una mayor participación de todos los alumnos. Por consiguiente, favorece el desarrollo de la dimensión social del aula y la participación y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la misma, como establece el modelo curricular.

Cuando todos los alumnos participan de la misma estructura organizativa del aula se evitan procesos de segregación y de exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, como se ha puesto de manifiesto en el aula de educación infantil. Para ello es fundamental que el rol del maestro sea el de mediador del aprendizaje del alumno. Esto potencia interacciones más numerosas entre los alumnos, el trabajo autónomo, y desarrolla estrategias metacognitivas como son aprender a aprender y aprender a pensar. Asimismo, una configuración cooperativa (grupala) del aprendizaje posibilita las relaciones de ayuda, interdependencia y cooperación, lo que permite la adaptación de las tareas a las características de cada uno de los alumnos y hace posible su participación en la dinámica del aula.

La configuración del espacio es otro de los factores a tener en cuenta en el desarrollo de un modelo curricular e inclusivo, ya que según se establezca se favorecerá o limitará la interacción de los alumnos. Cuando estos están sentados en pupitres individuales la realización de actividades de cooperación se ve dificultada. De igual forma, la elección de los materiales de trabajo ha de estar en función de las características de los alumnos, de la tarea a realizar y de la estructura organizativa que se pretende llevar a cabo, y no al contrario. Sólo así se podrá permitir la integración socioacadémica de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de una buena coordinación entre el profesorado regular y el profesorado de apoyo. La misma contribuirá al desarrollo de una adecuada programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que haga posible que los apoyos se lleven a cabo en el aula regular, produciéndose una integración más efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La segunda pregunta de investigación estaba referida a indagar acerca de las tareas que contribuyen de una forma más eficaz a la integración en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos muestran que las tareas que crean una dimensión académica del aula más integradora son aquellas que se planifican teniendo en cuenta las características de todos los alumnos del aula. Ello contribuye a que los estudiantes compartan un mismo currículo, con las adaptaciones curriculares individuales que sean necesarias en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, y a que haya un único flujo de aprendizaje. En este clima de trabajo, la variedad de tareas planteadas, acordes a las capacidades que implica su ejecución (manipulativas, simbólicas, gestuales, de lápiz y papel, etc.), facilita la participación

de todos los alumnos según su nivel de competencia curricular y el desarrollo de estilos propios de aprendizaje.

De igual forma, las tareas deben ser variadas en su modalidad de ejecución (individual o grupal). Se ha constatado que las actividades que se desarrollan de forma grupal o cooperativa suponen un mayor intercambio de información, una mayor ayuda entre los alumnos, y el desarrollo de patrones de aprendizaje social. Asimismo, la utilización a estas edades de metodologías globalizadoras facilita la incorporación de los aprendizajes a la estructura cognitiva, lo que requiere que las tareas sean presentadas de forma relacionada y teniendo en cuenta la globalización de los aprendizajes.

La supervisión y evaluación del aprendizaje, aspecto fundamental de los elementos básicos del currículum, no se puede centrar únicamente en el grado de perfección de la tarea realizada si se quiere dar una respuesta educativa acorde a la diversidad del alumnado. Por el contrario, debe tener en cuenta el desarrollo de las capacidades implicadas en la misma y los procesos que se han seguido para su resolución.

Cabe indicar pues, a modo de conclusión final, que sólo considerando la diversidad como un valor educativo, y la necesidad y el deber de responder a ella, se alcanzará un modelo educativo que contribuya a la formación integral de todos los alumnos, objetivo último de nuestro sistema educativo. En consecuencia, en las escuelas de Educación Infantil y Primaria se arbitrarán estructuras organizativas y académicas que permitan la participación de todos los alumnos en el ambiente de clase, y el desarrollo de habilidades y valores implícitos en el modelo curricular que postula la educación inclusiva. En este proceso la formación del profesorado es un objetivo prioritario tanto en la formación inicial como permanente, para que pueda abandonar el modelo del déficit e inscribirse en un modelo curricular (Arnaiz, 2005; Artiles et al., 2006; Echeita, 2006; Stainback & Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, A., Harris, A., Hopkins, D., West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. Haro de (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000a). The integration into mainstream schools of pupils with Special Educational Needs in Southern Europe. En C. Brocks & R. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Special Educational Needs* (pp. 99-103). Oxford: John Catt Publication.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000b). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R. (1997). *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Education Siglo XXI*, 22, pp. 19-37.
- Artiles, A. J. (2003). Special education changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, pp. 164-202.

- Artiles, A. J., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45, pp. 260-268.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Biklen, D. (1993). *Schooling Without Labels*. Philadelphia: Temple University Press.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (1998). *Theorizing Special Education*. London: Routledge.
- Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Students Abilities. En P. Peterson, H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching* (pp. 183-209). Berkeley: McCutcheon.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 392-431). New York: McMillan Publishing (3ª ed.).
- Doyle, W. (1987). The Classroom as a Workplace. Implications for Staff Development. En M. Wideen and D. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement. A Focus on Teacher* (pp. 38-45). London: Falmer Press.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Una guía práctica*. Madrid: MEC y Morata.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Katzman, L. I., Gruner Gandhi, A., Harbour, W. S. & LaRock (Eds.) (2006). *Special Education for a New Century*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. Haro, de (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 181-207) Murcia: Universidad de Murcia.
- Marchesi, A., Echeita, G., Martín, E. (1991). La evaluación de la integración. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 383-406). Madrid: Alianza Psicología.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Evaluación de la Integración Escolar. 1º Informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990a). *Evaluación de la Integración Escolar. 3º Informe*. Madrid: MEC.
- Mitchell, D. (1995). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Parrilla, A. (1992). Análisis de Procesos de Clase: Una Perspectiva Ecológica. En C. Marcelo (Ed.), *La Investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 227-257). Madrid: Cincel.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Porrás Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Kikiriki. M.C.E.P.
- Stainback, W., Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Uruñuela Nájera, P. M. (1998). Escuela segregadora y escuela democrática. *Trabajadores de la enseñanza*, 189, 7-10.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en la revista Siglo Cero, 130, 12-24: Informe sobre necesidades educativas especiales.

Datos bibliográficos de los autores

Los tres autores pertenecen al Grupo de Investigación Educación Inclusiva: escuela para todos de la Universidad de Murcia (España), Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Pilar Arnaiz es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar y directora del citado grupo. Su labor de investigación se centra en el ámbito de la Educación Inclusiva, concretamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en las estrategias de adaptación curricular y en la formación del profesorado.

José-Manuel Guirao es profesor en una Escuela de Educación Primaria en la Región de Murcia. También ha cursado los estudios de Psicopedagogía y obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en Investigación. Sus trabajos se desarrollan en el campo de la Educación Inclusiva, trabajando especialmente en cómo transformar los centros para que la educación llegue a todos.

Carlos F. Garrido es Doctor en Psicología, Asesor Técnico del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su ámbito de investigación se centra en los procesos psicológicos y pedagógicos que hacen posible una educación para todos en los centros educativos.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo 30100 Murcia (España). Tlf. +34 968 364029.

E-mail: parnaiz@um.es

Favor dirigir correspondencia sobre este artículo a Pilar Arnaiz, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo 30100 Murcia (España). Tlf. +34 968 364029. E-mail: parnaiz@um.es

Apéndice A

Observación de 2º de Educación Primaria

Para ejemplificar este modelo desde una situación práctica se presenta, a continuación, la observación llevada a cabo en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria (3-12 años), concretamente en 2º curso de Primaria (7-8 años), al que asiste una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a síndrome de Down (en adelante I). En la clase hay 23 niños, 2 de ellos con necesidades educativas especiales, si bien uno de ellos no asistió el día que se realizó esta observación⁶. Este relato será retomado para su análisis en la parte experimental del presente trabajo. Los detalles de la observación son un recuento de las actividades realizadas por alumnos y maestra durante la observación realizada, junto con los respectivos tiempos.

9:10h. Los niños se están acomodando en sus sitios, la profesora abre las ventanas y coloca la fecha en la pizarra. A la vez recuerda que hoy les toca Lengua, y que antes de empezar con esta materia, van a corregir los deberes.

9:12 a 10:00h. Los niños corrigen los deberes. Durante esta hora I se marcha al aula de apoyo donde realiza una serie de fichas de pintar, recortar, etc. con 4 alumnos más con necesidades educativas especiales. Ella no realiza deberes en casa.

10:10h. La maestra de Pedagogía Terapéutica deja a I en clase y se marcha. I entra y se dirige a su sitio (que está en el extremo más próximo de la mesa de la maestra), dejando su cartera colgada en la silla y por el camino hacia las perchas se va quitando el abrigo.

10:12h. La maestra le dice que coja su ficha (la maestra está en la mesa corrigiendo deberes y rodeada de niños). I va a la mesa de la maestra y ésta le dice que coja el color rojo. I se va cerca de su sitio y coge el color rojo que está en la caja de colores de su grupo (la cual está un poco retirada de su mesa) y vuelve a la mesa de la maestra. La profesora le dice que muy bien, se levanta, y le coloca la ficha sobre su mesa, la niña se sienta y señalándole sobre la ficha le dice: "lo pintas sin salirte". Al mismo tiempo, los niños que están en la fila, junto a la mesa de I, se revolucionan un poco, subiendo el tono de voz.

10:15h. I empieza a pintar con la cabeza muy pegada al papel, la profesora se sienta, y sigue corrigiendo. Al poco I levanta la cabeza y mirando al compañero de al lado, exclama: "J." y al mismo tiempo le señala la caja de rotuladores, el niño se los da y cada uno sigue con su tarea. La maestra, que está rodeada de niños, la mira y le dice: "I tú sigue a lo tuyo y los que hayan terminado que se lean un cuento" (ya algunos lo estaban haciendo), observa la clase y dice: "I que te vigilo de cerca"- ésta deja de mirar a los niños y sigue pintando la ficha.

10:30h. La mesa de la maestra está despejada de niños y dice: "Voy a explicar Conocimiento del Medio, así que coged los libros que tengo en mi mesa" y nombra a los niños que aún no la han cogido. A la vez, exclama: "I coge bien la cera". La niña sin levantar la cabeza sigue pintando. A los pocos segundos, I se levanta, le ha da el color rojo a su compañero y con su ficha en la mano va a enseñársela a la maestra, y ésta le dice: "¿Tú crees que esto está bien pintado?, pues ya me entiendes". Entonces la niña, vuelve a su mesa pero antes de sentarse coge de nuevo el color rojo y se pone a pintar. Inmediatamente, la profesora se levanta y con un libro de Conocimiento del Medio, comienza la explicación, a través de cuestiones relacionadas con el tema. Mientras esto transcurre, I que sigue pintando, suele levantar la cabeza para mirar a sus compañeros cuando contestan a la profesora, también mira lo que escribe la maestra en la pizarra, y se mira sus manos, con las cuales se

⁶ En España en las clases de Educación Infantil y Primaria el máximo de alumnos escolarizados es de 25. De estos sólo 2 pueden tener necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

restriega los ojos, aunque sigue pintando su ficha. La profesora, cuando explica, les plantea unas cuestiones sencillas, a la vez escribe en la pizarra.

10:40h. Después de la explicación, la maestra abre el libro que lleva en la mano y señalando sobre el mismo les sigue diciendo lo que tienen que hacer en los ejercicios que hay en las dos hojas.

10:42h. Una vez finalizada la explicación, los niños comienzan los ejercicios. La profesora se sienta, y coge la ficha de I y le dice: "esta ficha no está terminada". La niña se levanta y se coloca junto a la maestra, ésta le dice: "Anda, límpiame los mocos" (en un tono alto pero cariñosamente). La niña se dirige al armario y coge el rollo de papel higiénico, desgarrando un trozo, lo deja sobre el armario, se limpia la nariz y echa el papel en la papelera. Vuelve a la mesa de la maestra, y ésta le dice: "Guarda ésta ficha en el archivador y harás otra ficha". La niña se va a su sitio con la ficha en la mano, coge la carpeta de anillas que está debajo de la mesa y la guarda, volviendo a poner la carpeta debajo de la mesa. Mientras hace esto tiene la lengua sacada, la maestra le dice: "I esa lengua", I cierra la boca.

10: 45h. Al mismo tiempo, hay dos niños que forman fila para preguntarle a la maestra, I se coloca en la fila esperando su turno, con la cabeza medio agachada y observando al compañero que está antes que ella. Cuando le toca, le dice la maestra: "Toma y recorta por... ". Es una ficha donde tiene que recortar y le explica cómo hacerlo".

10:47h. La niña deja la ficha sobre su mesa y se dirige al armario y coge las tijeras. Se va hacia su mesa y antes de sentarse coge el pegamento. Se sienta y empieza a recortar.

10:53h. Mientras el resto de niños está haciendo su tarea y se levanta para ir a la mesa a enseñar a la profesora el trabajo terminado, I sigue recortando y pegando. La profesora, que está rodeada de niños, se levanta de la mesa y desde ese mismo sitio explica una ficha para que la empiecen los niños que hayan terminado los ejercicios de Conocimiento del Medio. Cuando acaba dice a los niños: "Voy a hacer una fotocopia para I". Sale de la clase (tarda poco), los niños que estaban en la fila la esperan hablando entre ellos y el resto sigue con lo que estaban haciendo (no hay ningún alboroto) y cuando regresa se dirige a su mesa, y a la vez corrige una cosa a I. Se sienta y sigue corrigiendo o dando la ficha al que hubiera terminado. De vez en cuando mira a los niños y les llama la atención si alguno no trabaja, o si hay muchos en la fila. A I le dice: "I, no quiero que te llenes de pegamento", pues la niña suele coger el pegamento con una mano y con la otra coge la figura y la restriega por encima del pegamento, manchándose. La niña, sin levantar la cabeza, sigue con su tarea.

11:00h. "Terminad, que es el recreo, I pon las cosas en su sitio". I se levanta, deja las tijeras en su sitio, coge papel para limpiarse los mocos. Vuelve a su mesa coge su ficha, y se dirige a la mesa de la maestra. La profesora se lo corrige y la niña vuelve a su mesa con la ficha en la mano para guardarla en el archivador. La mayoría de niños sigue trabajando, la maestra los está observando desde su mesa y a la vez dice: "I, los papeles que has recortado a la papelera". La niña los coge (que estaban sobre su mesa y en el suelo) y los tira a la papelera. Vuelve a su mesa, coge su cartera y saca un zumo con un dulce y se lo da a la maestra para que se lo abra y sale al recreo. A la vez algunos niños salen al patio y otros se quedan en la clase terminando la tarea.

11:30h. Suena el timbre y aún quedaban en clase tres niños terminando la tarea. Entran los demás niños y se acomodan en sus sitios. La profesora se pone delante de la pizarra con el libro de Matemáticas en la mano y comienza a explicar indicándoles las páginas que tienen que buscar.

11:40h I entra del recreo. La maestra le dice regañándole: "Cuando toque el timbre tienes que entrar, ahora castigada". La coge del brazo y la pone mirando la pared, pero inmediatamente cambia y la sienta en la silla, diciéndole que no se vuelva a repetir. Le da una ficha y le explica lo que tiene que hacer⁷. El resto de niños comienza las actividades de Matemáticas. La profesora se sienta en su mesa y los niños se acercan a preguntarle dudas.

⁷ Esa ficha es la que ha fotocopiado anteriormente cuando ha salido de clase y que el resto de niños ya ha terminado.

11:45h. I se levanta con la ficha en la mano y se va a la mesa de la maestra, ésta la observa y le dice: ¡Me estás tomando el pelo! Le vuelve a explicar lo que tiene que hacer. La niña se sienta y sigue pintando con la cabeza muy agachada. La profesora, que no tiene ningún niño alrededor, la observa y le advierte lo que tiene que hacer, se levanta y se coloca con su silla más cerca de la niña. I, sin levantar cabeza, sigue pintando. Cada vez que va a coger un color, la maestra le preguntaba el nombre del mismo, la niña siempre dice bien el color. Los demás niños están en silencio realizando sus tareas.

11:50h. La profesora vuelve a su mesa con su silla y atiende a los niños que van a preguntarle.

11:55h. I va a la mesa de la profesora con su ficha terminada y la maestra le dice: "Muy bien, guárdala, que vas a hacer otra". Le da la otra ficha explicándosela. La niña vuelve a su mesa, guarda la ficha en su archivador y le dice a su compañero: "¿Me dejas un lápiz? El niño se lo da, se sienta y comienza la ficha.

11:58h. Los niños van a la mesa de la profesora a preguntarle aspectos de su trabajo. La maestra mira de vez en cuando a I y le dice: "I, no te equivoques, sin torcerte".

12:00h. Los niños están haciendo su trabajo y algunos de ellos se acercan a la mesa de la maestra (formando fila) para preguntarle, ella dice: "I, sin torcerte, que hoy tienes el pulso temblón". La niña no levanta cabeza y sigue pintando su ficha. Hay momentos en los que sube el tono de voz de los niños y la profesora les regaña.

12:10h. I se levanta y se coloca en la fila con la ficha en la mano. La profesora la revisa y le dice que ponga su nombre. La niña se va a su sitio y sin llegar a sentarse, se arrodilla y lo escribe. Una vez que ha escrito su nombre, se coloca en la fila y cuando le toca su turno, le dice la maestra: "Muy bien". Se va a su mesa y la guarda en la carpeta, de pie, con lo cual un niño que está en la fila la molesta sin darse cuenta y dice I: "Maestra, mira" empujando al niño. Y la profesora le dice en tono alto: "No quiero que seas mandona", toma una nueva ficha, siéntate y comienza a pintar". Le señala por dónde hacerlo.

12:20h La mayoría de niños han terminado las actividades de Matemáticas y empiezan a realizar una actividad de Plástica. Tienen que utilizar papel de seda para hacer un mosaico. I sigue pintando sobre su ficha, y hay niños de su grupo que se acercan a su mesa a por los rotuladores pues, ella tiene la caja.

12:30h. "Los que vayan por la Plástica, pueden recoger y colocarse en la fila de salida", dice la profesora desde su mesa, rodeada de niños. Se levanta y se dirige a la mesa de I para decirle que recoja. I coloca la ficha debajo de su mesa sin meterla en el archivador, coge su cartera, pone bien su silla y se va hacia las perchas, se pone su abrigo y se incorpora a la fila de salida. Suena el timbre, y los niños van saliendo cuando la profesora da permiso para ello.

Apéndice B

Observación del aula de 2º de Educación Infantil

Se ejemplifica ahora esta forma de trabajar a través de la presentación de las actividades desarrolladas en un aula de un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria (3-12 años), en concreto de 2º de Educación Infantil (5-6 años), en la que se encuentra escolarizada una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental ligero (P. en adelante). Es la única con estas características en un grupo de 19 alumnos. Los detalles de la observación son un recuento de las actividades realizadas por alumnos y maestra durante la observación realizada, junto con los respectivos tiempos.

9:03h. Los alumnos entran y se van sentando.

9:05h. La profesora da los buenos días a todos y revisan contando quién ha venido. Son 17. Faltan 2 alumnos.

9:07h. Pide a un niño que borre la pizarra, el niño se levanta y lo hace. Entra otro alumno en la clase y varios compañeros cuentan en voz alta: "18". A los pocos segundos entra otro alumno a clase y gritan de nuevo: "19".

9:08h. La maestra explica que van a hacer una ficha preciosa y muy fácil. Como al día siguiente se van de excursión y luego viene el fin de semana, la tienen que terminar en clase esa misma mañana. A continuación explica que los que no vayan a ir a la excursión al día siguiente se tienen que quedar en casa.

9:09h. La profesora explica la actividad y los niños atienden:

Profesora: "¿Esto qué es?"

Niños: "Un tren".

Profesora: "Un tren no, un vagón. Un vagón ¿de qué?, ¿de gallinas, de pollos?"

Niños: "No. De personas."

Profesora: "De personas. Un vagón de pasajeros. Pero en el tren pueden ir otras cosas..."

Niños: "Coches, animales, sillas..." P., sentada en su sitio, está muy atenta.

La profesora sigue explicando, enseñando láminas, explica que en los vagones de un tren de mercancías se pueden llevar animales, coches, botellas de butano, personas... Finalizada la explicación, indica que tienen que pintar las láminas muy bien y les ayuda a los niños a recordar otras cosas que se pueden llevar en un tren de mercancías, aparte de las que ella ha mostrado en los dibujos. Los alumnos responden: "maletas, caballos, palos."

9:15h. La profesora felicita al que ha respondido "palos": "Palos, sí muy bien." Y enseña a la clase la lámina del vagón que transporta troncos de madera y la explica su contenido. A continuación explica que van a hacer la actividad por grupos y que pueden dividir el dibujo en 2 ó 4 partes, como un puzle. Cada grupo puede realizarlo cómo mejor le parezca y empiezan a organizarse para realizar la tarea.

9:26h. La profesora comienza a nombrar a los niños para formar los equipos. El grupo de P. está compuesto por cinco alumnos. La profesora les explica que ese grupo lo va a hacer de la siguiente manera: va a dividir el equipo en una pareja y en un trío y va a repartirles dos dibujos, uno dividido en dos trozos para la pareja y otro dividido en tres para el trío. A continuación, recuerda que tienen que ponerse de acuerdo para que las partes salgan más o menos iguales.

9:28h. Una vez entendida la tarea, se sienta en su mesa y revisa con los grupos la mercancía que van a elegir para transportar en el vagón (butano, coches, pasajeros, animales, troncos,...), intentando que haya una gran variedad de productos.

9:32h. El equipo donde está P. queda de la siguiente manera: Un niño y P. forman la pareja y el resto forma el trío. Al trío le corresponde el vagón del coche dividido entres partes y a P. y su compañero

en dos. El vagón con el que trabajan lleva pasajeros, y a P. le toca pintar a la mujer y al niño el hombre.

9:35h. Los niños están realizando la actividad y van cogiendo los materiales que necesitan (lápices, ceras de colores). La profesora se levanta de su sitio y paseándose por la clase les va recordando que tienen que ponerse de acuerdo con el compañero para pintar el vagón más o menos igual. Los alumnos, sentados, trabajan tranquilos, y hablan entre ellos. P. trabaja en su sitio y de vez en cuando mira a su compañero para ver con qué colores pinta cada cosa y hacerlo igual.

9:38h. La profesora, sentada en su mesa, con un montón de cartulinas en la mano, anuncia que cuando terminen de colorear enseñará las cartulinas para que cada grupo o pareja elijan el color de cartulina que quieran y peguen en ella su vagón. La tutora anima a P. para que lo haga rápido y le pide que hable con su compañero para ponerse de acuerdo.

9:42h. Los alumnos trabajan en voz alta, sentados en sus sitios, de vez en cuando se levantan y se dirigen al fondo de la clase para coger algún color que no tienen en su mesa.

9:45h. P. sigue trabajando en su mesa. De vez en cuando su compañero le coge la hoja, le colorea un poco y le dice: “Así, P.”. P. coge de nuevo su parte del dibujo y sigue coloreando. De vez en cuando levanta la cabeza y mira lo que hacen sus compañeros de clase y de equipo.

9:48h. La profesora enseña al grupo un trozo de dibujo de un miembro de uno de los equipos que ha terminado y les explica que tienen que pintar el fondo del dibujo.

9:50h. La profesora se sienta en su mesa y va recibiendo a los alumnos que lo necesitan. Los alumnos continúan trabajando en grupo o por parejas cada uno en su mesa. El murmullo ha bajado.

9:53h. P. sigue trabajando en su mesa sin ningún problema y su compañero le ayuda; cuando ve que se va a equivocar le dice: “P. así no, P. así no”. Le dice que se ha equivocado de color y le da el que es. Cuando P. acierta su compañero le felicita. La profesora le pide a P. que haga caso a su compañero.

9:55h. Los alumnos siguen trabajando con la misma dinámica anterior. Algún alumno está en la fila esperando a que la profesora le atienda o va al fondo de la clase para coger el color que quiere. P. y su compañero trabajan sin problemas y se ayudan mutuamente. P. ríe y en ocasiones le da un beso a su compañero.

9:57h. La profesora, sentada en su mesa, va recibiendo por parejas a los alumnos que han acabado de colorear y les pide que elijan el color de la cartulina donde van a pegar la ficha. Los alumnos recogen la cartulina y se van a su sitio. Cuando dudan sobre el color de la cartulina, la profesora enseña a toda la clase las cartulinas y todos eligen la que más les gusta. Los alumnos van al fondo de la clase, cogen el pegamento y los botes vacíos se lo dan a la profesora para que los rellene.

10:01h. La profesora dice que cuando terminen de pegar pongan el nombre.

10:04h. La profesora enseña a la clase el primer trabajo realizado y anuncia que le va a poner un cordón de lana para colgarlo.

10:06h. La profesora pide a los que van terminando que ayuden al resto de compañeros si lo necesitan y así lo hacen. El compañero de P. espera a que ésta termine con el color rojo para seguir con la tarea. Algunas veces le ayuda a colorear.

10:09h. La profesora indica a los que no han terminado que lo hagan. Mira a P. y su compañero, les dice que los están haciendo muy bien y que se den prisa. A los que han acabado, les indica que pueden ver cuentos, si nadie necesita su ayuda.

10:14h. P. pregunta a su compañero “¿Pinto?” El niño le contesta que sí y le ayuda a hacer su parte. La profesora les anima a terminar, les motiva diciéndoles que se está quedando precioso y que cuando acaben les van a dar un aplauso que se va a oír en todo el colegio. Los alumnos conforme van terminando, guardan el material y cogen un cuento.

10:16h. P. y su compañero terminan, éste le dice a P.: “Venga vamos”. Se levantan y esperan su turno en la mesa. La profesora dice que quedan tres niños por terminar de colorear y que les ayuden.

10:19h. P. y su compañero eligen la cartulina y se vuelven a su sitio. P. se va a coger pegamento y su compañero le dice que ya tienen en su mesa. La coge a P. de la mano y se la lleva a su sitio.

Empiezan a trabajar y éste le dice: “P., así no lo pegues, hazlo así”. P. obedece.

10:21h. P. y su compañero terminan. Se ponen en la fila esperando su turno.

10:23h. La profesora coge el trabajo de P. y su compañero, lo enseña a la clase y dice: “Vamos a darle un aplauso a Ramón porque ha ayudado mucho a P.”. Todos le dan el aplauso y corean su nombre. Luego le dan un aplauso a P. porque ha trabajado mucho y corean su nombre.

10:25h. P. y su compañero vuelven a su sitio para ponerle el nombre a la ficha. Éste coge la tarjeta con el nombre de P. para ponerlo en la cartulina y la profesora le da las gracias por hacerlo, pone los nombres, coge la cartulina y se vuelven a la fila. P. le coge la cartulina con el trabajo realizado a su compañero, que se la cede sin ningún problema.


10:27h. La profesora pide que recojan porque es la hora del recreo. Mientras lo hacen termina de colgar las cartulinas. Los alumnos se ponen en la fila para ir al patio.

10:29h. La profesora cuelga el cartel de P. y su compañero y les dice que lo han hecho muy bien. El niño, feliz, va a coger su desayuno y se pone en la fila.

10:30h. Los alumnos cuentan los carteles que hay colgados, La profesora dice que lo han hecho muy bien, dan un aplauso y salen al patio.

Apéndice C

Análisis de Estructura Organizativa: Clase 2º Educación Primaria

Nº	Estructura Organizativa	T'	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part. ⁸	Contenido	Estructura Participación	Suceso
1	Transición de entrada	3'		22	Todos	Entrada a clase y toma de asiento	Los alumnos van entrando a clase y toman asiento mientras la maestra abre las ventanas y coloca la fecha en la pizarra	No asiste a clase alumnos con necesidades educativas especiales integrado en este
2	Corrección individual	57'	Idem	21	0	Deberes de casa	La maestra corrige en su mesa los deberes de casa de los alumnos. Éstos se ponen en fila	Durante esta hora aula de apoyo
2'	Trabajo individual en asiento			1	I	Fichas de pintar y recortar	I trabaja en el aula de apoyo una serie de fichas de pintar y recortar en compañía de otros cuatro alumnos con necesidades educativas especiales	
3	Transición de entrada	2'	Idem	1	I	Entrada a clase y toma de asiento	La PT deja a I en clase. Ésta cuelga su cartera en la silla y deja el abrigo en la percha	
3'	Idem 2		Idem	21	O	Idem 2	Idem 2	
4	Explicación unidireccional	3'	Idem	1	I	Actividad a realizar: colorear ficha	I se acerca a la mesa de la maestra y ésta le explica la actividad a realizar: colorear la ficha sin salirse	Al mismo tiempo que están en la fila revolucionan un poco subiendo el tono
4'	Idem 2		Idem	21	O	Idem 2	Idem 2	


⁸ Tipo de participantes: aquí describimos quiénes son los que participan en la estructura organizativa, diferenciando la integración (I), alumnos de escolarización ordinaria (O) o si son todos los alumnos (Todos).

Nº	Estructura Organizativa	Tº	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part. ⁸	Contenido	Estructura Participación	Suceso
5	Trabajo individual en asiento	15'	Idem	1	I	Ficha: colorear sin salirse	La alumna en su asiento colorea la ficha	
5'	Idem 2		Idem	21	O	Idem 2	Idem 2	La maestra indica haya terminado le cuento
6	Explicación unidireccional	10'	Idem	21	O	Conocimiento del Medio	La maestra explica el tema escribiendo cosas en la pizarra. Los alumnos atienden. De vez en cuando les plantea algunas cuestiones.	
6'	Idem 5		Idem	1	I	Idem 5	Idem 5	De vez en cuando que escribe la ma pizarra
7	Explicación unidireccional	2'	Idem	21	O	Deberes del libro: Conocimiento del Medio	La maestra explica los ejercicios del libro que tienen que realizar	
7'	Idem 5		Idem	1	I	Idem 5	Idem 5	
8	Corrección individual	3'	Idem	1	I	Idem 5	La maestra corrige en su mesa la ficha de I	Ordena a I que se "los mocos"
8'	Trabajo individual en asiento		Idem	21	O	Deberes de Conocimiento del Medio	Los alumnos trabajan individualmente y desde su pupitre los deberes del libro y, de vez en cuando, se levantan para preguntarle a la maestra	
9	Explicación unidireccional	2'	Idem	1	I	Ficha de recortar y pegar	La maestra, en su mesa, le entrega a I una ficha y le explica cómo realizarla	
9'	Idem 8'		Idem	21	O	Idem 8'	Idem 8'	

Nº	Estructura Organizativa	Tº	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part. ⁸	Contenido	Estructura Participación	Suceso
10	Trabajo individual en asiento	13'	Idem	1	I	Idem 9	I coge el material necesario y trabaja en su asiento	
10'	Idem 8'		Idem	21	O	Idem 8'	Idem 8'	- La maestra se le explica una ficha empiecen los niños terminado los ejercicios libro de Conocimiento Medio - La maestra sale (poco tiempo) para una fotocopia de para I
11	Cierre	2'	Idem	22	T		Los alumnos van terminando. Recogen sus cosas y salen al patio	Algunos alumnos en clase para terminar tarea.
12	Recreo	28'						
13	Transición de entrada	2'	Idem	21	O	Entrada a clase y toma de asiento	Los alumnos van entrando a clase y toman asiento	
14	Explicación unidireccional	8'	Idem	21+1	O	Actividades de Matemáticas	La maestra, desde la pizarra, explica los ejercicios del libro de Matemáticas que tienen que realizar, mientras los alumnos atienden	I entra tarde a clase maestra le riñe y le mirando a la pared enseguida la sienta
15	Trabajo individual en asiento	5'	Idem	21	O	Deberes de Matemáticas	Los alumnos trabajan individualmente los deberes del libro y, de vez en cuando, se levantan para preguntarle a la maestra	
15'	Explicación unidireccional		Idem	1	I	Ficha para colorear	La maestra le indica la actividad a realizar	
16	Idem 15	10'	Idem	21	O	Idem 15	Idem 15	

Nº	Estructura Organizativa	Tº	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part. ⁸	Contenido	Estructura Participación	Suceso
16º	Trabajo individual en asiento		Idem	1	I	Ficha para colorear	I trabaja en su asiento mientras la maestra le guía desde su mesa	
17	Idem 15	3'	Idem	21	O	Idem 15	Idem 15	
17º	Corrección individual		Idem	1	I	Ficha para colorear	La maestra corrige en su mesa la ficha de I y le entrega una nueva ficha	
18	Idem 15	12'	Idem	21	O	Idem 15	Idem 15	
18º	Trabajo individual en asiento		Idem	1	I	Ficha para colorear	I trabaja mientras la maestra le guía desde su mesa	
19	Idem 15	3'	Idem	21	O	Idem 15	Idem 15	
19º	Corrección individual		Idem	1	I	Ficha para colorear	La maestra le corrige la ficha a I desde su mesa y le entrega una nueva ficha	
20	Idem 15	17'	Idem	21	O	Idem 15	Idem 15	Los alumnos que los deberes de Matemáticas empiezan a realizar la actividad de Plástico (mosaico con papel)
20º	Trabajo individual en asiento		Idem	1	I	Ficha para colorear	La alumna trabaja desde su asiento	
21	Cierre		Idem	22	T		Conforme terminan los deberes de Matemáticas y la ficha de colorear (I), recogen y se marchan a casa	

Análisis de Tareas: Clase 2º Educación Primaria

Nº	Tarea	Nº Particip.	Tipo Particip.	Tamaño ⁹	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas Recursos	Clima Evaluativo	Contenidos
1	Ejercicios escritos	21	O	Pequeña		Los alumnos repiten o corrigen los deberes de casa tras la corrección de la maestra	62'	Libreta, libro y útiles de escritura	Corrección individual de la maestra desde su mesa	Deberes de casa: Lengua
1'	Colorear y recortar	1	I	Pequeña		Colorear unas fichas y recortarlas	57'	Fichas, colores y tijeras	Observación de la maestra	Colorear y recortar: Plástica
2	Idem 1	21	O	Pequeña	Idem	Idem 1	15'	Idem 1	Idem 1	Idem 1
2'	Colorear	1	I	Pequeña		Colorear una ficha sin salirse		Ficha y colores	La maestra le observa y corrige el resultado final en su mesa	Colorear: Plástica

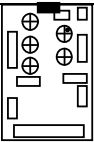
⁹ Tamaño de la tarea: información relativa al tamaño de la tarea en términos de su complejidad. Tarea pequeña: única demanda. Tarea mediana: aquellas tareas para cuya resolución deben ponerse en marcha una serie de operaciones índole, y con distinto grado de dificultad. Tarea grande: una tarea cuya resolución, tanto por su complejidad como por espaciales y temporales del aula.

Nº	Tarea	Nº Particip.	Tipo Particip.	Tamaño ⁹	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas Recursos	Clima Evaluativo	Contenidos
3	Explicación del tema	21	O	Pequeña	Idem	Escuchar y responder a las preguntas que formula la maestra	12'	Pizarra y libro de Conocimiento del Medio	Preguntas orales sobre lo explicado	Conocimiento del Medio
3'	Idem 2'	1	I	Pequeña		Idem 2'		Idem 2'	Idem 2'	Idem 2'
4	Ejercicios escritos	21	O	Pequeña	Idem	Realizar los ejercicios del libro de manera individual	18'	Libro, libreta y útiles de escritura	Los alumnos van a la mesa de la maestra para que les corrija	Conocimiento del Medio
4'	Recortar y pegar	1	I	Pequeña		Recortar y pegar		Ficha, tijeras y pegamento	La maestra le observa y corrige el resultado final en su mesa	Recortar y pegar: Plástica
5	Ejercicios escritos	21	O	Pequeña	Idem	Realizar, de manera individual, los ejercicios del libro que ha explicado	26'	Libro, libreta y útiles de escritura	Los alumnos van a la mesa de la maestra para que les corrija	Matemáticas
5'	Colorear	1	I	Pequeña		Colorear una ficha	18' últimos minutos	Ficha y colores	La maestra le observa y corrige el resultado final en su mesa	Colorear: Plástica

Nº	Tarea	Nº Particip.	Tipo Particip.	Tamaño ⁹	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas Recursos	Clima Evaluativo	Contenidos
6	Idem 5	21	O	Pequeña	Idem	Idem 5	15'	Idem 5	Idem 5	Idem 5
6'	Colorear	1	I	Pequeña		Colorear una ficha		Ficha y colores	La maestra le observa y corrige el resultado final en su mesa	Colorear: Plástica
7	Idem 5	21	O	Pequeña	Idem	Idem 5	17'	Idem 5	Idem 5	Idem 5
7'	Colorear	1	I	Pequeña		Colorear una ficha		Ficha y colores	La maestra le observa y corrige el resultado final en su mesa	Colorear: Plástica

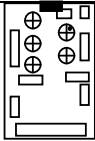
Apéndice D

Análisis de Estructura Organizativa: Clase 2º Educación Infantil

Nº	Estructura Organizativa	Tº	Espacio Físico	Nº Part.	Tipo Part.	Contenido	Estructura Participación	Sucesos
1	Transición de entrada	2'		17	Todos	Entrada a clase, toma de asiento y saludo matinal	Los alumnos entran y se van sentando. La maestra da los buenos días.	
2	Sondeo	3'	Idem	17+2	Todos	Alumnos que han venido a clase	La maestra y los alumnos revisan con tanto quién ha venido a clase	Entran dos niños a clase
3	Explicación bidireccional	6'	Idem	19	Todos	El tren; transporte de mercancías.	La maestra explica apoyándose en unas láminas. Interactúa continuamente con los alumnos.	
4	Explicación unidireccional	9'	Idem	19	Todos	Actividad a realizar	La maestra explica la actividad a realizar. Se trata de dividir un dibujo en 2 o 4 partes y pintarlo en grupo.	
5	Organización de la tarea	9'	Idem	19	Todos	Formación de grupos de trabajo y reparto de tareas entre los miembros de los grupos	La maestra nombra a los niños para formar los equipos y revisar cómo se van a repartir la tarea.	

6	Trabajo grupal en asiento	52'	Idem	19	Todos	El tren; transporte de mercancías	Los alumnos trabajan por grupos en sus asientos mientras la maestra revisa y guía el trabajo de los alumnos.	- De vez en cuando alumnos se levantan a coger algún color o preguntarle a la maestra pide a los que terminando que ayude el resto de compañeros de maestra y el compañero P. elogian su trabajo (refuerzo positivo).- maestra elogia en público el trabajo de ayuda del compañero de P. (los aplauden) y el grupo de P. (también le aplauden).
7	Cierre	3'	Idem	19	Todos		Los alumnos recogen, cogen su almuerzo y se ponen en fila para salir al patio. La maestra termina de colgar los trabajos de los niños y los elogia	

Análisis de Tareas: Clase 2º Educación Infantil

Nº	Tarea	Nº Particip	Tipo Particip	Tamaño	Estructura Física	Demandas	Tiempo	Ayudas Recursos	Clima Evaluativo	Contenido
1	Explicación del tema.	19	Todos	Pequeña		Atender. Responder las preguntas.	6'	Láminas.	La maestra hace preguntas a los alumnos.	Concepto: El tren: transporte mercancías
2	Colorear un dibujo por parejas y pegarlo en cartulinas.	19	Todos	Mediana	Idem	Colorear una ficha entre dos personas, poniéndos e de acuerdo en los colores a utilizar. Pegarla en una cartulina y poner el nombre.	70'	Lápices y ceras de colores, fichas, cartulinas, pegamento y lápices.	Corrección en la mesa de la maestra. Da continuamente indicaciones a la clase. Refuerzo positivo a P.	- Procedimiento: : colorear el dibujo y pegarlo en cartulina. Concepto: El tren: transporte mercancías Actitud: trabajo cooperativo

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editores

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Pablo Gentili Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lilian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	Jaekyung Lee
Benjamin Levin	Jennifer Lloyd
Sarah Lubienski	Susan Maller
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Lorrie Shepard	Ben Superfine
Cally Waite	John Weathers
Kevin Welner	Ed Wiley
Terrence G. Wiley	Kyo Yamashiro
Stuart Yeh	

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007-2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	