

# **Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado**

## **Inclusive education and initial formation of the teachers: Evaluation of a didactic innovation based on the cinematographic production from the perspective of the student**

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-093

Rocío Jiménez Cortés

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.*

### **Resumen**

Este artículo presenta la evaluación de una propuesta didáctica (ECTS) desarrollada en la materia de Bases Pedagógicas de la Educación Especial en la Universidad de Málaga. Como aspecto innovador adopta una organización cooperativa del aprendizaje en la Educación Superior. La experiencia consiste en la "Realización y proyección de un documental" de forma cooperativa por parte del alumnado. En ella, participan un total de 142 estudiantes (86 mujeres y 56 hombres) de las titulaciones de Maestro/a de Educación Especial y de Educación Física.

La investigación evaluativa se fundamenta teóricamente en los modelos centrados en la evaluación del cambio organizacional. Sus objetivos generales son explorar el bienestar subjetivo que manifiesta el alumnado con la propuesta y conocer su impacto formativo en la educación inclusiva. El estudio sigue un diseño descriptivo combinando una metodología cuantitativa y cualitativa.

Los resultados del estudio indican que el alumnado considera la propuesta novedosa, original y motivadora. Se sienten gratamente compensados y satisfechos tras los resultados finales obtenidos. Las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo son percibidas por el alumnado como originales. La satisfacción del alumnado con el trabajo grupal e individual se basa en aspectos que están relacionados con la responsabilidad que asumen con ellos mismos y con el apoyo al grupo.

En cuanto al impacto formativo, la evaluación de la experiencia pone de manifiesto que la propuesta permite a) poner en práctica valores y procesos clave para la educación inclusiva, b) desglosar las características del aprendizaje autónomo en las experiencias ECTS y c) descubrir elementos clave como las pautas didácticas y las tareas de andamiaje. A lo que se suma la posibilidad de aproximarnos al tiempo real invertido en la realización de la tarea para poder trasladar dicha práctica al nuevo sistema de créditos europeo.

*Palabras clave:* Aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo, educación inclusiva, formación inicial del profesorado, evaluación, innovación educativa, cambio organizacional.

### **Abstract**

This paper presents the evaluation of a didactic proposal (ECTS), developed in the subject of Pedagogical Bases of Special Education at the University of Malaga (Spain). Innovation is the organization of cooperative learning in higher education. The experience is the "Making and screening of a documentary film" through a cooperative methodology. a total of 142 students admitted in the degrees of Teacher a Special Education and Teacher of Physical Education.

The study is based on models that focus on the evaluation of organizational change. The general objectives of the evaluation are exploring the subjective well-being expressed by the students with the proposal and its impact training for inclusive education. The research follows a descriptive design combining quantitative and qualitative methodology.

The study results indicate that students believed the proposed new and original and inspirational. They are nicely balanced and satisfied after the final results obtained. The evaluation shows that the organizational structures of cooperative learning are perceived by students as original. Satisfaction with individual and group work is based on aspects that are related to the responsibility of themselves and the group.

The evaluation indicates that the proposal allows for implementing key processes and values in inclusive education. Describe the characteristics of self-directed learning in ECTS. The results indicate two important elements: didactic instruction and scaffolded instruction.

The results indicate the actual time invested in learning. This allows the practice to move to the new European credit system.

*Key words:* Cooperative learning, self-directed learning, inclusive education, educative innovation, initial teachers training, organizational change, evaluation.

## Introducción

La experiencia didáctica que presentamos y evaluamos se plantea en la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, desarrollada en las Titulaciones de Maestro/a de Educación Física y Maestro/a de Educación Especial del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Como aspecto innovador adopta una organización cooperativa del aprendizaje en la Educación Superior.

La disciplina de Bases Pedagógicas de la Educación Especial cuenta con 4.5 créditos (2.5 teóricos y 2 prácticos) que se imparten en el segundo cuatrimestre de cada curso académico. La finalidad de la materia es poner al alumnado en disposición para apropiarse de herramientas pedagógicas que les permitan atender a la diversidad en las aulas. Se trata de que, una vez cursada la asignatura, dispongan de discursos críticos y recursos educativos, que sirvan de paraguas a su práctica profesional. Han de adquirir competencias profesionales que les permitan cuestionar la realidad educativa y desarrollar “buenas prácticas” de atención a la diversidad en un futuro profesional.

La asignatura ofrece un bloque de contenidos titulado “Acercamiento al conocimiento del “otro/a”: escuchar al otro/a dentro de sí” que se orienta, a conocer y comprender, a los colectivos de alumnado en situación de mayor riesgo social y educativo. Es en él, donde se ubica la actividad-marco de la experiencia que consiste en la “Realización y proyección de un documental” de forma cooperativa. La realización del documental requiere abordar temas relevantes que afecten a colectivos como pueden ser las personas con discapacidad desde un punto de vista monográfico y con enfoque crítico.

El diseño de esta experiencia didáctica se fundamenta en la filosofía inclusiva (Arnáiz 2003, Ainscow, 2001), la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y los planteamientos teórico-metodológicos derivados de los informes técnicos para la Convergencia Europea de la Educación Superior (Pagani, 2002). La propuesta hace hincapié en el desarrollo de procesos de cooperación, comunicación y coordinación entre profesionales que permitan crear una auténtica cultura de la cooperación en las escuelas. Son diversos los trabajos (Esteve, 2003; Molina, 2005) que apuntan hacia una falta de preparación del profesorado en los planos relacional y organizativo. De ahí, la necesidad de plantear y evaluar experiencias formativas basadas en estos planos que reviertan en una mejora de la calidad de la enseñanza. La propuesta se fundamenta en la teoría del cambio organizacional y sus objetivos generales son explorar el bienestar subjetivo que manifiesta el alumnado con la propuesta y conocer su impacto formativo para la educación inclusiva. Para ello, se aborda un estudio descriptivo a partir de una metodología cuantitativa en el que participan estudiantes de las titulaciones de

Maestro/a de Educación Especial y de Educación Física; sus valoraciones interesan especialmente dados los distintos enfoques de sus perfiles formativos.

## **Antecedentes y estado actual del conocimiento**

Los equipos de aprendizaje cooperativo constituyen una estrategia organizativa muy desarrollada en las etapas de primaria y secundaria obligatoria como demuestran los trabajos de Durán y Miquel (2004) o Pujolás (2003). No obstante, son escasamente utilizados en la formación universitaria. Sin embargo, para atender a la diversidad, el profesorado en ejercicio debe aprender a trabajar en equipo practicando las mismas habilidades que han de enseñar al alumnado: escuchar, dar feedback constructivo, compartir sus conocimientos, negociar, respetar las experiencias de los demás... Estudios como el de Moriña y Parrilla (2006) son muestra de que la respuesta a la diversidad en el aula es la preocupación principal que lleva a los docentes en ejercicio a embarcarse en procesos de formación permanente. Por ello, los actuales modelos de formación inicial del profesorado han de centrarse en adquirir habilidades metodológicas que les permitan desarrollar con mayor destreza la práctica educativa en un aula diversa.

A pesar de que cooperar no es lo mismo que colaborar, ya que como afirma Pujolás (2005: 54) la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, existen experiencias innovadoras en las escuelas que demuestran la eficacia de modelos organizativos basados en la creación de equipos colaborativos que resultan una aproximación relevante a la creación de redes cooperativas. Según Susinos (2002) uno de los trabajos más notables es el que se viene realizando en Sevilla basado en el desarrollo de grupos de apoyo colaborativo entre profesores en ejercicio (GAEP) (Gallego y Parrilla, 2003; Parrilla y Gallego, 1999; Gallego y Hernández, 1999). El modelo allí desarrollado, y posteriormente extendido a Baleares (Carreras, 1999), se basa en un sistema de apoyo interno a los centros constituido por un grupo de profesores en ejercicio que ofrecen asesoramiento a sus compañeros a través de un funcionamiento colaborativo. Esta innovación educativa, constituye un referente coherente con el modelo inclusivo e inspira nuestro planteamiento formativo, que trata de sustituir el sistema individual de trabajo docente por un sistema de planificación conjunta que suponga un aumento del intercambio y el diálogo entre profesores. A pesar de que reconocemos la relevancia de la colaboración para la atención a la diversidad, en esta propuesta damos un paso más allá y aspiramos a conseguir verdaderos “ambientes de cooperación” ya que es esta característica la que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una verdadera comunidad (Pujolás, 2005: 54). Aspecto clave para el modelo de escuela inclusiva.

Con respecto a los estudios en el ámbito universitario son numerosas las experiencias que exploran la incorporación de formas organizativas y metodológicas para la adecuación al ECTS en las diferentes universidades españolas (Colás y De Pablos, 2006, Hijano 2008). Concretamente centrados el uso del cine como clave didáctica hayamos un menor número de aportaciones (Muñoz , 2001, Varios, 2003-2004).

## **Bases de la propuesta didáctico-organizativa**

El diseño de la propuesta didáctica se fundamenta en la filosofía inclusiva (Arnáiz 2003, Ainscow, 2001), la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y los planteamientos teórico-metodológicos derivados de los informes técnicos para la Convergencia Europea de la Educación Superior (Pagani, 2002) que dan forma al carácter de las actividades basadas en el sistema de créditos europeos (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS en adelante).

El movimiento de la inclusión persigue la construcción de una nueva escuela en la que las diferencias individuales se contemplen como un valor y no como un problema y donde todos los miembros conformen una auténtica comunidad educativa con un sentido acuciado de pertenencia. Por su parte, el aprendizaje cooperativo requiere una planificación detallada que va más allá de agrupar a alumnos para trabajar juntos, requiere interdependencia positiva para que el éxito individual esté ligado al del equipo y viceversa. Por último, la puesta en marcha de actividades ECTS demanda del profesorado universitario diferentes formas de gestión didáctica y de comunicación de la información encaminadas a la autogestión del conocimiento por parte del alumnado. Afrontar la nueva estructura europea representa para el profesorado universitario y el alumnado nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje universitarios que implican la integración de conceptos como competencias profesionales o trabajo autónomo en los modelos didácticos.

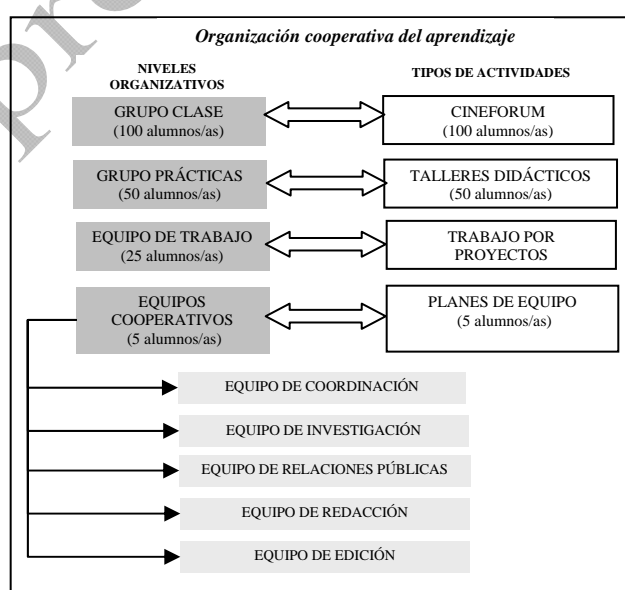
Una escuela inclusiva implica cambios en tres ámbitos:

- el organizativo,
- el de la intervención didáctica,
- el de la comunidad social.

Por ello, el modelo formativo propuesto tiene en cuenta estos tres ejes angulares en la formación universitaria. En el organizativo experimenta y combina distintas agrupaciones de estudiantes en función de diversas actividades de forma interdependiente. En el didáctico supone el diseño de una experiencia para que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, aprenda a planificar y elaborar su tarea educativa. Además de experimentar las ventajas e inconvenientes del desarrollo en el aula de las metodologías cooperativas, importantes herramientas de atención a la diversidad según Arnáiz (2003). En el ámbito de la comunidad social, la realización del documental se convierte en una actividad investigadora cuyo objetivo es la formación en competencias en interacción con el contexto, a través de la participación testimonial y vivencial de diversos colectivos y entidades.

La propuesta didáctica diseñada se centra en la organización de equipos de aprendizaje cooperativo (ilustración I) que trabajan de forma interdependiente en la realización de un documental (formato especialmente importante por su posibilidad de constituir un reflejo crítico y reflexivo de la realidad).

### ILUSTRACIÓN I: Propuesta didáctica y organizativa



El concepto de inclusión (Stainback y Stainback 1999: 23) como un proceso de construcción de comunidad donde hay que: *“organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados apoyados, (...) cada persona es miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros”* inspira una estructura organizativa basada en diversos agrupamientos que se concretan desde el grupo clase (100 alumnos/as aproximadamente) hasta los equipos cooperativos (5 alumnos/as aproximadamente).

El grupo-clase de Educación Física trabaja en cuatro documentales:

- Equipo 1. “Trabajo con deportistas discapacitados”. Pretende informar y concienciar sobre los beneficios de la actividad deportiva en personas con discapacidad intelectual y física. Su hilo conductor lo constituye el día a día de un grupo de chico/as que practican atletismo.
- Equipo 2. “Natación y síndrome Down”. Aporta una valoración sobre los obstáculos que se encuentran los niños/as con síndrome de Down y las oportunidades de intervención que pueden ofrecer como futuros docentes. Incorpora testimonios expertos en torno a su labor en este ámbito.
- Equipo 3. “Historia de vida de Juan”. Aborda la historia de vida de un chico con síndrome de Down que realiza una práctica deportiva en un equipo de baloncesto. El relato de sus vivencias se intercala con entrevistas a personas de su entorno, fotografías, vídeos y reflexiones de calado intimista y social.
- Equipo 4. “Discapacidad y deporte: Bádminton adaptado”. Fomenta una mayor participación de las personas con discapacidad en deportes colectivos. Recoge un acontecimiento real como es un torneo de bádminton celebrado en Málaga con interesantes entrevistas a familias de chico/as participantes, monitores y organizadores.

El grupo-clase de Educación Especial trabaja en cuatro documentales:

- Equipo 1. “La discapacidad en el cine”. Permite observar desde un punto de vista crítico el concepto de discapacidad a través del cine como herramienta para trabajar en la escuela desde edades muy tempranas. Incorpora un video resumen de películas que cuestionan el concepto de perfección presente en el cine.
- Equipo 2. “Acceso al empleo de las personas con discapacidad”. Ilustra itinerarios reales de formación e inserción laboral de personas con discapacidad. La inclusión de testimonios de personas discapacitadas que se encuentran desempeñando una labor profesional así como de entidades dedicadas a la inserción laboral aporta un punto de vista actual y reflexivo sobre las condiciones de empleo y obstáculos psicosociales con los que se encuentran.
- Equipo 3. “Mujer y discapacidad: Doble exclusión”. Aborda la situación de las mujeres discapacitadas en ámbitos como la familia, la moda y la educación, entre otros. Intenta ofrecer una visión de ruptura del estereotipo que representa a las mujeres y personas con discapacidad como débiles, dependientes y vulnerables.
- Equipo 4. “Mujer discapacitada y medios de comunicación”. Trabajan sobre la idea de que la imagen que los medios de comunicación proyectan de la mujer discapacitada se caracteriza por la invisibilidad o la distorsión, asociando a las mujeres con características de inferioridad y marginación. Rompen con el estereotipo mostrando modelos de mujeres discapacitadas en los medios.

Se contemplan cuatro tipos de actividades que suponen distintas formas organizativas:

- El trabajo por proyectos consiste en la elaboración de un documental donde participan alrededor de 25 alumnos/as divididos a su vez en cinco equipos cooperativos (de 4-5 alumnos) con funciones concretas. El perfil diferencial de

estas funciones y, por tanto, de las competencias a desarrollar, implica que los participantes se aglutinen en equipos, que hemos denominado de “Coordinación”, “Investigación y documentación”, “Relaciones públicas”, “Redacción y creación” y “Edición y realización”.

- La estructura organizativa de los equipos cooperativos implica una planificación y diseño de pautas didácticas específicas para cada modalidad de trabajo. Poseen funciones y competencias diferentes frente al resultado final, aunque todas con una misma relevancia. Su cometido es realizar los planes de equipo, que constituyen una actividad intermedia de cara al resultado final.
- Los talleres didácticos constituyen otra actividad clave del planteamiento con el objetivo general de abrir espacios para la reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes, negociando y cuestionando los procesos implicados en la realización. Entre ellos: “Realización de un documental”, “Cultura cooperativa: la toma de decisiones organizativas”, “Cultura cooperativa: la toma de decisiones creativas”, “El plan de equipo”, “La investigación y la narración de hechos reales”, “Vivencias e imágenes testimoniales” o “El guión documental”. En esta actividad participan los grupos de prácticas (50 alumnos/as).
- El cineforum es la última actividad planificada para el curso y se orienta al grupo clase (100 alumnos/as). Se proyectan cuatro documentales por titulación, abriéndose tras su proyección un espacio dedicado al intercambio y reflexión de ideas expuestas.

## **La evaluación de la propuesta desde la Teoría del Cambio Organizacional**

El desarrollo de experiencias innovadoras suponen una familiarización de la comunidad universitaria con la nueva estructura europea; su evaluación resulta una forma de indagar en la adaptación del Crédito Europeo. No obstante, resulta relevante en sí mismo propiciar nuevas prácticas docentes de carácter innovador para la formación inicial del profesorado. Las experiencias didácticas ECTS demandan modelos de evaluación complejos y multidimensionales, precisamente por las características específicas que supone su desarrollo. Según Rebollo (2006) se sirven de teorías que provienen de la evaluación de programas, centros y políticas educativas. La investigación evaluativa que presentamos se fundamenta en los modelos centrados en la evaluación del cambio organizacional. Este es el enfoque propuesto por la OCDE (1991) para conseguir escuelas eficaces.

Los modelos centrados en la evaluación del cambio buscan la mejora institucional partiendo de que todos los implicados en su actividad pueden producir cambios en el funcionamiento interno y mejorar la organización. Su finalidad es la innovación y sus funciones tres: a) control (se controla la eficacia o consecución de los objetivos), b) diagnóstica de aquellos elementos que producen disfuncionalidad y c) de intervención con el fin de lograr la mejora.

Para Muñoz (2000: 169), desde la teoría organizacional el éxito viene dado por el número y calidad de los objetivos alcanzados y por los procesos de mejora de la efectividad y calidad de vida dentro de la organización. El concepto de calidad de vida, como objetivo evaluativo en el marco de estos modelos, se contempla en nuestro estudio a partir de la exploración del constructo “bienestar subjetivo”. El bienestar subjetivo es un constructo que proviene de la Psicología. García (2002: 22) lo define como “el resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida”. Aportaciones recientes (Bisquerra, 2006) lo trasladan al

ámbito educativo. El bienestar subjetivo en este estudio se conceptualiza como un constructo multidimensional que se refiere al grado de satisfacción del alumnado, según la importancia que conceden a cada una de las áreas o aspectos que determinan su felicidad ante la actividad de aprendizaje.

La teoría organizacional destaca como elemento clave de la evaluación los logros, objetivos alcanzados y procesos de mejora de la efectividad. Este aspecto se contempla en este planteamiento a partir del constructo “impacto formativo”. Se refiere a las consecuencias que tiene la formación en el profesorado, concretadas en competencias profesionales y repercusiones prácticas de la formación recibida.

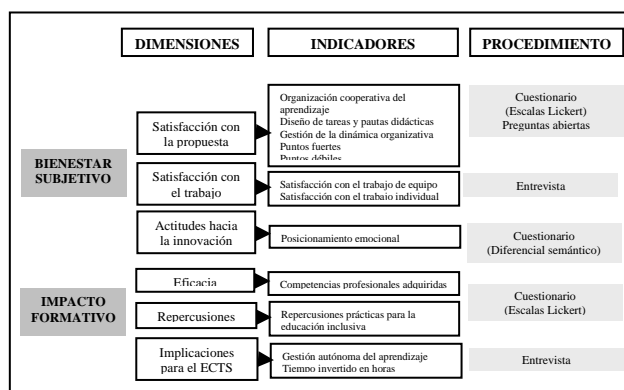
## Diseño y metodología de la evaluación

La evaluación tiene la finalidad de conocer el bienestar subjetivo y el impacto formativo de la propuesta didáctica ECTS para la formación del profesorado en educación inclusiva. Los objetivos de la evaluación se concretan para ambas titulaciones en:

- Conocer la satisfacción del alumnado con la organización de equipos cooperativos.
- Conocer la valoración del alumnado sobre el diseño de actividades y tareas intermedias para la realización del documental.
- Conocer la valoración del alumnado sobre la gestión de la dinámica organizativa.
- Explorar la percepción del alumnado sobre los puntos fuertes y débiles de la propuesta didáctica.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción del alumnado con el trabajo de equipo.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción del alumnado con su aportación individual.
- Indagar en los tipos de posicionamientos emocionales que tiene el alumnado ante la innovación.
- Identificar las competencias profesionales adquiridas por el alumnado.
- Indicar las repercusiones prácticas de la propuesta para la educación inclusiva.
- Descubrir indicadores clave de la gestión autónoma del aprendizaje.
- Realizar una aproximación al tiempo invertido (en horas) en la actividad-marco.

La siguiente ilustración muestra las dimensiones, indicadores y procedimientos de la evaluación.

**ILUSTRACIÓN II:** Diseño de la evaluación



El diseño de la evaluación contempla dos constructos claves: el bienestar subjetivo y el impacto formativo. El bienestar subjetivo, se concreta a su vez en tres dimensiones, satisfacción con la propuesta didáctico-organizativa, satisfacción del alumnado con el trabajo y actitudes hacia la innovación. Por su parte, el impacto formativo, se concreta en la eficacia, repercusiones prácticas e implicaciones para el ECTS. Los efectos de la experiencia formativa en dichas dimensiones se precisan en doce variables.

El bienestar subjetivo se obtiene en este estudio teniendo en cuenta la importancia que alumnos y alumnas conceden a diferentes aspectos de la tarea de aprendizaje (contempla 8 variables como Valoraciones sobre la organización cooperativa, Eficacia del diseño de actividades, Satisfacción con la dinámica organizativa, Puntos fuertes de la propuesta, Puntos débiles de la propuesta, Satisfacción con el trabajo en equipo, Satisfacción con el trabajo individual y Actitudes hacia la innovación).

El impacto formativo se obtiene teniendo en cuenta el grado de valoración que alumnos y alumnas conceden a 4 variables como son Competencias, Repercusiones prácticas, Gestión autónoma del aprendizaje y Tiempo invertido en horas.

La investigación evaluativa se desarrolla a partir de un estudio descriptivo con una combinación de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. Técnicas estadísticas de tipo descriptivo permiten obtener información cuantificable que se complementan con datos extraídos a partir de técnicas cualitativas como la reducción y sistematización de la información.

## **Muestra**

La muestra está constituida por un total de 142 estudiantes (86 mujeres y 56 hombres). Del total, 71 estudiantes están matriculados en la titulación de Maestro/a de Educación Especial (65 mujeres y 6 hombres), y 71 estudiantes en la titulación de Maestro/a de Educación Física (21 mujeres y 50 hombres).

## **Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

La recogida de datos se realiza a través de un cuestionario que incluye escalas tipo Lickert, diferencial semántico y cuestiones abiertas, también se emplea la entrevista semiestructurada con enfoque autoevaluativo.

El cuestionario elaborado “ad hoc”, está destinado a pulsar la opinión del estudiantado sobre la satisfacción con el diseño, desarrollo y producto de la propuesta innovadora. Así como su impacto formativo de cara a su formación en educación inclusiva. Los ítem, que se elaboran siguiendo un formato de escala tipo Lickert (con cinco opciones de respuesta gradual desde el 1 que indica un grado de valoración muy bajo hasta el 5 que equivale a un grado de valoración muy alto), son del tipo: “La organización en equipos cooperativos me ha parecido original”, “La organización en equipos de trabajo ha resultado eficaz para la realización del documental”. Por último, se incluye un apartado en respuesta abierta para que los/as estudiantes establezcan una relación de los puntos fuertes y débiles de la experiencia.

Se incluye también un diferencial semántico para la evaluación de las actitudes hacia la innovación, lo que permite explorar la predisposición emocional ante la práctica propuesta en cuanto condicionante del proceso y de los resultados alcanzados. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todo el alumnado, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y hasta 3 si la actitud es cercana al polo positivo; representando el 0 una actitud neutra hacia la innovación. Los ítems son del tipo: “actitud responsable-irresponsables”, “actitud mala-buena”.

La entrevista semiestructurada trata de establecer un enfoque autoevaluativo tratando de recoger percepciones más complejas en torno a la satisfacción con el funcionamiento de los equipos y la satisfacción del alumnado con el trabajo realizado tanto a nivel grupal, como individual. Recoge cuestiones como: ¿Consideras que el grupo ha trabajado bien? ¿Por qué?,



¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿por qué? ¿has trabajado de forma autónoma? ¿Cómo te has organizado? ¿Cuánto tiempo has dedicado?

## Análisis e interpretación de resultados

Los datos de carácter cuantitativo se analizan mediante el paquete estadístico SPSS-PC+ Versión 11.5. Se realizan análisis descriptivos y tablas de contingencia que registran frecuencias y porcentajes de las variables contempladas de forma cruzada. Los cualitativos son gestionados a partir del programa Nudist Vivo versión 1.0 para su sistematización. De los análisis realizados se obtienen los resultados que presentamos a continuación organizados en función de los objetivos de la investigación.

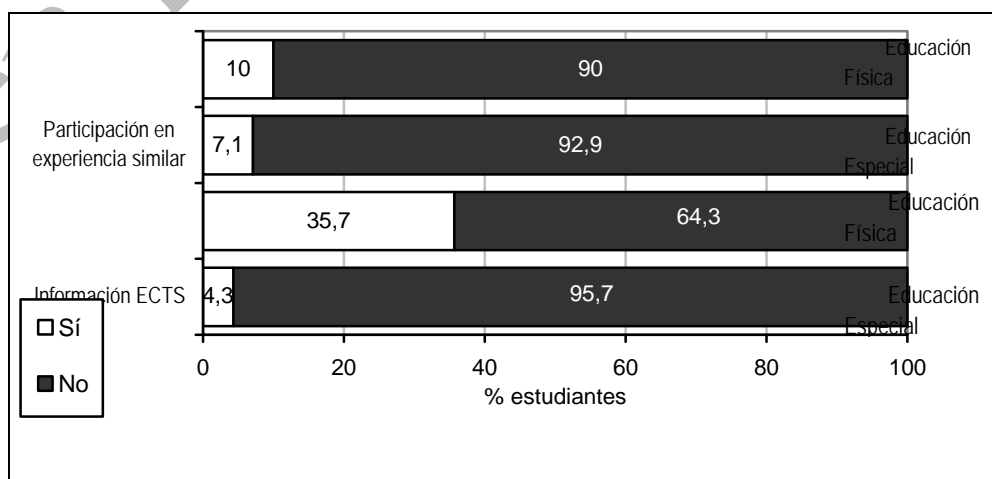
### Perfil ECTS del alumnado

El perfil ECTS del alumnado aporta información acerca de su trayectoria en este tipo de experiencias piloto, así como la existencia de un conocimiento relacionado con las implicaciones de este nuevo sistema de créditos en su formación (Tabla I).

**TABLA I:** Perfil ECTS del alumnado

		Educación Física		Educación Especial		Total	
		f	%	f	%	f	%
Experiencia similar	Sí	5	7,1	7	10	12	8'6
	No	65	92'9	63	90	128	91'4
	Total	70	100	70	100	140	100
Información ECTS	Sí	3	4'3	25	35'7	28	20,1
	No	66	95,7	45	64'3	111	79'9
	Total	69	100	70	100	139	100

**GRÁFICO I:** Perfil ECTS del alumnado



El gráfico 1 muestra que un alto porcentaje del alumnado de Educación Especial (el 92,9%) y de Educación Física (el 90%) reconoce no haber participado en experiencias didácticas similares durante su trayectoria académica. La asignatura objeto de la experiencia es de segundo curso y se imparte en el segundo cuatrimestre, lo que parece apuntar a una escasez de experiencias de trabajo autónomo y de autogestión del conocimiento en el primer curso de carrera. La existencia de un 7,1% de estudiantes de Maestro/a de Educación Especial y un 10% de Educación Física que reconocen haber participado en experiencias semejantes, nos hace plantearnos la posibilidad de que hayan ocupado propuestas voluntarias y de libre opción en el marco de las asignaturas. Planteamientos y actividades por los que no suele optar un amplio número de estudiantes.

En relación al conocimiento previo sobre el ECTS encontramos una diferencia porcentual notable entre ambas titulaciones. Sólo un 4,3% del estudiantado de Especial dice estar informado de este planteamiento, frente a un 35,7% del de Educación Física. La aplicación de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson permite confirmar que existen diferencias significativas en cuanto a la información recibida sobre el ECTS en función al perfil formativo.

**TABLA II:** Prueba de chi-cuadrado para Información ECTS x Titulación

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,253(b)	1	,000
N de casos válidos	139		

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,90.

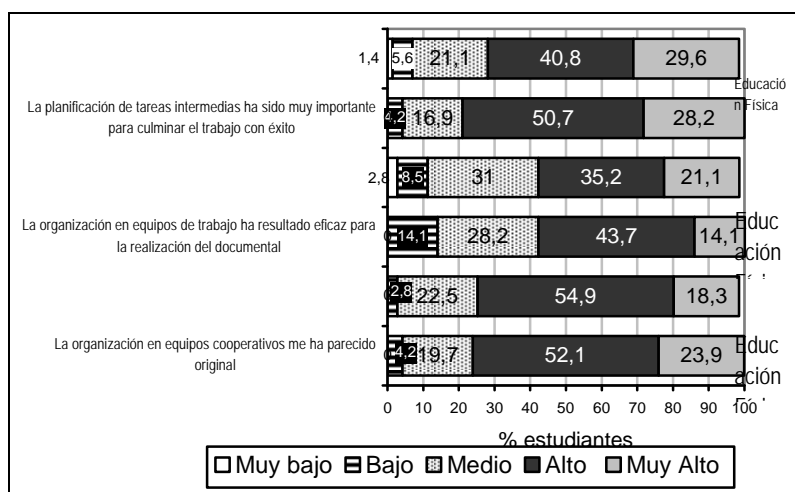
En la tabla 2 observamos que del total de estudiantes el 91,4% no ha participado en ninguna experiencia previa similar a la que presentamos en cuanto a organización y autogestión del trabajo autónomo. Y que el 79,9% dice no haber recibido información, hasta el momento, de las implicaciones del ECTS, ni sobre sus características más relevantes.. Estos datos ponen en evidencia el escaso calado práctico de los debates a nivel académico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y/o una falta de reconocimiento en la práctica por parte del estudiantado de los planteamientos que se vienen desarrollando a nivel teórico-experto.

### **Evaluación del bienestar subjetivo: Satisfacción con la propuesta didáctico-organizativa**

#### **Organización cooperativa del aprendizaje y diseño de tareas y pautas didácticas**

El gráfico siguiente permite observar las valoraciones dadas por el estudiantado de ambas titulaciones ante los planteamientos didácticos presentados en la experiencia.

**GRÁFICO II:** Valoración de la organización de grupos cooperativos y diseño de tareas



La planificación de tareas intermedias (planes de equipo) resulta un elemento clave para la realización del documental con éxito con un nivel de valoración alto por el 50,7% del estudiantado de Educación Especial y por el 40,8% del estudiantado de Educación Física.

Un alto porcentaje de estudiantes de Educación Física (el 54,9%) y de Especial (el 52,1%) consideran que la propuesta de planificación en equipos cooperativos resulta original para la organización de la tarea. No obstante, esta propuesta organizativa ha sido considerada como más original por los/as estudiantes de Educación Especial (el 23,9% señalan un nivel de valoración muy alto) frente a los/as de Educación Física (con un 18,3%).

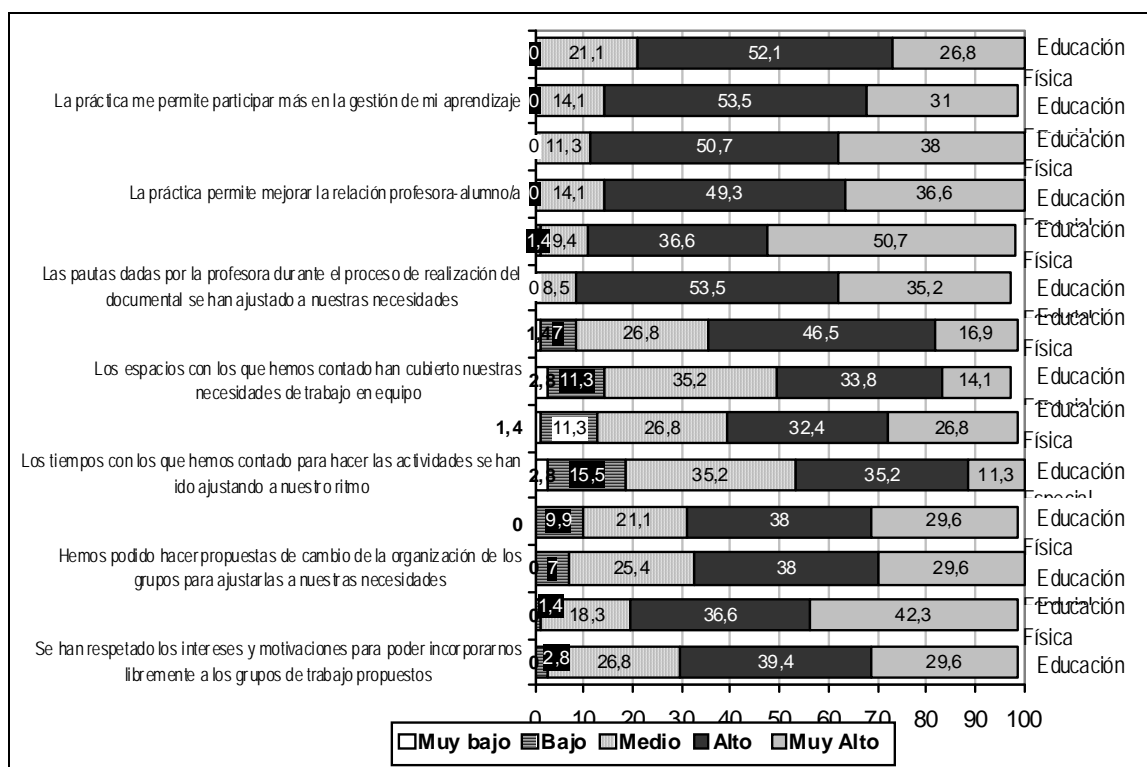
La organización en equipos cooperativos resulta eficaz para la realización del documental tanto a los/as estudiantes de educación Especial (con un 43,7% que lo valoran con un nivel alto y muy alto el 21,1%) como a los/as de Educación Física (con un 43,7% que lo valoran con un nivel alto y muy alto el 14,1%).

Los resultados apuntan a un reconocimiento de los equipos cooperativos como un factor clave para el éxito en este tipo de tareas, destacando el valor de las que denominamos “tareas de andamiaje” (planes de equipo) que resultan intermedias en el proceso de elaboración del proyecto global y que exigen un planteamiento organizativo complejo. Hay una consciencia por parte de los/as estudiantes del valor positivo de la organización de equipos cooperativos en la Educación Superior.

### Gestión de la dinámica organizativa

La opinión del alumnado sobre la dinámica organizativa nos permite corroborar que este tipo de prácticas inciden especialmente en la autogestión del propio aprendizaje (altamente valorado por un 52,1% y muy altamente valorado por un 26,8% del estudiantado de Educación Física). En este mismo sentido, es considerado por el de Especial (altamente valorado por un 53,5% y muy altamente valorado con un 31% por su contribución al trabajo autónomo). Especialmente importante resulta en relación a la autogestión del aprendizaje la elección e incorporación libre de los/as estudiantes a los diferentes equipos de trabajo respetando intereses y motivaciones. Así, lo expresan un 42,3% del estudiantado de Educación Física con un grado de acuerdo muy alto.

**GRÁFICO III:** Valoración de la gestión de la dinámica organizativa



El gráfico III muestra elementos muy valorados por el estudiantado en relación a cómo se ha gestionado la propuesta didáctica en la práctica y cuáles han sido sus implicaciones organizativas. Resulta relevante la actuación docente en este tipo de planteamientos. Se observa la importancia dada a que las orientaciones didácticas del profesorado durante el proceso de realización del documental se ajusten a las necesidades. Un 50,7% de estudiantado de Educación Física considera que esas pautas se han ajustado muy altamente a sus necesidades.

Cualquier planteamiento didáctico donde el trabajo autónomo y la toma de decisiones adquieran un papel clave exige una necesaria flexibilidad por parte del profesorado ante las propuestas y sugerencias de cambio de la organización de los grupos para ajustarla a las necesidades del alumnado. Sus sugerencias inciden en la dinámica organizativa pero se convierte en una condición sine qua non para su desarrollo. Negociar y dar cabida en el curso del proceso de aprendizaje a dichas propuestas de cambio se percibe como importante y muy importante por un 38% y un 29,6% de estudiantes de Educación Física y de Especial.

Otro elemento importante para el funcionamiento de este tipo de prácticas, es el cambio en las relaciones entre profesorado y alumnado. El seguimiento directo, el trabajo fuera de los tiempos oficialmente establecidos, la colaboración del profesorado como un miembro más del equipo, como mediador de conflictos, como facilitador de recursos,..supone una toma de contacto más personalizada que conlleva mejora de las relaciones que repercuten positivamente en el proceso de aprendizaje. El 50,7% del estudiantado de Educación Física considera que la práctica planteada contribuye a la mejora de las relaciones con un alto grado de valoración y un 49,3% del de Especial. Esto se puede percibir como un factor muy relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican trabajo autónomo. Parece existir una idea generalizada por parte del alumnado de que los planteamientos ECTS desplazan a un segundo plano la intervención docente, pero nada más lejos de la realidad. Se aprecia en estas consideraciones la relevante presencia docente en las experiencias ECTS. El cambio radica en los tipos de gestión del conocimiento que ha de articular y del tipo de relaciones grupales a impulsar (Jiménez-Cortés, 2006). Estas experiencias no suponen dejar en segundo plano al docente o invisibilizar su actuación, sino un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza y al aprendizaje donde las relaciones con los/as estudiantes adquieren un peso importante.

## Puntos fuertes y débiles de la propuesta

Los puntos fuertes que ha tenido la experiencia desde la percepción de los/as estudiantes son la motivación frente a elaboración de algo nuevo, el nivel de aprendizaje final, la satisfacción de considerar el producto final como fruto del esfuerzo individual-colectivo (el bienestar subjetivo), la interdependencia y división del trabajo que exige asumir responsabilidades, la mejora de relaciones profe-alumnos/as, el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la pertenencia al grupo, la creación de una red de contactos y de acercamiento a la realidad y el desarrollo de la autonomía.

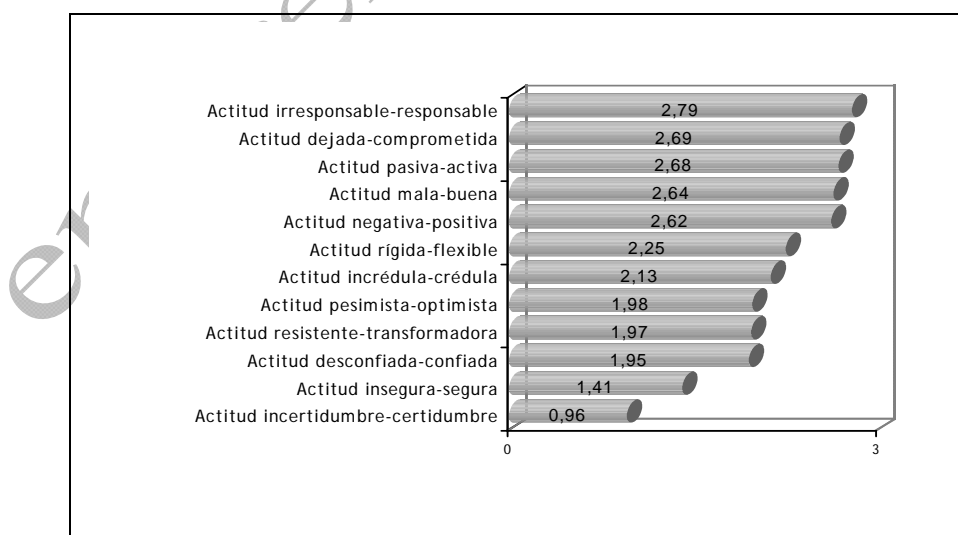
Los puntos débiles, la coordinación entre los componentes del grupo de trabajo, el pasotismo de algunos componentes del grupo (mutismo, falta de asistencia, desconocimiento de tareas...), el número de participantes, la organización (de algunas reuniones, separación del grupo en minigrupos, tiempo, recursos), la toma de decisiones y la falta de experiencia en este tipo de trabajos.

Los resultados expuestos indican que la estructuración de grupos por actividades ha resultado ser valorada muy positivamente, aunque el alumnado considera el número de componentes de los grupos excesivo para el correcto funcionamiento. Esto implica una revisión de la propuesta didáctica, quizás no tanto en la ratio (que es a lo que apunta directamente el alumnado) sino en sus implicaciones y compromisos asumidos, depuración de responsabilidades, etc.; aspectos que se diluyen cuando el número de participantes en los equipos de trabajo es muy amplio.

## Evaluación del bienestar subjetivo: Actitudes hacia la innovación

Indagar en el bienestar emocional que tiene el alumnado (Educación Especial y Física) frente a la práctica innovadora, constituye uno de los objetivos de este estudio. El gráfico siguiente muestra en términos generales actitudes muy favorables a la innovación. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todo el alumnado, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y hasta 3 si la actitud es cercana al positivo; representando el 0 una actitud neutra hacia la innovación.

**GRÁFICO IV:** Actitudes de los/as estudiantes ante la innovación



La responsabilidad es la actitud que alcanza una valoración más positiva por parte del estudiantado con una media de 2,79, seguida de una actitud comprometida con una media de 2,69. Las actitudes valoradas con cierta tendencia negativa por parte de los estudiantes son las

actitudes de incertidumbre-certidumbre ante el proceso de innovación con una media de 0,96 y la seguridad con una media de 1,41.

Las actitudes con las que se enfrentan a la práctica innovadora son de responsabilidad y compromiso. Lo que supone contar con una alta motivación por parte del estudiantado para emprender la experiencia. El estudiantado dice estar dispuesto a la innovación y al cambio. De hecho en la pregunta abierta sobre puntos fuertes de la experiencia didáctica desarrollada, los/as estudiantes destacan la motivación sobre la elaboración de algo novedoso como un punto fuerte, triangulando este dato con respecto a los hallazgos más cuantitativos.

### **Evaluación del bienestar subjetivo: Satisfacción con el trabajo en equipo e individual**

A raíz de la exploración de las entrevistas semiestructuradas el alumnado destaca su satisfacción con el trabajo del equipo cooperativo en base a indicadores como una buena coordinación y comunicación, el cumplimiento con las metas y plazos, el interés e implicación mostrados, la división de tareas como forma de organización y el producto final. Veamos algunos fragmentos ilustrativos de estos indicadores ante la pregunta ¿consideras que el equipo ha trabajado bien? ¿por qué?:

“Pienso que sí, porque ha existido una buena comunicación, realizamos reuniones cuando fue necesario y el grupo tuvo una buena actitud hacia el trabajo” (alumno E. Física).

“Sí, ya que hemos cumplido con los objetivos propuestos así como con los plazos de entrega del material” (alumna E. Especial).

“Sí porque ha sido una propuesta que me motivaba bastante, además me he implicado al 100%” (alumna E. Especial).

La exploración de la satisfacción individual muestra indicadores de dos tipos, que hemos denominado de orientación interna y externa. Los internos hacen referencia a disposiciones personales ante la tarea: como el tiempo invertido, la responsabilidad asumida, el gusto por el trabajo bien hecho, la preocupación por la calidad, el comportamiento activo, la constancia, la autosuperación y la iniciativa. Los indicadores externos están orientados hacia el grupo: la capacidad de cohesionar al grupo, el reconocimiento por parte del grupo, cumplir con expectativas de compañeros/as, prestar colaboración y servir de apoyo, la buena comunicación y el buen clima de trabajo. Veamos algunos fragmentos ilustrativos ante la pregunta ¿Estás satisfecho/a con tu trabajo? ¿Por qué?

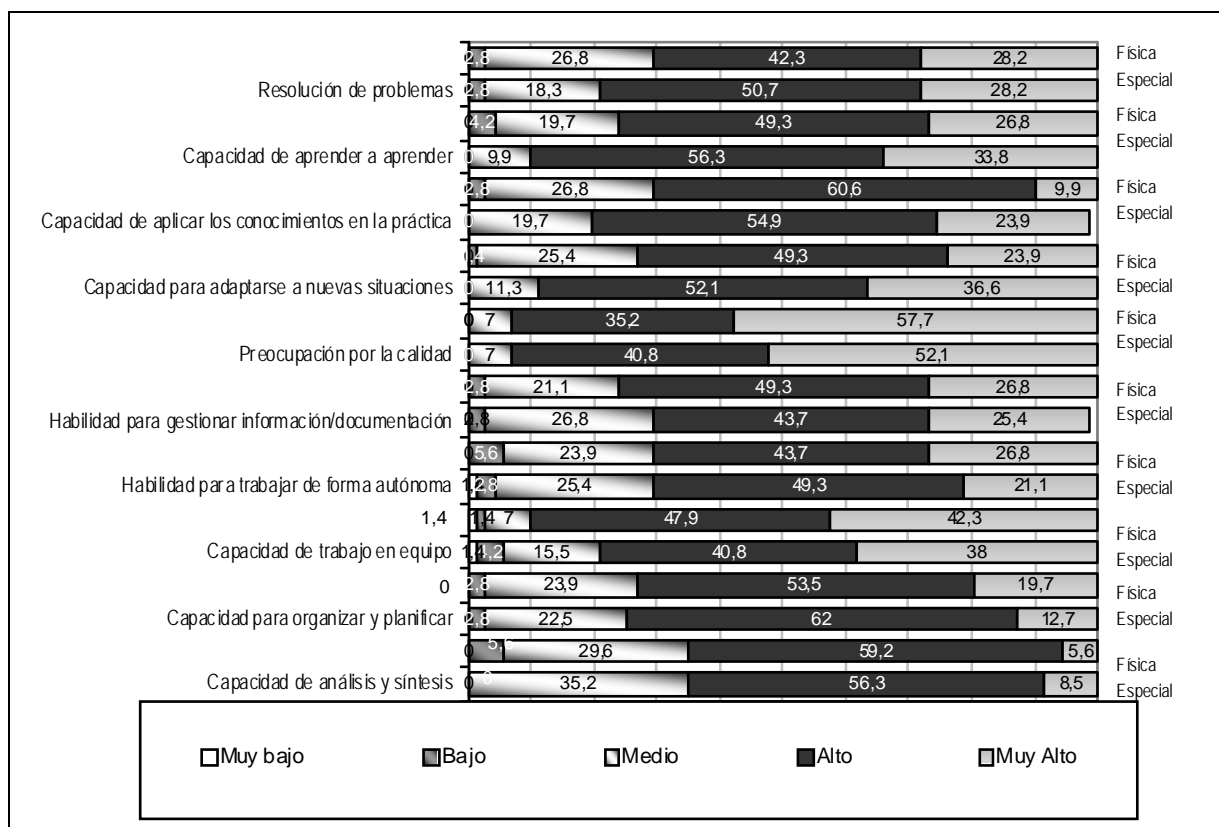
“Muy, muy, muy, satisfecha, orgullosa y feliz por el resultado, ya que pienso que ha quedado un documental interesante y a la vez diferente a todo lo visto anteriormente en la carrera, por lo que algo así “novedoso” te involucra más” (alumna E. Especial).

“Sí he aportado todo lo que he podido y sentir que mi labor ha sido necesaria para el grupo me hace sentirme muy satisfecha” (alumna E. Especial).

### **Evaluación del impacto formativo: Valoración de las competencias profesionales desarrolladas desde la perspectiva del alumnado**

Uno de los indicadores en la evaluación del impacto formativo son los logros conseguidos. En términos ECTS la valoración de competencias profesionales genéricas alcanzadas con la práctica quedan ilustradas en el gráfico que sigue comparando entre titulaciones.

**GRÁFICO V:** Valoración de competencias profesionales desarrolladas con la experiencia



Si observamos el gráfico precedente, la preocupación por la calidad es valorada por los/as estudiantes de ambas titulaciones como un aprendizaje derivado de la participación en la experiencia. Un 57,7% del estudiantado de Educación Física y un 52,1% de Especial consideran que la participación en la experiencia ha promovido en un grado muy alto la preocupación por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica es otro de los logros mejor valorados, el 60,6% de estudiantes de Educación Física lo valora con un grado alto. En Educación Especial el porcentaje es ligeramente inferior pero también relevante con un 54,9%.

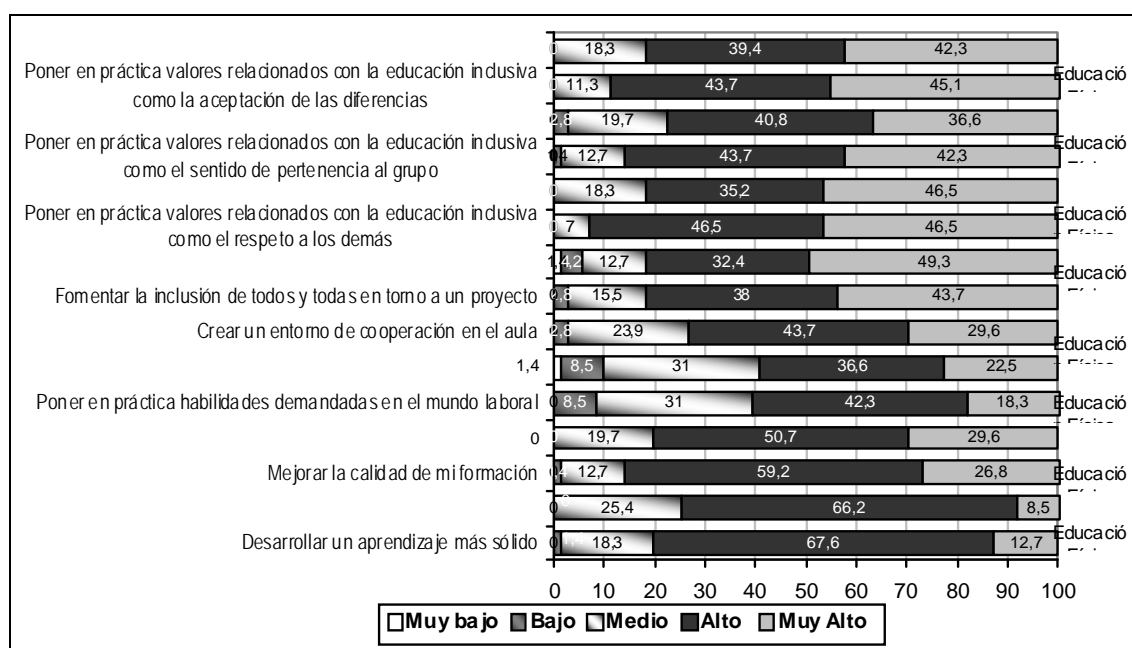
La capacidad de trabajo en equipo, para organizar y planificar o para analizar y sintetizar son habilidades de las que cabía esperar un desarrollo positivo dado el carácter del planteamiento didáctico. Sin embargo, resulta llamativo que la capacidad de análisis y síntesis reúna en ambas titulaciones los porcentajes más altos de indecisión. Es decir, el 35,2% del alumnado de Educación Especial la considera con un grado medio de desarrollo a partir de la experiencia, así como el estudiantado de Educación Física que en un 29,6% consideran que ésta habilidad se alcanza medianamente. Es probable que esta competencia genérica haya sido mejor valorada en cuanto a logros por los participantes en los equipos de creación y redacción, diluyéndose su consecución con respecto al proyecto global.

Competencias como la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones o la capacidad para trabajar en equipo son consideradas con un grado muy alto de valoración por parte del estudiantado de Educación Física (un 36,6% y 38% respectivamente). Por su parte, un 33,8% del estudiantado de Especial destacan la capacidad de aprender a aprender con un grado muy alto de valoración en cuanto logro.

## Evaluación del impacto formativo desde la percepción del alumnado: Repercusiones prácticas para la educación inclusiva

Resulta especialmente importante explorar las repercusiones prácticas que ha tenido la experiencia didáctica desarrollada como un indicador de la evaluación del impacto formativo de la propuesta en la formación para la educación inclusiva desde la perspectiva y valoraciones del alumnado.

**GRÁFICO VI:** Repercusiones prácticas en la educación inclusiva



La repercusión práctica menos valorada es que la experiencia ponga en práctica habilidades demandadas en el mundo laboral. El alumnado parece no reconocer en ella el valor del trabajo cooperativo para la atención de la diversidad en las escuelas. Esta reúne un porcentaje del 31% de consideraciones que la valoran con un grado medio de repercusión (en ambas titulaciones coincide la cifra) y un 8,5% (en ambas titulaciones) que la valoran en grado bajo. Sin embargo, poner en práctica valores relacionados con la educación inclusiva como la aceptación de las diferencias constituye una de las repercusiones prácticas mejor valoradas (42,3% del estudiantado de Educación Física) considerando esta repercusión en grado muy alto, junto con el 45,1% del estudiantado de Educación Especial. Otra repercusión muy positivamente valorada es poner en práctica valores de la educación inclusiva como el respeto a los demás con un 46,5% de estudiantado en ambas titulaciones. La experiencia fomenta la inclusión de todos y todas en torno a un proyecto (valorado con un grado muy alto de repercusión por un 46,5% del estudiantado de Educación Física y por un 43,7% del de Educación Especial). Lo que parece apuntar a que se ha conseguido un clima adecuado para el desarrollo del sentido de comunidad, aspecto clave en la educación inclusiva.

Resulta especialmente llamativa la valoración positiva que efectúa el alumnado de ambas titulaciones sobre una de las repercusiones prácticas más importantes de la experiencia y es su contribución al desarrollo de un aprendizaje más sólido. Este aspecto es percibido con un alto grado de valoración por un 66,2% del estudiantado de Educación Física y por un 67,6% del de Educación Especial. Además este elemento aparece en reiteradas ocasiones como punto fuerte de la práctica. Siendo ampliamente constatado por estudios en otras etapas educativas como uno de los principales beneficios de los equipos de trabajo cooperativo, queda corroborado a nivel universitario.



## **Evaluación del impacto formativo. Implicaciones ECTS**

### **Gestión del trabajo autónomo**

El análisis de las entrevistas semiestructuradas nos permite establecer una relación de indicadores relacionados con la gestión del trabajo autónomo. Hemos observado que está basado en decisiones grupales, depende de fechas para la entrega de tareas, se apoya en la búsqueda de recursos interna y el apoyo tecnológico, otorga importancia a la presencialidad para obtener directrices y pautas didácticas, requiere entrenamiento previo, se basa en la asignación de tareas con capacidad para maximizar las capacidades de cada miembro. Mostramos algunos fragmentos ilustrativos ante la pregunta ¿cómo has trabajado de forma autónoma?

“Más o menos me ponía en contacto con M. o bien con coordinación, veíamos las tareas que había que hacer, cómo las podíamos realizar, etc. poníamos una fecha y/u hora y se entregaba lo realizado bien a mano bien vía internet” (Alumna E. Especial. Indicador: Fechas y plazos).

“Luego desde casa con la lectura de libros que he dejado en la wiki y por messenger nos preguntábamos cómo lo íbamos a hacer”. (Alumna E. Especial. Indicador: Apoyo tecnológico).

“Hemos trabajado en grupo realizando las actividades todos juntos para así poder conseguir el mayor beneficio posible y así conseguir lo mejor de cada componente del grupo” (Alumno E. Física Indicador: Asignación de tareas).

### **Tiempo invertido**

Se observan en las respuestas del alumnado tres grupos de respuestas en relación al tiempo invertido entre 5 y 10 horas, entre 10 horas y 15 horas y entre 15 horas y 20 horas. Este valor orientativo es relevante de cara al establecimiento de la actividad en el marco del ECTS.

## **Conclusiones**

A pesar de contar en la experiencia con participantes que reconocen no haber realizado previamente actividades similares y desconocer el planteamiento del ECTS, así como, sus implicaciones metodológicas, la buena predisposición y un posicionamiento responsable, activo y comprometido con la práctica ha convertido este proceso en un acontecimiento positivo tanto para el alumnado como para el profesorado. Especialmente para el alumnado, la propuesta novedosa y original les resulta atrayente, además de sentirse gratamente compensados y satisfechos tras los resultados finales obtenidos.. El “bienestar subjetivo” que manifiestan parece convertirse en uno de los elementos más positivos de la experiencia.

La evaluación pone de manifiesto que las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo son percibidas por el alumnado como originales, aunque reconocen que sin tareas de “andamiaje” intermedias que sustenten en el tiempo el proceso de elaboración del documental y sin pautas didácticas concretas y ajustadas a sus necesidades, el cometido final sería inviable. De ahí, la importancia otorgada a estos dos elementos que intervienen en la gestión de la dinámica organizativa como enclaves del bienestar emocional.

Los estudiantes reconocen como un punto débil el gran número de componentes en los grupos de trabajo que dificultan especialmente la organización interna y la toma de decisiones. Aunque valoran la interdependencia positiva como estrategia de trabajo, al asumir que están ligados unos con otros de una forma que uno no puede tener éxito a menos que los otros

miembros del equipo también lo tengan. Los/as estudiantes valoran el hecho de trabajar juntos, cumpliendo con las responsabilidades del rol asignado, siendo dependientes de los recursos de otros a través de la división del trabajo.

La satisfacción con el trabajo grupal e individual se basa en aspectos que están relacionados con la responsabilidad que asumen con ellos mismos y con el grupo. Cobra especial relevancia sentir que apoyan al grupo y que el grupo los percibe útiles para la tarea, el reconocimiento de su trabajo en definitiva también es importante. El bienestar subjetivo está en función por tanto de elementos tanto internos como externos en las tareas de aprendizaje donde la percepción de apoyo al grupo cobra un papel clave en la felicidad individual.

En cuanto al impacto formativo, la propuesta permite poner en práctica valores y procesos clave en educación inclusiva. Valores como aceptar las diferencias y el respeto a los demás. Asimismo, supone, para el alumnado la puesta en marcha de dos procesos relevantes para la creación de culturas cooperativas en las escuelas: la indagación crítico-reflexiva y la cooperación. Participando activamente en un proyecto común, con posibilidades para todos y todas, facilitando el encuentro entre compañeros/as y enfrentando puntos de vista, ayudando al intercambio de ideas y experiencias, contribuyendo a que se compartan preocupaciones y reflexiones. La comunicación, la resolución de problemas, el trabajo autogestionado y en equipo y la reflexión grupal, constituyen las piezas claves del engranaje didáctico propuesto. Estos elementos desembocan en un aprendizaje sólido.

En cuanto a la valoración de las competencias profesionales adquiridas, resulta llamativo el estímulo que ha supuesto la práctica para la preocupación por la calidad y para el fomento de la capacidad de aprender a aprender.

Por último, la evaluación de esta experiencia permite desglosar las características del aprendizaje autónomo en las experiencias ECTS haciendo hincapié en elementos clave como las pautas didácticas y las tareas de andamiaje, el profesorado tiene aquí un importante papel. A lo que se suma la posibilidad de aproximarnos al tiempo real invertido para poder trasladar dicha práctica al nuevo sistema de créditos europeo.

## **Limitaciones del estudio y prospectiva**

Una de las principales limitaciones del estudio es la falta de datos cuantitativos relativos a las competencias adquiridas al interior de los equipos cooperativos. Estas competencias específicas han sido diseñadas para las tareas intermedias, sin embargo no han sido contempladas en el cuestionario final. Esto implica una deficiencia en la evaluación a nivel descriptivo al no poder establecer comparaciones intergrupos.

Contamos con informaciones de tipo cualitativo que incluyen observaciones participantes muy ricas de cara al estudio de los logros, así como de otros procesos implicados en el desarrollo de la experiencia. Este tipo de informaciones de carácter más etnográfico puede ofrecer interpretaciones ricas sobre el funcionamiento de los grupos o los discursos emitidos para regular actuaciones grupales, entre otros indicadores, no obstante, se encuentran en una fase de exploración y análisis.

En relación a la prospectiva, este estudio resulta relevante dada su aplicabilidad a otros contextos y disciplinas, el desarrollo del modelo didáctico es susceptible de ser extrapolado como experiencia ECTS. Además de las posibilidades que puede ofrecer si incorporamos el análisis desde la perspectiva de género en cuanto a las valoraciones y percepciones vertidas sobre la propuesta. En este sentido, las repercusiones para el debate académico sobre la feminización de determinadas profesiones pueden resultar ricas y clarificadoras, teniendo en cuenta que en esta experiencia un alto porcentaje de chicas participantes cursan la titulación de Educación Especial y un alto porcentaje de chicos cursan Educación Física.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BISQUERRA, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Cisspraxis: Madrid.
- CARRERAS, F. (1999). *Grupos de apoyo entre profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación*. En A. SÁNCHEZ PALOMINO ET AL. Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI (391-400).
- COLÁS, P. Y DE PABLOS, J. (Coords.) (2006) *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- DURÁN, D. Y MIQUEL, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, (73-76).
- ESTEVE, J. M. (2003). *Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación*. En A. ROMERO, J. GUTIÉRREZ Y M. CORIAT (Eds.), La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea, (11-40). Granada: Publicaciones de la Universidad.
- HIJANO, M. (Coord.) (2008). *Las titulaciones de educación ante el espacio europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Málaga: Aljibe.
- GALLEGO, C Y PARRILLA, A. (2003). El desarrollo de grupos de apoyo entre profesores como estrategia de asesoramiento interno en los centros educativos. *Temáticos Escuela*, 7, (16-21).
- GALLEGO, C. Y HERNÁNDEZ, F. (1999). El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En M. A. VERDUGO, Y B. JORDÁN, Hacia una nueva concepción de la discapacidad (563-580), Salamanca: Amarú.
- GARCÍA, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- JIMÉNEZ-CORTÉS, R. (2006). *Aplicación del Crédito Europeo en las aulas universitarias*. En P. COLÁS; J. DE PABLOS (Coords.), La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia (155-186). Málaga: Aljibe
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- MOLINA MARTÍN, S. (2005). Organización escolar: innovaciones en la formación inicial del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 7, (265-282).
- MORIÑA, A. Y PARRILLA A., (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, (517-539).
- MUÑOZ, J. M. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos*. En T. GONZÁLEZ (Coord.) Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. (159-202). Málaga: Aljibe.
- MUÑOZ, J. M. (2001). *El cine como recurso pedagógico*. Campo abierto: Revista de educación, 20, (177-198).
- OCDE (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- PAGANI, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Grupo técnico nacional de expertos*. Madrid: C&S.
- PARRILLA, A. Y GALLEGO, C. (1999). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*, 25, (55-70).
- PUJOLÁS, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- PUJOLÁS, P. (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*. 345, (51-54).
- REBOLLO, Mª. A. (2006). *Experiencias en la aplicación del crédito europeo*. En P. COLÁS; J. DE PABLOS (Coords.), La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia (125-153). Málaga: Aljibe.
- SUSINOS, T. (2002): Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, (49-68).
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

VARIOS (2003-2004). *El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes*. Contextos educativos: Revista de educación, 6-7 (65-86).

**Dirección de contacto:** Rocío Jiménez Cortés. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de La Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos, s/n 29071 Málaga, España. E-mail: [rjimenez@uma.es](mailto:rjimenez@uma.es)

en prensa / in press