

Evaluación del proyecto Unesco en la región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula

Pilar Arnáiz Sánchez
Juan Luis Castejón Costa
Carlos F. Garrido Gil
Ángela Rojo Martínez

Universidad de Murcia

Transcurrido ya suficiente tiempo desde la puesta en marcha de la integración, ésta sigue siendo hoy una experiencia educativa controvertida, inadecuadamente entendida por muchos y discutiblemente aplicada. Junto con logros innegables, presenta todavía importantes lagunas en su desarrollo, quizás porque no se haya comprendido suficientemente que la clave no sólo depende de los aspectos legislativos, sino que estriba en gran medida en el compromiso y colaboración de las distintas partes implicadas, haciendo un especial énfasis en el profesorado en su conjunto, como agente de cambio educativo y de mejora de la escuela. Desde esta perspectiva, el Proyecto UNESCO supone una importante contribución en los procesos de innovación educativa, en cuanto estrategia favorecedora del desarrollo profesional del profesorado en una escuela para todos.

Although time enough has passed since the implementation of the integration plan in Spain, integration keeps on being a controversial educational practice, wrongly understood by some and sometimes carried into practice with arguable methods. Despite its achievements, integration still has many difficulties to overcome for its full development. This is maybe due to the fact that to achieve a successful implementation of integration, several aspects must be considered. Amongst them, legislative aspects are very important, although the key lies in the commitment and collaboration of the different parties involved. This is the point where the teachers' role comes into full force, since they are the key to introduce changes and improvements in the school. From this point of view, the UNESCO project means an important contribution to the processes of innovative education since the project develops strategies that benefit the professional development of the teachers in a school for all.

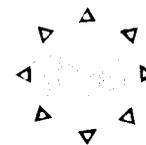
1. El Proyecto UNESCO

En España desde que se iniciara el Plan Experimental de Integración en 1985 y con la promulgación de la LOGSE en 1990, el panorama de la tradicional Educación Especial está experimentando un gran cambio. Sin embargo, si bien es verdad que tenemos un marco legal que nos ampara y casi 20 años de experiencia integradora, todavía es necesario, en nuestra opinión, llevar a cabo actividades de formación que ayuden al profesorado y a los centros a ser cada vez más capaces de impartir una educación de calidad para todos sus alumnos.

El Proyecto de la UNESCO *Necesidades especiales en el aula* (1995) nace con la finalidad de ayudar a los centros educativos en la búsqueda de estrategias para poder atender las necesidades especiales en la escuela ordinaria. Presenta un itinerario de formación para el profesorado fundamentado en construir una perspectiva más amplia de las dificultades de aprendizaje. Con este fin, cuenta con una serie de materiales educativos que pretenden ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus creencias e hipótesis acerca de los orígenes y la naturaleza de las dificultades educativas. Se pretende que los profesores sean conscientes de las características de su quehacer educativo, se les ayuda a conocer otras perspectivas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos y a abandonar aquellas propuestas educativas exclusivamente centradas en el déficit y que se traducen en el desarrollo de técnicas especializadas (Varios, 1994; Arnáiz, 1997; Echeita, 1998).

El marco teórico que sustenta el citado proyecto se encuentra situado en la nueva concepción de las necesidades educativas especiales. Este nuevo concepto viene a sustituir la noción tradicional que centra el proceso educativo de los alumnos con dificultades en lo que se dado en denominar «modelo del déficit». El viejo modelo de la Educación Especial ha centrado su interés durante mucho tiempo en diagnosticar a los alumnos que presentaban alguna dificultad, para establecer después su plan de trabajo individual y separado de la programación establecida para sus compañeros de clase. En opinión de Ainscow (1999), las características que básicamente han definido el movimiento de la integración escolar han sido: el efecto del etiquetado que en realidad puede disminuir las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos; el estilo de la respuesta didáctica realizada de modo individualizado que ha supuesto en la práctica que la población continuara dividida en diferentes tipos de niños; la limitación de las oportunidades al centrar la atención en ciertas características de los alumnos considerados individualmente, que desemboca en el aislamiento del niño respecto a sus compañeros; el empleo de los recursos como medio prioritario para la atención a la diversidad frente a otras actuaciones de tipo pedagógico; y el mantenimiento del *status quo* o de la situación problemática del niño sin considerar otros factores de tipo organizativo más amplio y externos al individuo (Hartnett y Naish, 1993; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

Ante estos cinco razonamientos, el Proyecto Unesco *Necesidades especiales en el aula* (Ainscow, 1995) conceptualiza de un modo diferente la cuestión de la atención a las necesidades educativas especiales que se ha dado en denominar el «enfoque curricular». Éste centra su interés en comprender las dificultades de los alumnos y en el desarrollo de experiencias escolares amplias dirigidas a todos ellos. Este modelo nos sitúa ante una visión de los alumnos en tanto que individuos considerados en un contexto en el que el progreso de cada alumno sólo puede ser entendido y valorado en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. Un marco en el que los equipos docentes de los centros, viendo las dificultades que tienen los alumnos, tratan de mejorar las condiciones de aprendizaje de los mismos. Los alumnos con dificultades serán considerados además como fuente de información y como una posibilidad para reflexionar y cambiar las condiciones de trabajo en el aula, lo que redundará no sólo en beneficio de todos y cada uno de los alumnos del aula, sino también del centro en su conjunto (Ainscow, Barrs y Martin, 1998).



Los resultados de los estudios de Ainscow y Muncey (1989) ponen de manifiesto que las características de las escuelas que satisfacen de forma adecuada las necesidades especiales son las mismas que caracterizan a las escuelas eficaces en general. Este planteamiento revela que los profesores que atienden adecuadamente las necesidades especiales utilizan mucho las estrategias que ayudan a todos los alumnos a tener éxito. Encontramos una vez más que no son tanto los métodos especiales sino un aprendizaje eficiente para todos los alumnos lo que hace eficaz la enseñanza y facilita en mayor medida la integración.

Así, cabe definir una escuela para todos como un sistema organizativo que promueve la colaboración y que persigue desarrollar un sistema escolar más coherente en el que se persigue un beneficio común (Arnáiz, 1996). Un lugar en el que la actividad de cada profesor puede mejorarse con la actividad de otro compañero, reconociéndose y valorándose el éxito de cada uno (Jonhson y Jonhson, 1989). En esta estructura cooperativa reside la clave de una educación eficaz para todos los alumnos.

El proyecto UNESCO (Ainscow, 1993; Saleh, 1995) se desarrolla dentro de este enfoque conceptual que contempla diferentes actuaciones, entre las que se incluyen la formación del profesorado, el análisis de una serie de materiales didácticos, la elaboración de unidades didácticas, la implementación de experiencias prácticas en el aula, y la evaluación del proceso y resultados del programa. Concretamente, los objetivos de nuestra experiencia de trabajo se centran en: a) establecer si se produce algún cambio como consecuencia de la participación en la experiencia de los alumnos y profesores de cada centro; b) identificar las preferencias de aprendizaje de alumnos y profesores, c) evaluar la opinión del profesorado respecto a la formación recibida durante el desarrollo del proyecto; y d) analizar la dinámica de trabajo del profesorado dentro de cada centro.

El Proyecto UNESCO se inicia en la Región de Murcia durante el curso 1997-1998, con una duración en su desarrollo de dos cursos escolares y un total de 200 horas de formación, bajo el Convenio Marco de Cooperación entre el MEC y la Universidad de Murcia sobre formación permanente del profesorado. Los objetivos del mismo se concretaron en los siguientes:

- Desarrollar, con relación a los materiales de la UNESCO (1995), procesos de reflexión en los centros participantes en el proyecto, encaminados a promover los cambios necesarios para satisfacer las diversas necesidades educativas del alumnado;
- Valorar la riqueza de la diversidad y desarrollar actitudes y perspectivas positivas hacia las discapacidades en el profesorado;
- Reflexionar sobre lo que pueden hacer los centros educativos ante la diversidad de su alumnado;
- Desarrollar nuevas estrategias de intervención respecto a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) que mejoren la educación de todos los alumnos
- Evaluar los cambios producidos como consecuencia del desarrollo del proyecto de tal forma que permita obtener información de cara a su futura implementación en otros centros.

El proyecto se desarrolló según las siguientes fases: a) Planificación; b) Implementación; y c) Evaluación.

a) Fase de planificación

- Selección de los centros participantes

En esta fase, se estableció como primera actuación la selección de los centros que se llevó a cabo según los siguientes criterios:

- Centros que impartieran las diferentes etapas y modalidades educativas relativas a la enseñanza obligatoria.
- Que la mayoría del profesorado del centro se adscribiera al proyecto.

- Participación del equipo directivo (preferentemente el jefe de estudios), el psicopedagogo y el docente de pedagogía terapéutica.
- Tener escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales.
- Y ser centro con experiencia en procesos de innovación y mejora educativa.

Una vez establecidos estos criterios, se procedió a la selección de centros, extraídos de una muestra representativa, que reunían las condiciones establecidas con anterioridad. El proyecto en los dos centros seleccionados fue aprobado en Claustro de Profesores. La configuración de éstos fue la siguiente:

- Un centro de Educación Primaria con alumnos de minorías étnicas, concretamente la mayoría de alumnos son de raza gitana.
- Un centro de Educación Secundaria donde se encontraban escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales. Asociadas a distintos déficits, especialmente a problemas motores.

Una vez seleccionados los centros, se definió la dinámica organizativa que regiría el diseño, implementación y evaluación del proyecto. Con este fin, se determinaron dos tipos de estructuras claramente diferenciadas pero complementarias entre sí, denominadas: estructura de centro y estructura externa al centro. Pasamos a explicar cada una de ellas.

Estructura de centro

Constituida por el «Equipo Interno de Centro» e integrada por el Jefe de Estudios preferentemente o en su defecto el Director o Secretario, el Psicopedagogo, el profesor de apoyo y un profesor tutor. La función fundamental de esta comisión ha sido dinamizar el desarrollo del proyecto en el centro. Con esta finalidad, además de recibir la formación general, como todos los miembros del proyecto, estos profesores recibieron una formación específica en su horario escolar. Otra de sus funciones fue examinar con detenimiento las unidades de trabajo propuestas en los materiales de la UNESCO, con el fin de ayudar a los compañeros del centro a elegir las más adecuadas y establecer entre todos el trabajo a realizar.

Estructura externa al centro

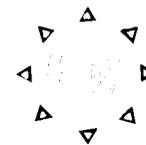
Ha estado formada por el «Equipo Planificador», constituido por: la Administración Educativa (dos representantes del MEC: Coordinador de Educación Especial, Coordinador de Equipo Psicopedagógico), el equipo interno de cada centro, la directora del Proyecto y Evaluador Externo.

Durante cada curso esta comisión se reunió periódicamente con el fin de valorar cómo se iba desarrollando el proyecto e ir tomando las decisiones oportunas para su buen funcionamiento.

Dinámica de formación del profesorado

Los momentos de formación establecidos para cada curso fueron dos. El procedimiento metodológico adoptado se centró en la realización de talleres, en los que participarían los equipos internos de cada centro en horario escolar, al disponer de una tarde libre para recibir esta formación. A su vez, se estableció que, aprovechando la presencia de los ponentes a los talleres, se realizaría una actividad de formación común para todos los participantes en el proyecto. Las actividades de formación se realizaron a dos niveles.

- Formación en gran grupo: dirigida a todas las personas participantes en este proyecto y realizada fuera del horario escolar mediante conferencias.
- Formación del equipo interno de cada centro: a ella asistieron sólo los equipos responsables de cada centro, por lo que se trató de una formación en pequeños grupos y en mayor profundidad.
- Visitas por parte del equipo de seguimiento del proyecto a los centros: se realizó al menos dos veces por curso a cada centro, durante las horas dedicadas por el profesorado a trabajar en el proyecto, con el fin de animarlo y asesorarlo en el caso de necesidad.



b) Fase de implementación

En términos generales podemos decir que a lo largo de los dos cursos que ha durado el proyecto se han desarrollado las siguientes fases:

- Conocimiento del Proyecto UNESCO y del paquete de unidades de trabajo que lo constituyen mediante el debate y análisis de las mismas. Toma de decisiones respecto a la unidad/unidades a poner en práctica y diseño de las mismas.
- Aplicación de las actividades didácticas diseñadas.
- Seguimiento y evaluación de lo realizado.

c) Fase de evaluación

La valoración general del programa se ha llevado en los dos centros, tanto de forma conjunta como por separado en cada uno de ellos. Dos han sido las fases en las que se ha llevado a cabo dicha valoración: la primera antes de iniciarse el programa, la segunda al finalizar el mismo. Como instrumentos de evaluación se han utilizado los materiales que forman parte del «Paquete de recursos del Proyecto Necesidades Educativas Especiales de la UNESCO» (Ainscow y Erstad, 1994), y de forma particular, el cuestionario sobre preferencias de aprendizaje dirigido a profesores y alumnos, por una parte, y el cuestionario de evaluación del desarrollo del proyecto con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, por otra.

2. Método

CENTROS Y SUJETOS PARTICIPANTES

El número inicial de sujetos que participó en la experiencia fue de 107 alumnos, matriculados en dos centros, uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria. El número de alumnos participantes del centro primero fue de 46, mientras que el del centro segundo fue 61. Del total de alumnos, el 48% eran chicos y el 52% chicas.

El centro de Educación Primaria (centro 1) se encuentra ubicado en una barriada de una ciudad industrial, donde convive una población de clase obrera poco cualificada con otra perteneciente a la etnia gitana. La comunidad educativa está constituida por 358 alumnos y alumnas, 27 maestros y maestras. El alumnado procede en la actualidad en un 50% de las familias de la clase obrera y en otro 50% de etnia gitana.

Aparte, el centro de Enseñanza Secundaria (centro 2) está situado en la ciudad de Murcia y recibe alumnos de los colegios adscritos a la zona. Es uno de los pocos institutos de Murcia en los que está implantado el primer ciclo de la ESO. En el curso 98-99 tuvo una matrícula de 732 alumnos, agrupados en 26 grupos; 28 de esos alumnos presentan necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias motóricas principalmente y psíquicas. La plantilla del centro está formada por 64 profesores, 2 auxiliares técnicos educativos y 1 fisioterapeuta. La población que acude a este centro escolar es bastante heterogénea, produciéndose diferencias muy acusadas entre determinados grupos de alumnos y que se manifiestan tanto en el ámbito de rendimiento académico, como de comportamiento social y respeto hacia las normas de convivencia.

El número de alumnos del centro 1 que participan en el proyecto fue de 46, mientras que el del centro 2 fue de 61. Del total de alumnos/as, el 48% eran chicos y el 52% chicas. El número de profesores que tomaron parte en el proyecto fue de 39, aunque su número se redujo a 24, 12 en cada uno de los centros, cuando se consideran los profesores que participaban en ambas evaluaciones, antes y después y después de la experiencia.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Los cuestionarios de evaluación cuantitativa que se utilizaron en esta fase de la investigación fueron dos. El cuestionario sobre *Percepción de los Factores del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* que se aplicó a los alumnos y el *Cuestionario sobre Actitud del profesor hacia el proceso de Enseñanza-Aprendizaje* empleado con los profesores.

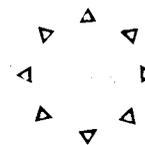
El Cuestionario sobre *Percepción de los Factores del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, utilizado con los alumnos consta de 30 enunciados a cada uno de los cuales se contesta en sentido afirmativo (SÍ) o negativo (NO). Este cuestionario se incluye entre los materiales de evaluación que componen el «Paquete de recursos del profesor» del Proyecto *Necesidades Especiales en el aula* de la UNESCO (Ainscow y Erstad, 1994), que ha sido traducido y adaptado por nosotros.

Mediante este cuestionario se evalúan cinco aspectos distintos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, denominados: Aprendizaje Activo (AACTIVO), Negociación de objetivos (NEOBJET), Demostración, práctica y retroalimentación (PRACTI), Evaluación continua (EVALCON), Apoyo (APOYO) y la Puntuación total en el cuestionario (TOTAL). El aspecto evaluado por el factor «Aprendizaje Activo» (AACTIVO) está referido a la participación del alumno en actividades propicias para el aprendizaje, y especialmente a los métodos activos de aprendizaje en que los alumnos trabajan de modo cooperativo. Este aspecto se evalúa mediante proposiciones como la siguiente: «Cuando trabajamos juntos, todos aportamos ideas útiles». La «Negociación de objetivos» (NEOBJET) evalúa el grado en que el profesor permite la participación de los alumnos en la planificación del proceso de enseñanza. Se evalúa mediante cuestiones como: «En el aula, el profesor siempre decide lo que tenemos que aprender los demás». El factor de «Demostración práctica y retroalimentación» (PRACTI) evalúa el grado en que se realizan estas actividades en clase. Un ítem representativo es el siguiente «Tengo ganas de que mi profesor me comente cómo realizo mi trabajo». La «Evaluación continua» hace referencia a los aspectos relacionados con la reflexión, investigación y evaluación del propio aprendizaje. Un ítem representativo de este factor es «El profesor me desmotiva si trato de resolver un problema de forma diferente a la que me ha enseñado». Por último, el factor «Apoyo» (APOYO) evalúa el grado en que el profesor ofrece ayuda al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ítem que forma parte de este factor es el siguiente: «Es útil que mis profesores me muestren y me expliquen cómo hacer las cosas en la clase».

El cuestionario sobre *Actitud del profesor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje*, consta de 51 enunciados a los que hay que responder en una escala graduada tipo Likert de 4 puntos, desde «Muy de acuerdo» a «Muy en desacuerdo». Este cuestionario, al igual que el de los alumnos, se incluye entre los materiales de evaluación que componen el «Paquete de recursos del profesor». Aunque en este cuestionario no se señalan aspectos diferentes a evaluar, sino que se sugiere el empleo de una puntuación única, las áreas a las que está referido son las mismas que incluye el cuestionario de los alumnos.

Los instrumentos utilizados para la evaluación cualitativa en el desarrollo del proyecto han sido tres:

- El cuestionario de preferencias de aprendizaje de los profesores. Este cuestionario recoge, en primer lugar, datos generales de interés (centro, nivel, especialidad, implicación y aplicación del proyecto en el aula...) sobre el profesor individualmente considerado. Se compone de siete ítems abiertos, cuyo objetivo es plantear el metaanálisis y la respuesta del profesorado sobre sus procesos de aprendizaje y las distintas variables que pueden intervenir en los mismos (ritmo, condiciones, recursos...).
- El cuestionario de preferencias de aprendizaje de los alumnos. De similar estructura y contenido al cuestionario de preferencias de profesores, éste se compone de datos generales de interés (centro, clase, curso, nivel, sexo...) sobre cada uno de los alumnos participantes. Consta de siete ítems abiertos



o frases incompletas sobre las mismas propuestas de reflexión individual, presentes en los procesos de aprendizaje y planteadas de igual forma a los profesores, aunque en el procedimiento de aproximación e inducción a las mismas se introduzca una breve explicación favorecedora de las posibles respuestas.

- Y el cuestionario de evaluación del desarrollo del proyecto. Este cuestionario consta de ocho enunciados abiertos, dirigidos a los profesores participantes en el citado proyecto, para así conocer la valoración que realizan dichos profesionales, tanto de la formación recibida como de la puesta en práctica de las tareas diseñadas y realizadas en cada uno de los centros.

PROCEDIMIENTO

El presente proyecto se ha llevado a cabo en sus distintas fases de diseño, implementación y evaluación durante dos cursos académicos (1997-1998 y 1998-1999).

La puesta en práctica del mismo se desarrolló en tres fases: 1) Conocimiento del paquete de unidades que forman parte del Proyecto UNESCO (1995); el citado paquete consta de cuatro módulos (Introducción a las necesidades especiales en el aula, Necesidades Espaciales: definiciones y respuestas, Hacia escuelas eficaces para todos, Ayuda y apoyo) integrados por distintas unidades de trabajo cuya finalidad es ayudar a los profesores a enriquecer su teoría y su práctica mediante procesos de reflexión-acción respecto de las formas en que responden a las necesidades educativas especiales; 2) Puesta en práctica de las actividades didácticas diseñadas en el grupo de trabajo de cada centro, y 3) Seguimiento y evaluación de las actividades puestas en práctica y del proceso de formación llevado a cabo.

Estas fases son comunes para ambos centros, aunque adquieren matices diferenciales en cada uno de ellos. Así, en el centro 1 (Educación Primaria), las actividades programadas se centraron en una serie de actuaciones fundamentadas en un enfoque de enseñanza colaborativa del profesorado y una plasmación del aprendizaje cooperativo de los propios alumnos, atendiendo a la diversidad existente en el centro. Actividades que han generado: a) un interés teórico por la temática que se propuso y un debate interno enriquecedor; y b) el diseño y la elaboración de una serie de actividades, recogidas en soporte audiovisual, que se han puesto en práctica en los niveles de Educación Infantil (4-5 años), Educación Primaria (1º y 3º ciclo). Concretamente, en una primera fase, la programación planteó la actividad *Normas de aula*, llevada a cabo en Educación Infantil y Educación Primaria y la exposición en gran grupo de las experiencias realizadas. En una segunda fase, el grupo reflexionó sobre los aspectos de Aprendizaje Cooperativo y Enseñanza Colaborativa del profesorado, que dio como resultado en el grupo, un asentamiento de las ideas, y una puesta en práctica de las mismas. En una tercera fase se concretaron todas las ideas planteadas en el grupo para llegar a la formulación práctica en el aula de una actividad de desarrollo de aprendizaje cooperativo y enseñanza colaborativa, que se llevaron a cabo tanto en Educación Infantil (Lecto-escritura) como en Educación Primaria (2º curso: *El Cuento*; 6º: *El aprendizaje de la Matemáticas a través del ordenador*). Por último, todo el claustro participó en el visionado-valoración de las actividades realizadas, dando como resultado una interesante interacción que se refleja en la riqueza de matices en la propia valoración y en el hecho de que haya implicado a todo el centro en participar en las próximas actividades de formación.

En el centro 2, de Educación Secundaria, el desarrollo del proyecto llevó al profesorado, en una primera fase, a reflexionar sobre una serie de temas relacionados con la atención a la diversidad, que condicionaban las creencias, actitudes y prácticas en el centro: a) Con la implantación de la ESO el alumnado del IES ya no accede preseleccionado y, en algunos casos, las materias instrumentales no están suficientemente consolidadas, por lo que resulta difícil conseguir los objetivos mínimos de nivel; b) Se han incorporado en poco tiempo al centro bastantes alumnos con n.e.e., muchas veces con importantes desfases respecto a sus grupos de

referencia, lo que ocasiona importantes problemas en las aulas; c) Los problemas de disciplina están presentes en el quehacer educativo; y d) El profesorado se va sensibilizando con el hecho de que deben abordarse estrategias de intervención diferentes a las que han venido utilizándose con éxito hasta ahora.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones el grupo trabajó con el paquete de unidades, centrándose especialmente en las referidas al aprendizaje cooperativo, ya que les pareció una estrategia idónea para responder a la diversidad presente en las aulas. Por consiguiente, desde mediados del primer año de trabajo del proyecto en el centro hasta el final del mismo, el grupo diseñó distintas unidades didácticas en diferentes áreas del currículum, implementadas a través de actividades de aprendizaje cooperativo. Cabe destacar al respecto, que si bien en un primer momento se desarrollaban para una sola materia (Inglés, Ciencias Sociales, etc.), la evolución del grupo llevó al profesorado a diseñar e implementar unidades didácticas que integraban varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, *Galileo Galilei*, donde estuvieron presentes el área de Física y Química e Historia.

Las actividades llevadas a cabo en este centro fueron diversas según el curso donde se desarrollaron. Así en 1º de la ESO las actividades consistieron en: a) Estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas al tema de la Prehistoria. Cada grupo realizó aportaciones propias representadas en un cartel; b) Estudio-investigación basado en técnicas de aprendizaje cooperativo sobre el paisaje y el clima en el ámbito mundial; c) Actividades sobre formas de comunicación escrita (Francés): tarjetas, postales, etc.; d) Realización con fines comparativos de dos maquetas: una de la Torre de Murcia y otra de la Saint Chapelle (París).

En 2º de ESO se desarrollaron: a) Actividades sobre formas de comunicación escrita (Francés): tarjetas, postales, descripciones, diálogos, etc.; b) Realización con fines comparativos de dos maquetas: una de la Torre de Murcia y otra de la Saint Chapelle (París).

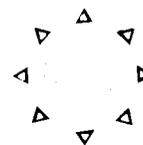
En 3º de ESO se pusieron en marcha: a) Actividades sobre comunicación en la vida real (Inglés), basadas en el aprendizaje cooperativo y en el *role-playing*; b) Investigación sobre los temas de la moneda, la navegación, el ocio, los juegos y la mujer a lo largo de la historia.

Por último, en 4º de ESO se llevaron a cabo: a) Actividades sobre formas de comunicación en la vida real relacionadas con restaurantes, menús, etc. (Francés); b) Actividad interdisciplinar sobre Galileo Galilei, su época y sus aportaciones a la humanidad; c) Realización de un documento audiovisual sobre la ciudad de Murcia (Inglés); d) Realización de un *Collage Poético* que ha sido filmado y utilizado como material didáctico en diversas reuniones.

El procedimiento de evaluación se desarrolló en dos fases principales. En una primera fase (pretest) se aplicaron los cuestionarios de profesores a aquellos que manifestaron su intención de participar en el proyecto y que asisten a las reuniones previas, así como a la presentación del mismo y a las sesiones de formación inicial. También se aplican los cuestionarios a aquellos alumnos pertenecientes a las clases de los profesores que llevan a cabo experiencias prácticas en la misma. La aplicación a los alumnos tiene lugar en el horario lectivo y se realiza de forma anónima, aunque se asigna un código a cada alumno y a cada profesor para poder identificarlos posteriormente en fase postest.

En la fase postest se vuelven a aplicar los mismos cuestionarios a profesores y alumnos, una vez que se ha puesto en práctica la experiencia en el aula.

Hay que señalar, además, que los resultados de la fase pretest son comunicados a los profesores durante la realización de la experiencia. Esta información tiene como objetivo fomentar el cambio de actitudes y prácticas educativas tendentes a lograr una mayor adaptación a las necesidades de los alumnos, al menos en los aspectos evaluados por los cuestionarios.



DISEÑO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El diseño básico mediante el cual se evalúa el cambio producido desde el inicio al final de la experiencia, tanto para los resultados referidos a los alumnos como a los profesores, es de tipo cuasiexperimental pretest-postest; éste adolece de varias debilidades metodológicas al no contar con grupo de control, sin embargo, en este caso la variable independiente es una variable manipulada intencionalmente, a lo que hay que añadir que la experiencia se realiza en varios grupos (centros), lo que permite la validación convergente de los resultados.

En lo referido a la evaluación cuantitativa, realizada sobre los datos obtenidos mediante los cuestionarios cerrados, la prueba estadística utilizada para este diseño es la prueba *t* de diferencia de medias para grupos apareados o correlacionados.

El análisis cualitativo, de los cuestionarios abiertos, se ha llevado a cabo mediante técnicas para el análisis de este tipo de datos, tomando como referencia el modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984). Así, en este tipo de cuestionarios se han establecido las siguientes categorías:

- Para el cuestionario de preferencia de aprendizaje de los profesores y los alumnos se determinó una categoría general definida como los factores o elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ésta se establecieron seis subcategorías concretadas en: a) elementos que determinan el ritmo de aprendizaje (variables que condicionan la rapidez o lentitud del mismo); b) visión personal sobre los factores que facilitan el aprendizaje; c) condiciones para el aprendizaje colaborativo; d) valoración del aprendizaje a través de recursos bibliográficos; e) características que definen la efectividad del mediador en el aprendizaje y f) condiciones para un aprendizaje satisfactorio.

- Para el cuestionario del desarrollo del Proyecto se definieron siete categorías referidas a: 1) utilidad (tanto con relación al espacio de formación propiamente dicho, como a las tareas realizadas en cada centro, en cuanto grupo de trabajo); 2) grado de identificación y/o no identificación (considerando todos los aspectos igualmente relacionados con el espacio de formación, así como la práctica docente, la filosofía del Proyecto y la adecuación a las expectativas); 3) metodología (valoración de los métodos y dinámicas utilizadas, en los momentos de formación y en el desarrollo práctico en cada centro educativo); 4) valoración general (relativa al grado de interés y funcionalidad de la información recibida, junto a la generada a partir de ésta por cada uno de los grupos); 5) valoración de los materiales (relacionada con la utilidad, idoneidad y aplicabilidad); 6) cambios y compromisos (tanto en la determinación de necesidades detectadas como en las estrategias de resolución); y 7) impresiones generales (en cuanto percepción personal y grupal, así como otras impresiones generales sobre aspectos varios: carencias, deseos, frustraciones ante los posibles cambios...).

3. Resultados

En este apartado se exponen los resultados de la evaluación del proyecto realizado, diferenciando entre las dos aproximaciones expuestas con anterioridad: la cuantitativa y la cualitativa.

3.1. Evaluación cuantitativa

En primer lugar, se ofrecen los resultados obtenidos en el centro de Enseñanza Primaria (centro 1) en los que se aprecian diferencias significativas en los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje referidos al desarrollo de la práctica educativa y a los mecanismos de retroalimentación entre profesores y alumnos. Otro aspecto en el que también se observa un cambio desde la evaluación inicial a la

final es en la negociación de objetivos, ya que los alumnos perciben mayor negociación en cuanto a los objetivos a alcanzar, aunque esta diferencia no llega a ser estadísticamente significativa, como puede apreciarse en la tabla 1 y figura 1.

| VARIABLE | CENTRO 1 | | |
|----------------|---------------|-------|------|
| | Antes/Después | "t" | P |
| APRE. ACTIVO | 8.62 / 8.75 | -.30 | .77 |
| NEG.OBJETIVOS | 2.38 / 2.74 | -1.69 | .10 |
| PRACTICA | 1.87 / 2.28 | -2.63 | .01* |
| EVAL. CONTINUA | 4.66 / 4.40 | .80 | .42 |
| APOYO | 3.19 / 3.22 | -.21 | .84 |
| TOTAL | 21.55 / 21.33 | .21 | .83 |

Tabla 1. Resumen del análisis de las diferencias en la percepción de los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje antes y después de la experiencia en el centro 1.

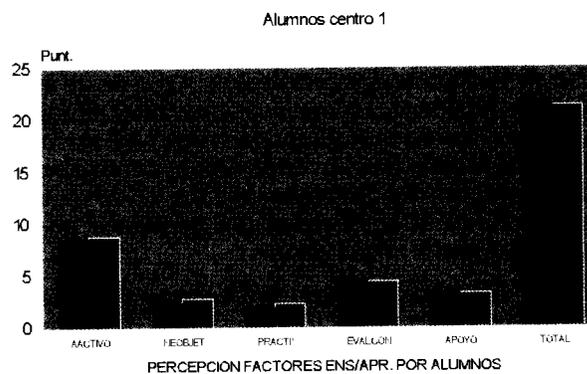


Figura 1. Diferencias antes y después

En relación a los resultados relativos a la evaluación del cambio producido por la participación en la experiencia conviene mencionar que en lo referido a los alumnos del centro de Enseñanza Secundaria (centro 2), se aprecian diferencias entre la fase inicial y final de evaluación en los aspectos relativos a los aprendizajes de los alumnos y más específicamente en su aprendizaje activo, la retroalimentación de la práctica educativa y las estrategias favorecedoras de la evaluación continua, como posible consecuencia de la puesta en práctica del proceso de enseñanza llevado a cabo por los profesores de estos alumnos a través del cual se ha favorecido un mayor número de experiencias prácticas mediante la demostración directa, el intercambio de las informaciones y los resultados. Este cambio puede apreciarse en la tabla 2 y figura 2.

| VARIABLE | CENTRO 2 | | |
|----------------|---------------|-------|-------|
| | Antes/Después | "t" | P |
| APRE. ACTIVO | 8.40 / 9.76 | -3.35 | .002* |
| NEG.OBJETIVOS | 1.74 / 1.97 | -.80 | .43 |
| PRACTICA | 1.95 / 2.53 | -3.66 | .001* |
| EVAL. CONTINUA | 4.12 / 5.37 | -4.85 | .000* |
| APOYO | 2.94 / 3.05 | -.73 | .47 |
| TOTAL | 19.70 / 23.08 | -4.37 | .000* |

Tabla 2. Resumen del análisis de las diferencias en la percepción de los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje antes y después de la experiencia en el centro 2.

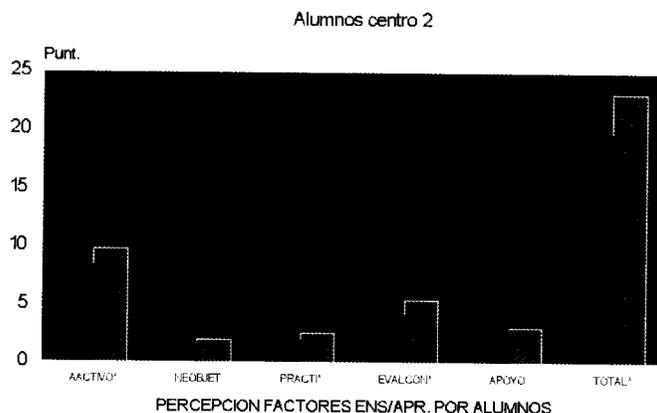
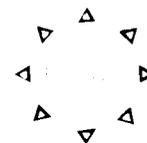


Figura 2. Diferencias antes después.

Por tanto, cuando se analizan los resultados obtenidos en uno y otro centro por separado vemos que en ambos se produce un cambio en la percepción de los alumnos hacia una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque este cambio es más acusado en el centro En lo que respecta a la evaluación del cambio percibido por los profesores, se realiza al igual que en los alumnos, comparando los resultados de la evaluación inicial con la realizada al final del proceso. El examen de los análisis realizados para el centro de Enseñanza Primaria evidencia que las diferencias en la percepción de los profesores no son significativas ($t_{11} = -0.48$, $p = 0.64$), aunque hay cierta tendencia al cambio hacia mejores actitudes y prácticas.

De igual forma, los profesores del centro de Enseñanza Secundaria manifiestan una tendencia similar, aunque más acusada hacia el cambio, después de haber participado en el proyecto. Dicha tendencia, aunque no llega a ser estadísticamente significativa ($t_{11} = -1.55$, $p = 0.14$), muestra la percepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte del profesorado, más adecuado para la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos del aula.

En la figura 3 se representa en el diagrama de barras la percepción que tienen los profesores de cada uno de los centros sobre el proceso de enseñanza, al inicio y al final de la experiencia.

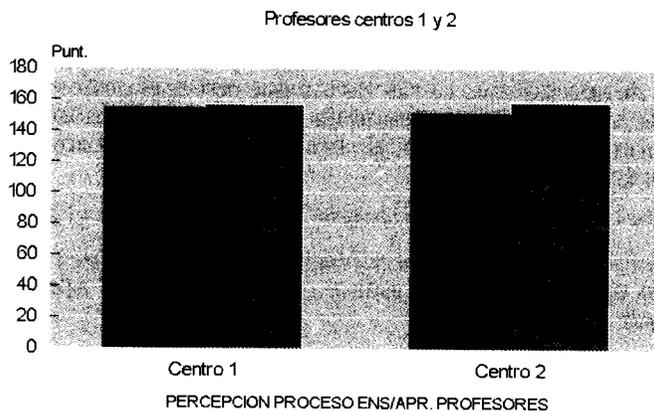


Figura 3. Diferencias antes después.

En definitiva, se aprecia claramente una tendencia en el profesorado hacia el cambio de actitudes y prácticas educativas para la atención a la diversidad, supuestamente como resultado de su participación en el proyecto, aunque este cambio no llega a ser estadísticamente significativo.

3.2. Evaluación cualitativa

En general, en el análisis de cuestionarios y entrevistas se aprecian respuestas y comentarios muy similares y comunes tanto en los dirigidos a los profesores como a los alumnos. Primeramente, exponemos las preferencias de aprendizaje de los profesores en los aspectos referidos a:

- Elementos que inciden sobre el ritmo de aprendizaje

Los profesores de los centros coinciden en que los factores que inciden sobre el ritmo lento del aprendizaje están relacionados con distintos elementos entre los que podemos destacar: la escasa motivación e interés hacia el contenido del aprendizaje, la complejidad de las tareas presentadas, la dificultad en la comprensión de la información contenida y la presencia de factores personales desfavorables (tensión, cansancio, escasa capacidad de organización). Y en cuanto a los factores que inciden sobre la mejora del ritmo de aprendizaje nos encontramos con que el profesorado los identifica con la positividad de los elementos anteriormente mencionados, añadiendo como elemento destacado la conexión del aprendizaje con la experiencia práctica y una adecuada mediación del docente.

- Factores facilitadores del aprendizaje

En esta cuestión, el profesorado de los centros estableció las condiciones que facilitan el aprendizaje en dos ámbitos: el referido al ambiente y el que tiene que ver con la metodología de trabajo. En cuanto al primero de ellos, la presencia de un ambiente positivo, motivador, participativo y grato es valorado como un elemento de gran importancia para facilitar el aprendizaje. El segundo, la metodología, manifestaron, ante todo, que resulte facilitadora del aprendizaje constructivo-significativo y que propicie la conexión del contenido de aprendizaje con la práctica, así como que potencie la reflexión personal y grupal y desarrolle la creatividad. De igual forma, el profesorado de todos los centros atribuye una especial relevancia a la cooperación como elemento facilitador del aprendizaje; las respuestas dadas en el cuestionario destacan dicha importancia y concluyen con la idea de que sin cooperación no es posible la mejora significativa del aprendizaje.

- Valoración del aprendizaje colaborativo

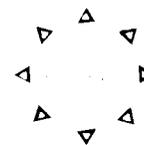
El análisis de los cuestionarios nos mostró cómo para que el aprendizaje colaborativo sea eficaz debería de cumplir con una serie de requisitos o condiciones. Éstas tienen que ver, entre otras, con la adopción de una metodología favorecedora del intercambio de opiniones, el contraste de ideas, el establecimiento de objetivos comunes por parte del grupo, el disponer de un material que sirva de apoyo y complemento en el proceso de aprendizaje y una adecuada organización de los contenidos de aprendizaje. La valoración que ofrece el profesorado encuestado sobre este tipo de aprendizaje es altamente positiva, calificándolo de motivador, facilitador del aprendizaje, generador de toma de decisiones consensuadas y enriquecedor de la práctica individual.

- Valoración de la utilización de recursos bibliográficos en el aprendizaje

Los recursos bibliográficos son percibidos por los profesores como un instrumento de trabajo útil, sirviendo de guía y complemento del aprendizaje, permitiendo profundizar en el mismo.

- Características que definen la efectividad del mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las características que los docentes definieron para que el rol del mediador sea efectivo se distribuyeron en dos niveles. El primero, hacía referencia fundamentalmente a la competencia, la habilidad para despertar el interés y la motivación hacia el aprendizaje, y que el mediador se convierta en un agente dinamizador del grupo. El segundo, tenía que ver más con las características personales que lo caracterizan como un adecuado mediador entre ellas podemos citar las siguientes: flexibilidad de pensamiento, tolerancia y respeto hacia las opiniones de los demás.



- Condiciones para un aprendizaje satisfactorio

Dichas condiciones están relacionadas, según el profesorado, con la creación de un ambiente participativo, relajado y colaborativo. Asimismo se atribuye una especial relevancia al tratamiento de los contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo adoptar una metodología que favorezca su conexión con los intereses personales y la práctica docente. En segundo lugar describimos las preferencias de aprendizaje de los alumnos en lo relativo a las siguientes categorías:

- Elementos que inciden sobre el ritmo de aprendizaje

Según los alumnos, los elementos que influyeron sobre la ralentización del ritmo de aprendizaje, tenían que ver principalmente con factores cognitivos, contextuales y ambientales. Entre los factores cognitivos podemos destacar la falta de atención, la escasa conexión de los contenidos con los intereses personales y la adecuación de los mismos a la capacidad del alumno. En cuanto a los factores ambientales que inciden negativamente sobre el ritmo de aprendizaje mencionan, fundamentalmente, la presencia de elementos distractores. De la misma forma, los factores contextuales están relacionados con una inadecuada mediación por parte del docente y con la excesiva complejidad del material de estudio. Asimismo los elementos que facilitan un buen ritmo de aprendizaje tienen que ver con factores cognitivos, contextuales y ambientales. Los alumnos destacaron la importancia de aspectos cognitivos intrasujeto relacionados con la atención y la concentración. También atribuyeron especial relevancia a la interacción entre los factores cognitivos y el material de estudio, destacando: su conexión con el conocimiento previo; una adecuada mediación en el proceso de aprendizaje que tiene que ver básicamente con la metodología de trabajo utilizada; la adecuación a los intereses personales y la capacidad para la comprensión y asimilación de la información como el elemento de mayor incidencia sobre la mejora del ritmo de aprendizaje.

- Factores facilitadores del aprendizaje

En esta cuestión, los alumnos destacaron factores personales y de mediación. Los primeros, hacen referencia a los ya mencionados como elementos que mejoran el ritmo de aprendizaje. En cuanto a los segundos, los alumnos atribuyeron una gran importancia a los factores de mediación que están relacionados con la construcción de la información a través de una adecuada metodología de trabajo y ayudas que se les proporciona para ello.

- Valoración del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo fue valorado muy positivamente por los alumnos. Por un lado, lo percibieron como un aprendizaje grato y estimulador y por otro, le atribuyeron determinadas características que lo configuraban como un tipo de aprendizaje cuya principal característica es la de ser facilitador del acceso a la información, a la vez que estimula las relaciones interpersonales («mejora la integración en el grupo y desarrolla habilidades de interacción personal»).

- Valoración de la utilización de recursos bibliográficos en el aprendizaje

Los libros de texto, el material fotocopiado y los libros de consulta se convirtieron en las aulas en los principales recursos bibliográficos a los que el alumno tiene acceso. Estos recursos fueron valorados por un porcentaje importante de alumnos de forma negativa. El resto de los alumnos los valoraron de forma positiva atribuyéndole características que los convierte en un medio de ayuda necesario para el aprendizaje.

- Características que definen la efectividad del mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los alumnos percibieron al profesor en tres planos diferentes: personal, competencial y como facilitador de las relaciones sociales. En el primero de ellos,

los alumnos destacaron como características más relevantes las relacionadas con la empatía y la implicación responsable. La competencia la definieron como la posesión de un gran conocimiento de la materia, así como la capacidad para transmitir dichos conocimientos. En el ámbito social, el mediador fue percibido como un elemento catalizador de las relaciones en el grupo.

- Condiciones para un aprendizaje satisfactorio

El hecho de que el aprendizaje se convierta en una tarea grata y estimulante no depende exclusivamente del profesor, sino también de la naturaleza del material de estudio, de la metodología que utilizemos y de la motivación intrínseca del propio alumno. Los alumnos así lo percibieron y establecieron una serie de condiciones en cada una de las citadas dimensiones. Las relativas al profesor como mediador ya las hemos mencionado en el punto anterior; material atractivo e intrínsecamente motivador; metodología eminentemente colaborativa y cooperativa de manera que fomente la participación del alumno y haga efectivos los principios de un aprendizaje constructivo-significativo.

Finalmente, las opiniones del profesorado de los centros, en lo referente a la evaluación del desarrollo del Proyecto, acentúa en la categoría relacionada con la utilidad aspectos tales como:

- «El logro de una dinámica de trabajo en grupo participativa y consensuada».
- «El trabajo compartido y conjunto con los compañeros».
- «El intercambio de experiencias y el contraste de opiniones facilitadoras de la reflexión».
- «La aplicación práctica en el aula».
- «La puesta en práctica de actividades cooperativas».

Asimismo, los comentarios de estos profesores, en cuanto al desarrollo metodológico, la idoneidad de los materiales y la valoración general de la información recibida, se explicitan en su conjunto desde una perspectiva de: «adecuación»; «funcionalidad»; «eficacia»; «interés»; «dinamismo» y «enriquecimiento».

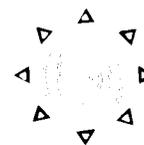
Por último, en el apartado relativo a las necesidades detectadas y a las estrategias de resolución, las respuestas de la totalidad de centros participantes acentuaron:

- «El reconocimiento de la posibilidad de cambio».
- «La mayor apertura a los cambios y a la adquisición de técnicas favorecedoras de los mismos».
- «La necesidad del cambio y la visión en la atención a la diversidad».
- «La asunción de una responsabilidad compartida en la atención a la diversidad».
- «La mejora en la adaptación al grupo».
- «La consideración del trabajo cooperativo como eje fundamental».
- «La necesidad y deseo de continuidad en la experiencia».
- «La continuidad en la puesta en práctica de una enseñanza inclusiva y colaborativa».

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de los análisis precedentes ponen de manifiesto, en términos generales, el efecto beneficioso de la puesta en práctica de la experiencia en la atención a las necesidades educativas de los alumnos, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula ordinaria.

La evaluación inicial de los distintos aspectos relacionados con este proceso de aprendizaje indicó, como era de esperar, la existencia de diferencias entre centros en la percepción que tienen los alumnos sobre algunos de estos aspectos, tales como su grado de implicación en un aprendizaje activo y la evaluación más o menos continua de los aprendizajes. Estas diferencias iniciales entre centros son



indicativas de la sensibilidad a los cambios de los instrumentos de evaluación utilizados. Por el contrario, no se encontraron diferencias en la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnos y alumnas en ninguno de los aspectos considerados.

En cuanto a los profesores, no se apreciaron diferencias entre centros en las percepciones y actitudes que éstos tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a las necesidades educativas de los alumnos, en el momento de la evaluación inicial.

El efecto de la participación de los profesores en la experiencia se manifestó en los alumnos en una serie de cambios en su percepción del proceso educativo, que se evidenció en una mejor percepción por parte de éstos del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y en aspectos relacionados con una mayor implicación en el aprendizaje activo, mayor demostración, práctica y retroalimentación por parte del profesor y más evaluación continua, que favoreciera la investigación y la reflexión como medios de analizar los aprendizajes.

Una vez que los resultados del conjunto de los sujetos pueden enmascarar diferencias entre los centros, está previsto realizar el mismo tipo de análisis anterior para cada uno de los centros separadamente, ya que tanto los centros como el desarrollo de la experiencia pueden tener características propias en cada uno de ellos.

El efecto de la experiencia en la actitud de los profesores no llegó a ser significativo, aunque en uno y otro centro se apreció un cambio, desde el inicio al final del proceso, hacia una actitud más receptiva y positiva del profesorado sobre la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas del conjunto de los alumnos.

Conviene destacar en la evaluación final realizada por todos los centros, la valoración altamente positiva que tanto profesores como alumnos, llevaron a cabo del aprendizaje colaborativo; expresada en los términos siguientes:

- «Facilitador del aprendizaje y de la integración en el grupo».
- «Eminentemente enriquecedor, pues favorece el intercambio de ideas y la resolución de problemas».
- «Útil, ameno, eficaz, motivador, divertido y gratificante».
- «Favorecedor de un mejor rendimiento».
- «Amplía nuevas experiencias personales».

El grado de participación de los profesores en el proyecto no fue semejante en todos ellos, sino que hubo profesores que pusieron en práctica la experiencia en su clase y otros que conocieron el proyecto y participaron y asistieron a las sesiones de información, formación y discusión pero no realizaron la experiencia en sus clases de forma activa. Está previsto realizar análisis sobre el cambio que se produce en la actitud del profesor, en función del grado de participación en el proyecto, bajo el supuesto de que aquellos profesores que han realizado algún tipo de experiencia en su aula mostrarán un mayor cambio de actitud que aquellos que no la han puesto en práctica.

En definitiva, cabe destacar que la puesta en práctica del proyecto ayudó a los profesores a afrontar las dificultades de la educación en el aula y a su vez asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, desde enfoques fundamentales que posibiliten dinámicas educativas más activas, negociadas, colaborativas y reflexivas, como vía de respuesta más efectiva a la diversidad de los alumnos.

Referencias

- AINSCOW, M. (1993): «Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools», en SLEE, R. (Ed.): *Is there a desk with my name on it?* London, The Falmer Press.

-
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, UNESCO-Narcea.
- AINSCOW, M. (1999): «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero*, 30(1); 37-48.
- AINSCOW, M.; BARRS, M.; MARTIN, J. (1998): «Taking School Improvement into the Classroom». Paper presented at the *International Conference on School Effectiveness and Improvement*. Manchester, Enero.
- AINSCOW, M. y ERSTARD, O. (1994): *Evaluating Projects based upon the UNESCO Teacher Education Resource Pack 'Special Needs in the Classroom*. Paris, UNESCO.
- AINSCOW, M. Y MUNCEY, J. (1989): *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London, Fulton.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996): «Las escuelas son para todos», en *Siglo Cero*, 164; 25-34.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1997): «Hacia una escuela eficaz para todos los alumnos», en *FADEM*, 1; 4.
- ECHETA, G. (1989): «Necesidades educativas especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado», en *Siglo Cero*, 29; 17-27.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1989): «Research shows the benefits of adult cooperation», en *Educational Leadership*. November; 27-30.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. (1993): «Democracy, teachers and struggles for education: an essay in the political economy of teacher education», en *Curriculum Studies*, 1; 335-348.
- SALEH, L. (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*; París, Organización de las Naciones Unidas.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- UNESCO (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París, Organización de las Naciones Unidas.
- VARIOS (1989): «Necesidades especiales en el aula. Un proyecto de la UNESCO», en *Cuadernos de Pedagogía*, 226; 60-62.
- VLACHOU, A. (1999): *Caminando hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.

Pilar Arnáiz Sánchez, Juan Luis Castejón Costa, Carlos F. Garrido Gil y Ángela Rojo Martínez son profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Correo electrónico: parnaiz@um.es