

REFLEXIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE PSICOPEDAGOGÍA

Dra. Carmen García Pastor
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar
Dra. M^a José Navarro Montaña
Profesora Asociada

RESUMEN

En este artículo presentamos sólo un avance de un proyecto desarrollado con alumnos de la licenciatura de Psicopedagogía, en la asignatura troncal de Educación Especial. El trabajo está basado en las reflexiones sobre la propia práctica docente de los alumnos, en las que éstos han relacionado los conocimientos adquiridos en la asignatura con la práctica diaria.

Los resultados han sido organizados atendiendo a las categorías inductivas extraídas de los textos presentados por los alumnos, en los que aparecen las reflexiones realizadas. En líneas generales consideramos que estos son positivos, aunque apreciamos la existencia de algunas limitaciones relacionadas con la participación de los alumnos (son una minoría los que participan) y además los que lo hacen, son profesionales en activo que parecen estar más predispuestos a aplicar los conocimientos adquiridos en la asignatura a la propia práctica docente.

ABSTRACT

In this article we only present an advance of a project developed with of degree of "Psicopedagogia", in the subject core of "Special Education". The work is based on the reflections on the own educational practice they have related the knowledge acquired in the subject with the daily practice.

The results have been analyzed assisting to the extracted inductive categories of the texts presented by the students, in those that the carried out reflections appear. In general lines we consider that these are positive, although we appreciate the existence of some limitations related with the participation of the students (they are a minority those that participate) and also those that make it, are professional in asset that you/they seem to be more predisposed to apply the knowledge acquired in the subject, to the own aducational practice.

1. INTRODUCCIÓN

Con la actual Reforma del Sistema Educativo aparece la figura del psicopedagogo al que se le asignan funciones de asesoramiento e intervención, como consecuencia de ello, este nuevo profesional tiene como función principal colaborar con los centros educativos en desarrollo y la implementación de una respuesta educativa que se adecue a las necesidades de todos los alumnos.

La práctica profesional del psicopedagogo aparece en la normativa vigente y se traduce en un listado de funciones (Boja nº 117, 29 de agosto de 1995) que se asignan al orientador del centro, al Jefe del Departamento de Orientación (cargo que corresponde desempeñar al propio orientador) y al Departamento de orientación con respecto al centro, al alumnado, al profesorado y a las familias. Por otra parte, la literatura existente contempla diferentes modelos de intervención (modelo de servicios, modelo de consulta, modelo de intervención por programas...) que pueden orientar y/o caracterizar la práctica profesional del psicopedagogo. Las tareas encomendadas a este profesional, tanto desde la Administración como desde la literatura existente, son abundantes y variadas, no obstante este tiene que considerar los factores contextuales, que no pueden estar predeterminados, y que condicionarán el éxito de sus prácticas profesionales.

En este sentido, el psicopedagogo *es un experto que desarrolla una función compartida sostenida de asesoramiento y apoyo al centro* (Lorenzo Delgado, 1999), todo ello inserto en un sistema contextual en el que, desde la concepción de este autor, se concibe la escuela como un *ecosistema complejo* en el que confluyen relaciones múltiples y pluridireccionales. Dentro del ámbito de actuación del psicopedagogo está relacionado con el asesoramiento y apoyo a los alumnos, profesores, padres y al centro en su totalidad. Este asesoramiento que se realiza sobre el currículo y la orientación, y las acciones profesionales que se desarrollan, para el autor citado son:

- *El diagnóstico de problemas, necesidades y metas,*
- *diseño de un plan de acción,*
- *la intervención en función del diseño,*
- *la evaluación.*

Por lo tanto, el autor plantea un triple ámbito de actuación para el psicopedagogo: el curricular, el orientador y el organizativo. Por otra parte, la filosofía que orienta la política educativa actual en nuestro país presenta como uno de los rasgos más significativos y característicos la atención a la diversidad del alumnado, lo que se traduce en una heterogeneidad en las aulas que para Skrtic, Sailor y Gee (1996) aparece representada por:

- a) Alumnos con un extraordinario talento que avanzan con su ritmo natural de aprendizaje.
- b) Alumnos que progresan más lentamente que el resto.
- c) Alumnos con restos específicos de aprendizaje que necesitan un apoyo eficaz y creativo para optimizar su éxito.

Todo ello, tiene unas implicaciones claras que ponen de manifiesto nuevas necesidades educativas no solo de los alumnos, sino de los profesores, y que amplían el ámbito de intervención de los psicopedagogos, ya que lleva implícito una diversificación de actuaciones. Este nuevo profesional de la enseñanza, tiene la responsabilidad de afrontar situaciones educativas que no habrían acontecido con anterioridad o bien situaciones a las que no se había intentando responder hasta ahora. De ahí que surja la necesidad de clarificar las funciones también con respecto a esta nueva orientación de la educación y de la enseñanza.

Gimeno (1998) se refiere a los principios para una educación democrática, que pueden servir de base en la formación del psicopedagogo, entre ellos destacamos los siguientes:

- *Igualdad de condiciones para la escolarización,*
- *evitar segregaciones por condiciones personales,*
- *favorecer la igualdad de oportunidades,*
- *tratamiento de las desigualdades en el currículo flexible y abierto a la multiculturalidad,*
- *ausencia de clasificaciones de estudiantes,*
- *presencia de comprensividad,*
- *solidaridad como contenido de la enseñanza,*
- *estrategias de compensación para desfavorecidos,...*

En definitiva, los alumnos de psicopedagogía, deberán conocer los procesos educativos de los estudiantes, responder a las necesidades de asesoramiento individuales y grupales, concibiendo estas de forma puntual y/o en las distintas situaciones que tienen lugar a lo largo de esta etapa educativa, considerando el contexto donde este se desarrolla, además del contexto sociocultural de procedencia de los alumnos. Todo ello tiene unas implicaciones concretas para el profesional de la orientación, que están relacionadas con el conocimiento del centro, como institución educativa y del alumno como parte integrante del centro, además de atender y responder a la población diversa del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO DEL PROYECTO

Nuestra iniciativa parte de la idea de que los profesionales deben reflexionar sobre la práctica tal y como se ha señalado en la literatura, esto es necesario porque la práctica ofrece situaciones nuevas que se plantean como problemas para los que las soluciones no están dadas, hay que inventar o reinventar soluciones continuamente, y es esto precisamente lo que contribuye a concebir el desarrollo profesional como un continuo proceso de aprendizaje. En esta reflexión se ha de utilizar el conocimiento básico que se pone a disposición de los profesionales en el período de formación inicial; sin embargo, a veces este conocimiento está demasiado desintegrado, fragmentado en materias académicas que se han concebido como requisitos mas que como una herramienta para elaborar el propio pensamiento.

En nuestro caso, se da además la circunstancia que al dedicarnos a una asignatura como la Educación Especial que está en unos momentos de grandes cambios conceptuales, la reflexión

sobre estos cambios que tienen profundas implicaciones para la práctica, se hace del todo necesaria. Los contenidos de nuestra asignatura no pueden ser dictados independientemente de estas circunstancias, teniéndose que insistir en el porqué hemos llegado hasta aquí y cómo es posible avanzar. El hacer estos planteamientos puede llevar a los alumnos a considerar que no estamos respondiendo a los problemas de la práctica y que nos deleitamos en discusiones teóricas a las cuales no le ven proyección sobre los problemas reales. Para salvar esta dificultad, nos hemos planteado que los créditos prácticos se dediquen a la elaboración de un trabajo en el que se pide a los alumnos que apliquen los conocimientos adquiridos a una situación concreta de enseñanza en un determinado nivel. Pero, además, considerando lo dicho anteriormente, hemos entendido necesario que los alumnos practiquen la reflexión.

Este proyecto se desarrolla en el contexto de la nueva Licenciatura de Psicopedagogía dentro de la asignatura troncal de Educación Especial. Se trata de una asignatura que recibe alumnos con muy distinta formación anterior en esta materia, ya que aunque la mayoría son diplomados en EGB, han cursado diferentes especialidades o están trabajando y pertenecen a planes de estudios diferentes. Por lo tanto, en la actualidad estamos tratando de responder a las diversas necesidades que estos alumnos plantean.

El contenido de la materia se ha dividido en cuatro bloques bajo estos títulos:

Bloque 1. Integración e inclusión

Bloque 2. Procesos de adaptación curricular

Bloque 3. Estrategias de enseñanza

Bloque 4. La organización de una escuela inclusiva

Los créditos prácticos se desarrollan en torno a los siguientes temas relacionados con la integración, inclusión y atención a la diversidad:

1. La educación en los primeros momentos (estimulación precoz).
2. Educación Infantil.
3. Educación Primaria.
4. Educación Secundaria.
5. Programas de Garantía Social.
6. Educación Postsecundaria.
7. La transición hacia la vida adulta independiente.
8. La educación de adultos.

Por lo tanto nuestro propósito se podría plantear de la siguiente manera:

Que los alumnos extraigan conclusiones sobre los contenidos de la asignatura, reflexionando sobre las ideas fundamentales que se han manejado durante el curso

En este sentido, el trabajo que presentamos está basado en las reflexiones sobre la propia práctica docente de los alumnos de psicopedagogía, en las que estos relacionan los conocimientos adquiridos en la asignatura con la práctica diaria, para, partiendo de ellas, tratar de analizar los distintos procesos educativos basados en la propia experiencia docente y las implicaciones que la adopción de unas prácticas u otras tiene tanto para el centro en su totalidad como para el alumno en particular. Asimismo, los estudiantes de psicopedagogía, mediante las reflexiones realizadas, se posicionan ante el cambio necesario tomando conciencia sobre la necesidad de incidir en estos procesos conducentes a la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

3. METODO SEGUIDO EN CLASE

Como hemos indicado se han trabajado los contenidos de la asignatura en los créditos teóricos (6) y se han tratado de aplicar en el espacio previsto para los créditos prácticos (3). Para el desarrollo del trabajo práctico se ha trabajado por grupos, que se organizaron a principios de curso con un programa de supervisión mediante entrevistas a lo largo de todo el curso. Estos trabajos se han expuesto finalmente ante todo el grupo de clase.

Los créditos teóricos se han basado sobre determinados textos (los que se señalan en la bibliografía de este trabajo) que se han leído, explicado y comentado en clase. Hasta aquí se podría considerar un sistema habitual de trabajo, quizás solo diferente en el hecho de que hemos hecho hincapié en que se prescindiera de los “apuntes” y el alumno basara sus ideas en una discusión continua con los textos originales. Para ello incorporamos un nuevo sistema: *las ideas transversales*. El procedimiento en síntesis podría ser descrito en la forma siguiente:

- 1) Análisis de los textos.
- 2) Extracción de ideas transversales.
- 3) Confrontación de estas ideas con la práctica (trabajos prácticos).
- 4) Elaboración de reflexiones personales.

Quizás conviene explicar nuestro manejo de *las ideas transversales*. Estas se les explicaron a los alumnos que debían ser aquellas que explícitamente o implícitamente estaban contenidas en los textos manejados. Los alumnos iban proponiéndolas en clase en voz alta y se iban escribiendo en la pizarra para que todos reflexionaran sobre ellas. La norma explícita era que la idea permanecería formulada tal y como se habría propuesto a no ser que otro alumno argumentara una propuesta más completa que fuera admitida por el primero.

Esta dinámica daría lugar a discusiones muy fructíferas por cuanto los alumnos volvían a los textos una y otra vez tratando de buscarlas y expresarlas conforme su propia perspectiva, matices, etc. La técnica es similar a la de la tormenta de ideas, pero éstas tienen los requisitos que hemos mencionado. El resultado de todo ello es un listado de ideas fundamentales que tratamos de ordenar. Fueron las siguientes:

1. Educación para la diversidad
2. Sentimiento de pertenencia a la comunidad

3. La escuela pública al ser un servicio a la comunidad no puede excluir a nadie, tiene que ser necesariamente una escuela inclusiva.
4. En las aulas inclusivas se tienen en cuenta diferentes necesidades que pueden ser satisfechas tanto por redes de apoyo naturales, como por la incorporación de apoyos externos.
5. Nueva concepción del aprendizaje y de la enseñanza:
 - El aprendizaje es interactivo, no puede ser unidireccional (profesor-alumno).
 - El alumno no sólo aprende del profesor, también de sus compañeros (redes naturales)
 - Existen estrategias de enseñanza que fomentan el aprendizaje entre compañeros (enseñanza mediada por compañeros).
6. Abandono del modelo deficitario, centrado en el sujeto.
7. El diagnóstico auténtico es el que evalúa el aprendizaje auténtico, entendiendo el aprendizaje como un proceso continuo.
8. El proceso del aprendizaje del alumno no depende sólo de sus capacidades sino también de factores internos como la motivación, el interés y externos como el ambiente de aprendizaje, los métodos de enseñanza y la relación entre ellos.
9. Al cambiar la concepción del aprendizaje y de la enseñanza cambia el papel del profesor.
10. Necesidad de concebir el desarrollo profesional como un proceso de reflexión y compromiso para afrontar los retos que plantea una educación para la diversidad.
11. Currículum no academicista. Nuevas orientaciones curriculares:
 - Relevante (significativo).
 - Funcional.
 - Multicultural.
 - Holístico e interdisciplinar
12. La flexibilidad como característica esencial de un currículum común.
13. Adaptar no es recortar contenidos, posibilidades, oportunidades y/o experiencias de aprendizaje.
14. Adaptar **no es** (individualizar):
 - dar determinadas oportunidades a determinados alumnos,
 - aplicar programas distintos: discriminar, separar de lo común,
 - distribuir alumnos en una secuencia estandarizada de aprendizaje (estandarizar necesidades),

- homogeneizar necesidades dentro de determinadas categorías de problemas,
- trabajar necesariamente de forma individual.

Como se puede observar las ideas tienen un amplio recorrido que no se limita a lo que tradicionalmente se ha considerado el ámbito de la Educación Especial, sino que integra los conocimientos de otras materias, por lo tanto podemos decir que esta estrategia es significativa en la consecución del propósito de integrar los conocimientos básicos que los alumnos van adquiriendo en la formación inicial.

Finalmente, se les pidió a los alumnos desde que se inició el curso y fundamentalmente a aquellos que estaban trabajando - aunque esto no era una condición necesaria -, que participaran en nuestro proyecto, para lo cual deberían entregar al final de curso y sin que esta actividad tuviera relación con la calificación en la asignatura, una reflexión sobre la propia experiencia docente, relacionando los conocimientos adquiridos en la asignatura con la práctica diaria.

Consideramos que estas reflexiones recogían los frutos obtenidos con las estrategias desarrolladas a lo largo del curso, de ahí que hayamos procedido a su análisis para valorar los resultados.

4. ANÁLISIS DE LAS REFLEXIONES DE LOS ALUMNOS

4.1. ALUMNOS PARTICIPANTES

Un total de 26 alumnos han participado voluntariamente aportando sus reflexiones de un total de 120 divididos en los dos grupos de la asignatura. Su experiencia difiere dependiendo de cada caso, algunos alumnos desarrollan una actividad docente continuada en centros de Educación Infantil y/o Primaria y, por lo tanto, sus reflexiones se han basado sobre la actividad diaria que desarrollan en los centros educativos, es decir, han tenido la oportunidad de contrastar sus trabajos prácticos con su actividad cotidiana. Por otra parte, también han contribuido otros alumnos cuya experiencia docente es más reducida limitándose a sustituciones en centros de forma esporádica, contratos temporales y también alumnos que decidieron realizar las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de la diplomatura de E.G.B.

Nuestra intención, desde comienzos de curso, ha sido que estas reflexiones realizadas por los alumnos se pusieran en común en clase, tras la exposición de los trabajos prácticos, con objeto de que todo el grupo pudiera ser partícipe de las experiencias docentes de estos alumnos que realizaron las reflexiones.

4.2. ANÁLISIS

Las reflexiones que han entregado se han limitado a dos o tres folios por cada uno de los 26 alumnos. Tras su lectura se procedió al análisis a través de categorías inductivas extraídas de los textos, estas fueron las siguientes:

1. Relación entre teoría y práctica
2. La atención a la diversidad en la práctica.
3. La práctica de la inclusión: vigencia de procesos de exclusión. El caso de los Programas de Garantía Social: ¿cajones de sastre o vías de reenganche?
4. Los profesores.
5. ¿Qué hemos conseguido?

5. RESULTADOS

Hemos organizado los resultados atendiendo a las categorías arriba mencionadas.

Relación entre teoría y práctica

Nos parece éste un punto fundamental en las reflexiones, ya que nos sirve para comprobar como, efectivamente, nuestros alumnos se plantean esta relación como un problema. A es respecto encontramos frases significativas como las que siguen, que dan muestra de la percepción de distancia entre una y otra:

Los propios teóricos de la educación, por realizar trabajos alejados de la realidad, desde su pirámide de conocimientos...(caso 22)

... que no se desciende a la realidad porque están sobre ella...(caso 22)

La falta de diálogo... hábito que no se fomenta, ni desde las instituciones encargadas de educación, ni por supuesto desde la universidad que forma los futuros profesionales de ésta (caso 22).

La práctica de la E.E. difiere en muchos aspectos de la teoría que todos nosotros conocemos (caso 17)

La teoría va mucho más adelantada que la práctica...(caso 16)

Sobre la atención a la diversidad en la práctica

Los alumnos han aludido en sus reflexiones a las dificultades que lleva consigo la atención a la diversidad, sobre todo por lo que significa de innovación de la práctica. Así expresa la necesidad de cambiar de estrategias y su implicación en este cambio:

...y a veces los niños se me van de las manos, lo que me hace tomar otro tipo de estrategia que no suele atender a la diversidad...(caso 15)

Las decisiones más importantes se toman conforme evoluciona la práctica diaria, me diante un proceso de improvisación(caso 15)

Sólo tengo que encontrar la manera de sacarles partido adaptándolas a las nuevas situaciones (caso 26).

Los ejes transversales fueron el vehículo perfecto para trabajar de manera globalizada...(caso 19)

En el trabajo de cada día se ampliaban contenidos que antes no se habían planteado, como la valoración de las diferencias desde más puntos de vista...(caso 1)

He comenzado a experimentar en clase el hecho de llevar actividades diferentes al mismo tiempo ..(caso 1)

La Educación Física (...) un ámbito idóneo para llevar a cabo este proceso de integración-inclusión...(20).

La práctica de la inclusión: vigencia de los procesos de exclusión

Cuando los alumnos reflexionan sobre la inclusión, sobre como se lleva a cabo, lo hacen señalando situaciones sobre todo negativas, veamos algunas de ellas, de lo cual podemos deducir que existe en ellos una especial sensibilidad hacia las prácticas de exclusión que se dan:

Y lo que realmente es una pena, es que les eduquen en la exclusión...(caso 3)

... en ocasiones nos encontramos con la triste realidad de ver al alumno con PC formando parte de la decoración de la clase !es muy fuerte! (Caso 7)

Los chicos salen del aula de apoyo, son etiquetados “de integración”, son considerados personas que rompen el equilibrio de la clase...(caso 4)

Los niños son catalogados y clasificados, no tienen la misma metodología que los demás compañeros...(caso 5)

Algo que me pareció aterrador era que este alumno se perdía siempre media clase de las sesiones de E.F. porque debía irse a apoyo...(caso 14)

Estamos excluyendo cada vez que consideramos al alumno incapaz de alcanzar algún objetivo...(caso 24)

...en el aula que yo estaba se veía claramente como los alumnos “especiales” fuera de la clase dejaban de serlo, para sus compañeros era un niño más...(caso 23)

Una buena parte de los comentarios de los alumnos se dedican a la consideración de los Programas de Garantía Social como la consumación de un proceso de exclusión:

Ni los mismos alumnos quieren estar allí...(caso 25)

Nunca debieron estar en el programa y llegaron a él por problemas de edad y notas en la ESO (caso 25)

Pasan a ser ese cajón de sastre en el que cabe todo y que es utilizado por el propio sistema que le dio origen para deshacerse de aquellos alumnos que el mismo no ha sabido como atender...(caso 13).

Los PGS han terminado convirtiéndose en unos cursos donde se entretiene a nuestros alumnos...(caso 13).

La Administración permanece inmune e incluso fomenta el que no se puedan dar cambios en cuanto a la nueva redefinición de estos programas(caso 13).

En estos programas se deja solos a los profesores... (caso 2)

Los PGS son utilizados por muchos institutos como una vía para quitarse de en medio los alumnos...(caso 2).

Aceptan que forman parte de sus aulas como un mueble más (caso 24).

Los profesores

En las reflexiones hay muchas alusiones al profesorado en relación sobre todo con las dificultades que representan los cambios implícitos en una educación para la diversidad, en una educación inclusiva:

El profesor se encuentra cada vez más solo (caso 9).

... Los docentes actuales no están debidamente cualificados (caso 9).

Este tipo de trabajo lo considero de carácter vocacional (...) Me gustaría resaltar el carácter de responsabilidad que tiene este trabajo...(caso 17).

El desconocimiento o la impotencia de no saber por donde empezar entre tantas y tan incoherentes normas...(caso 26).

Son profesores que llevan una metodología rígida y autoritaria...(caso 7)

Los profesores están desinformados...(caso 5).

Los profesores de la enseñanza secundaria no son un cuerpo heterogéneo, multidisciplinar y coordinado, sino un barco a la deriva (...) Esto da origen al individualismo, el sálvese quien pueda al grito de mariquita el último...(caso 22).

Profesores tutores de mediana edad piensan que donde los alumnos están mejor es en el aula de apoyo... (caso 10).

Es necesario que los profesores se comprometan y luchen por crear una escuela diferente... (caso 8).

Otro de los aspectos que me gustaría resaltar es la necesidad de abandonar la idea de que los profesores son los únicos agentes portadores de conocimiento...(caso 11).

Le ponen a los profesores ante el papeleo que supone la integración (caso 6).

El profesor no es capaz de atender a todos los alumnos, considerándolos en algunos casos difíciles y sin solución (caso 17)

Qué hemos conseguido

Las reflexiones más interesantes desde el punto de vista de la metodología seguida son aquellas que se centran en lo que los alumnos dicen haber conseguido con esta asignatura, a este respecto podemos observar que sus percepciones sobre su propio proceso indican que se han servido de ella:

Vine a la Facultad para obtener fundamentación teórica y terminé el curso sintiendo que trabajo en un aula inclusiva de la que me siento muy orgullosa, aunque el trabajo y el esfuerzo es mucho, la satisfacción es inmensa (caso 21).

He reflexionado mucho tanto en las clases como al salir, cuando profundizaba en todos los textos que a lo largo del curso han ido llegando a mis manos (caso 10).

Al comenzar la asignatura me planteé alguna que otra vez dejarla, pues mis expectativas sobre ella nos se estaban cumpliendo, pero poco a poco al ir analizando los textos y reflexionando sobre ellos fui descubriendo que nos aportaban otra visión distinta (caso 18).

Me faltaba formación...(caso 16)

Hemos cambiado, sobre todo yo... nuestra visión de las prácticas educativas y hemos comprendido que todo es posible si al menos se posee el afán de intentarlo (caso 7).

Cada vez que llegaba a la Facultad o me leía los artículos, me iba dando cuenta de que estaba montada en un barco equivocado, y que tenía que hacer algo para cambiar la realidad...(caso 10).

... mi mente ha quedado más abierta y más dispuesta a luchar por esta escuela actual que tiene mucho que cambiar... (caso 10).

En torno a estas ambigüedades sobre la práctica de la integración seguían mis dudas, sin embargo llegué a comprender que no era un proyecto en el que creer o no creer, sino que hablamos de niños y sus derechos (caso 20).

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista, los resultados de este trabajo son positivos aunque deben tenerse en cuenta sus limitaciones. Las reflexiones contienen una alusión implícita o explícita a las ideas transversales trabajadas en clase, sirviendo de puntos de referencia que parecen asumirse. La misma limitación se refiere al nº de participantes los alumnos que vierten sus reflexiones de forma voluntaria son una minoría de entre la totalidad del curso (20,6%). Los que lo hacen son sobre todo profesionales que están en activo y están más predispuestos a sacar provecho de los conocimientos que se ponen a su disposición. La buena disposición de la minoría de alumnos que participan con sus reflexiones no puede tomarse como significativa de grupos de alumnos que se caractericen por una participación fluida en clase, ni puede ser reveladora de un buen ambiente de clase. Por el contrario ha habido un descenso paulatino de la asistencia a clase, que ha llegado en época de exámenes a un 25 %.

Tenemos que señalar que, aunque las estrategias desarrolladas parecen llevar a la reflexión, no consigue la implicación de los grupos de clase, ni siquiera de una mayoría. Esto habría que contrastarlo con lo que ocurre en otras materias del mismo curso, lo que sólo hemos contrastado de modo informal hablando con los compañeros, resultando un comportamiento de los alumnos muy parecido. Por todo ello, consideramos que aunque las estrategias requeridas son recomendables en el sentido de orientar a los alumnos a la reflexión, otros problemas como la falta de asistencia o la asistencia discontinua y la falta de implicación, representan problemas de fondo que obstaculizan la valoración de esta u otras iniciativas de innovación. Así, aunque es una metodología que pensamos que debemos seguir poniendo en práctica, son muchos los problemas de fondo que obstaculizan su valoración.

8. BIBLIOGRAFÍA ¹

- *AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea
- *AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y Jordán (eds.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- *ARNÁIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27,2, nº 164, 25-36.
- *GARCIA PASTOR, C. y GOMEZ TORRES, M.J. (1998). El curriculum como proyecto de enseñanza para todos. En F. Peñafiel y otros (ED.). *Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Granada: Actas de las Jornadas de Formación ANDE.
- *GARCIA PASTOR, C. y GOMEZ TORRES, M.J. (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. E. R. Pérez y otros (Ed.). *Educación y Diversidad*. Oviedo: Pub. de la Universidad de Oviedo.
- GARCIA PASTOR, C. (1998). El reto de la Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad. En M. Fernández y C. Moral (eds): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, j. (1998). Democracia participativa. *Cuadernos de pedagogía*. Vol 275. P. 12-26
- LORENZO DELGADO, M. (1999): El papel del psicopedagogo como dinamizador del desarrollo organizativo en las instituciones de formación. En F. Peñafiel y otros: *La intervención psicopedagógica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- *SANZ DEL RIO, R. (1985). El principio de normalización. Término, concepto y aplicación. *Boletín del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*. 2, p. 5-15.
- *STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 2, 102-111.
- *STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- *UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive school. *RASE*, 17, 3, 182-192.

(1) Hemos señalado con un asterisco los textos sobre los que los alumnos han trabajado para extraer las "ideas transversales"