

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 Teacher Training: Evaluation of a Didactic Innovation Based on Filmmaking from a Student's Perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-093

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 de Educación Especial y de Educación Física. La investigación evaluativa se fundamenta teóricamente en los modelos centrados en la evaluación del cambio de organización. 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 que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Los resultados del estudio indican que los alumnos consideran la propuesta novedosa, original y motivadora. Se sienten gratamente compensados y satisfechos tras los resultados obtenidos. Perciben la originalidad de las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo. Su satisfacción con el trabajo grupal e individual se basa en aspectos

relacionados con la responsabilidad que asumen con ellos mismos y con el apoyo del 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 todo ello 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 de organización.

Abstract

A didactic proposal for ECTS implemented in a class on the pedagogical bases of special education at the University of Malaga, Spain, is presented. The proposal is innovative in that it offers a cooperative way of organising learning in higher education. A cooperative methodology was applied to the making and screening of a documentary film. The participants were 142 students (86 women and 56 men) enrolled in the master's degree programmes for special education teachers and physical education teachers. The study was based on models focussing on the evaluation of organisational change. The general objectives of the evaluation were to explore the students' stated subjective contentment with the proposal and to ascertain the proposal's impact on training for inclusive education. The research follows a descriptive design combining quantitative and qualitative methodology. The study results indicate that students believe the proposal to be new, original and inspirational. They feel well rewarded and satisfied with the final results. The evaluation shows that the organisational structures of cooperative learning are perceived by students as original. Student satisfaction with individual and group work is based on aspects related to the responsibility students assume for themselves and with the support of the group. The evaluation indicates that the proposal enables: a) the implementation of key processes and values in inclusive education, b) the description of the characteristics of self-directed learning in ECTS experiences and c) the discovery of the key elements of didactic instruction and scaffolded instruction. The results give a clue to the actual time invested in learning. The practice could thus be applied to the new European credit system.

Key words: cooperative learning, self-directed learning, inclusive education, educational innovation, initial teacher training, organisational change, assessment.

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 de Educación Física y Maestro 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 proporcionar a los alumnos herramientas pedagógicas para atender a la diversidad en las aulas. Se trata de que, una vez cursada la asignatura, dispongan de discursos críticos y recursos educativos, que los ayuden en 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”: escuchar al otro dentro de sí», que se orienta a conocer y comprender a los alumnos en riesgo social y educativo. Es en este bloque donde se ubica la actividad-marco de la experiencia que consiste en la «realización y proyección de un documental» de forma cooperativa. Ello requiere abordar temas relevantes que afectan a colectivos como 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 de organización y sus objetivos generales son explorar el bienestar subjetivo que manifiestan los alumnos con la propuesta y conocer su impacto formativo para la educación inclusiva. Para ello, se aborda un estudio des-

criptivo a partir de una metodología cuantitativa en el que participan estudiantes de las titulaciones de Maestro 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 ha de enseñar a los alumnos: escuchar, dar *feedback* constructivo, compartir sus conocimientos, negociar, respetar las experiencias de los demás... Estudios como el de Moriña y Parrilla (2006) demuestran 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 para 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, p. 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 tienden 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 que guarda coherencia 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, con un aumento del intercambio y el diálogo entre los profesores. A pesar de que reco-

nocemos 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 esta característica es la que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una verdadera comunidad (Pujolás, 2005, p. 54). Un 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). Centrados concretamente en el uso del cine como clave didáctica hallamos un menor número de aportaciones (Muñoz, 2001; VV. AA., 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 construir 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 agudo sentido de pertenencia. Por su parte, el aprendizaje cooperativo requiere una planificación detallada que va más allá de agrupar a los alumnos para que trabajen 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 profesor universitario diferentes formas de gestión didáctica y de comunicación de la información encaminadas a que el alumno autogestione el conocimiento. Afrontar la nueva estructura europea representa para los profesores y alumnos universitarios nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje que implican la integración de conceptos como competencias profesionales o trabajo autónomo en los modelos didácticos.

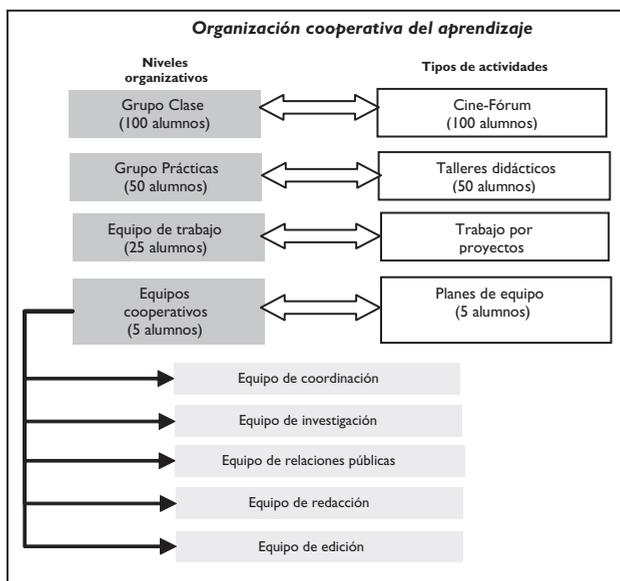
Una escuela inclusiva implica cambios en tres ámbitos:

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

Por ello, el modelo formativo que proponemos tiene en cuenta estos tres ejes 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 alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y aprenda a planificar y elaborar su tarea educativa, además de a 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 la experiencia de diversos colectivos y entidades.

La propuesta didáctica diseñada se centra en la organización de equipos de aprendizaje cooperativo (véase Figura 1) que trabajan de forma interdependiente en la realización de un documental (formato especialmente importante por su posibilidad de constituir una crítica y reflexión sobre la realidad).

FIGURA 1. Propuesta didáctica y organizativa



El concepto de inclusión (Stainback y Stainback 1999, p. 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 aproximadamente) hasta los equipos cooperativos (cinco alumnos 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 jóvenes que practican atletismo.

Equipo 2. «Natación y síndrome de Down». Aporta una valoración sobre los obstáculos que se encuentran estos niños y las oportunidades de intervención que pueden ofrecer como futuros docentes. Incorpora testimonios expertos sobre 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 practica deporte 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, un torneo de bádminton celebrado en Málaga con interesantes entrevistas a familias de chicos 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 vídeo 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 desempeñan 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 romper el estereotipo que representa a las mujeres y a todas las 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 y asocia 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 en el que participan alrededor de 25 alumnos divididos a su vez en cinco equipos cooperativos (de cuatro o cinco alumnos) con funciones concretas. El perfil diferencial de estas funciones y, por tanto, de las competencias que desarrollarán 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 un diseño de pautas didácticas específicas para cada modalidad de trabajo. Los equipos poseen funciones y competencias diferentes, pero todas encaminadas al objetivo y 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 orientada a abrir espacios para la reflexión, compartir experiencias, intercambiar inquietudes, negociar y cuestionar 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 guion documental». En esta actividad participan los grupos de prácticas (50 alumnos).

El cine-fórum es la última actividad planificada para el curso y se orienta al grupo clase (100 alumnos). Se proyectan cuatro documentales por titulación, tras lo cual se abre un espacio dedicado al intercambio y la reflexión de las ideas expuestas.

La evaluación de la propuesta desde la teoría del cambio organizativo

El desarrollo de experiencias innovadoras va familiarizando a 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, por sus características específicas, demandan modelos de evaluación complejos y multidimensionales. Según Rebollo (2006), se sirven de teorías que provienen de la evaluación de programas, centros y políticas educativas; en cambio, la investigación evaluativa que presentamos se fundamenta en los modelos centrados en la evaluación del cambio de organización. 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) diagnóstico de aquellos elementos que producen disfuncionalidad y c) intervención para mejorar.

Para Muñoz (2000, p. 169), desde la teoría organizativa el éxito viene dado por el número y calidad de los objetivos alcanzados y por la mejora de la efectividad y calidad de vida dentro de la organización. En nuestro estudio proponemos evaluar la calidad de vida a través del concepto 'bienestar subjetivo', que proviene de la psicología. García (2002, p. 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. En este estudio concebimos el bienestar subjetivo como el grado de satisfacción del alumno con su aprendizaje, según la importancia que concede a cada uno de los aspectos de este proceso.

La teoría organizativa destaca como elemento clave de la evaluación los objetivos alcanzados y la mejora de la efectividad. Aquí consideraremos este aspecto a partir del concepto 'impacto formativo'. Se refiere a las consecuencias que tiene la formación en el profesor, en sus competencias y a las repercusiones prácticas en su actividad profesional.

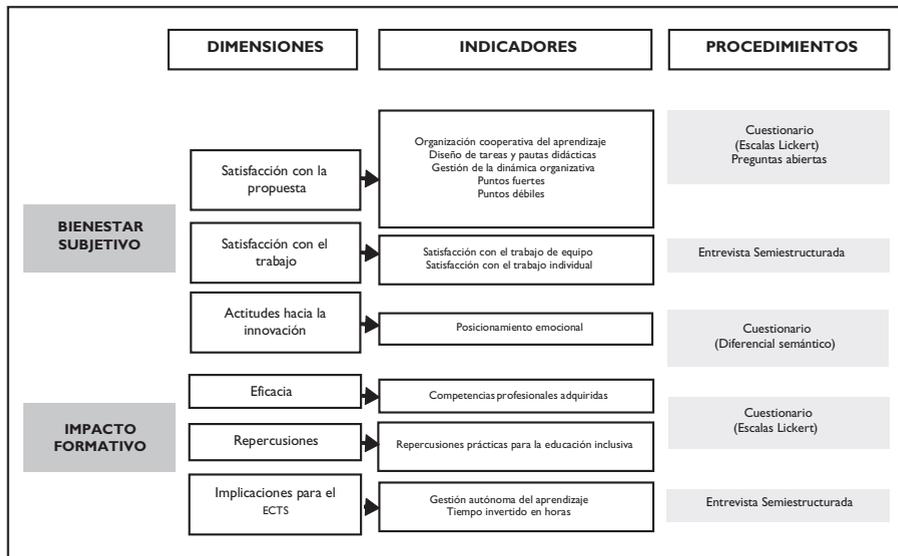
Diseño y metodología de la evaluación

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. Sus objetivos para ambas titulaciones se concretan en:

- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la organización de equipos cooperativos.
- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de las actividades y tareas intermedias para la realización del documental.
- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la gestión de la dinámica organizativa.
- Explorar la percepción de los alumnos sobre los puntos fuertes y débiles de la propuesta didáctica.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción de los alumnos con el trabajo de equipo.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción de los alumnos con su aportación individual.
- Averiguar la respuesta emocional de los alumnos ante la innovación.
- Identificar las competencias profesionales adquiridas por el alumno.
- 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 Figura II muestra las dimensiones, indicadores y procedimientos de la evaluación.

FIGURA 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, las repercusiones prácticas y las implicaciones para el ECTS. Los efectos de la experiencia formativa en dichas dimensiones se precisan en 12 variables.

El bienestar subjetivo se obtiene midiendo la satisfacción de los alumnos mediante ocho variables: *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 recogiendo la evaluación que los alumnos hacen de estas cuatro variables: *Competencias, Repercusiones prácticas, Gestión autónoma del aprendizaje y Tiempo invertido en horas.*

La investigación evaluativa se lleva a cabo con un estudio descriptivo que combina metodologías cualitativas y cuantitativas. Técnicas estadísticas de tipo descriptivo permiten obtener información cuantificable y esta se complementa con datos extraídos a partir de técnicas cualitativas como reducir y sistematizar 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 de Educación Especial (65 mujeres y seis hombres) y 71 en la titulación de Maestro 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 de los estudiantes 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 ítems, que se elaboran siguiendo un formato de escala tipo Lickert (con cinco opciones de respuesta gradual desde el 1 *-muy bajo-* hasta el 5 *-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 de respuesta abierta para que los estudiantes establezcan una relación de los puntos fuertes y débiles de la experiencia.

Se incluye también un diferencial semántico para evaluar las actitudes hacia la innovación, la predisposición emocional ante la práctica propuesta, que podría condicionar el proceso y los resultados. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todos los alumnos, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y 3 si la actitud es cercana al polo positivo; con el 0 se representa una actitud neutra hacia la innovación. Los ítems son del tipo: *actitud responsable-irresponsable, actitud mala-buena*.

La entrevista semiestructurada establece un enfoque autoevaluativo y trata de recoger percepciones más complejas sobre la satisfacción con el funcionamiento de los equipos y con el trabajo realizado tanto en grupo como individualmente. 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 y sistematizados mediante el programa Nudist Vivo versión 1.0. De los análisis realizados se obtienen los resultados que presentamos a continuación organizados en función de los objetivos de la investigación.

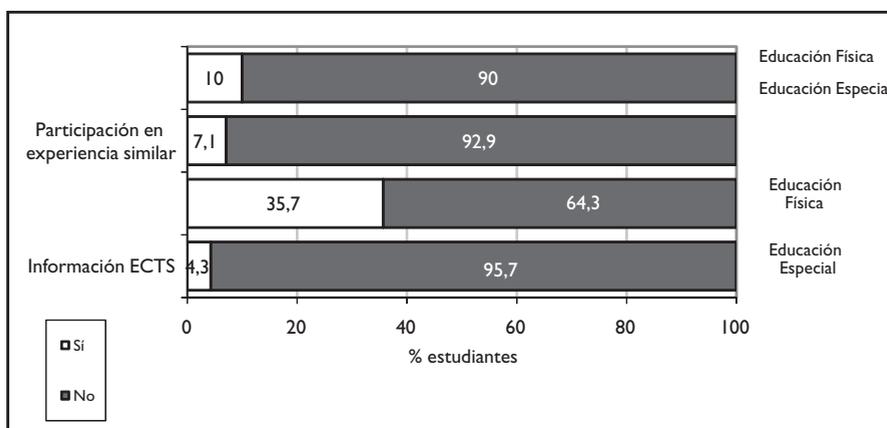
Perfil ECTS del alumnado

El perfil ECTS del alumnado aporta información acerca de su trayectoria en este tipo de experiencias piloto y de su eventual conocimiento de 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 I muestra que un alto porcentaje de los alumnos 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 la titulación de Maestro de Educación Especial y de un 10% de Educación Física que reconocen haber participado en experiencias semejantes muestra la posibilidad de que hayan aprovechado propuestas en el marco de las asignaturas de libre opción. Planteamientos y actividades por los que un amplio número de estudiantes no suele optar.

En relación con el conocimiento previo sobre el ECTS encontramos una diferencia porcentual notable entre ambas titulaciones. Solo 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 dependiendo del perfil formativo.

TABLA II. Prueba de chi cuadrado para información ects por titulación

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

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

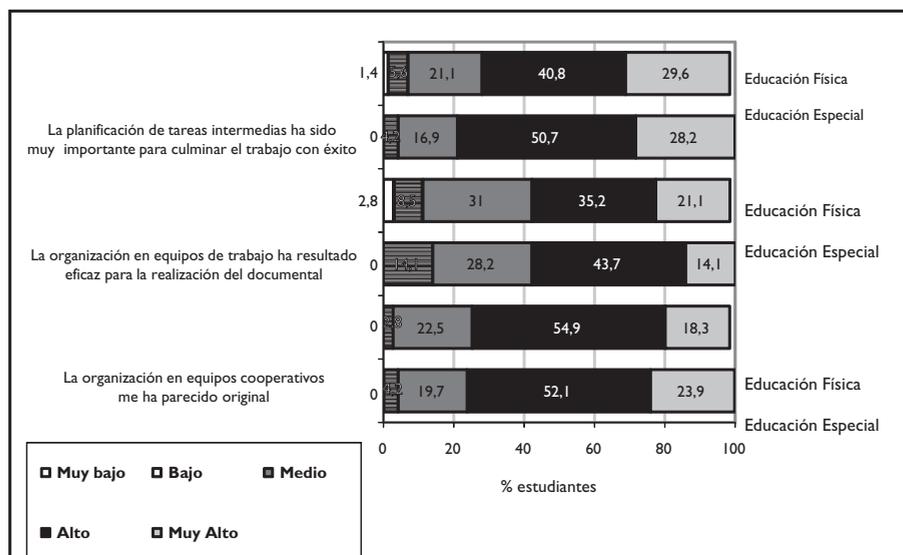
En la Tabla 1 observamos que, del total de estudiantes, el 91,4% no ha participado en ninguna experiencia previa similar a la que presentamos en cuanto a organización y autogestión del trabajo autónomo. También se constata que el 79,9% dice no haber recibido información, hasta el momento, de las implicaciones del ECTS, ni sobre sus características más relevantes. Estos datos ponen de manifiesto el escaso calado práctico de los debates académicos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y una falta de conocimiento en la práctica por parte de los estudiantes de los planteamientos teóricos de los expertos.

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 los estudiantes de ambas titulaciones que han participado en esta experiencia didáctica.

GRÁFICO II. Valoración de la organización de grupos cooperativos y diseño de tareas



La planificación de tareas intermedias (planes de equipo) es un elemento clave para la realización del documental con éxito y el 50,7% de los estudiantes de Educación Especial y el 40,8% de los estudiantes de Educación Física lo valoran mucho.

Un alto porcentaje de estudiantes de Educación Física (el 54,9%) y de Especial (el 52,1%) considera que la propuesta de planificación en equipos cooperativos resulta original para organizar la tarea. No obstante, esta propuesta ha sido considerada como más original por los estudiantes de Educación Especial (el 23,9% le adjudican una valoración muy alta) frente a los de Educación Física (con un 18,3%).

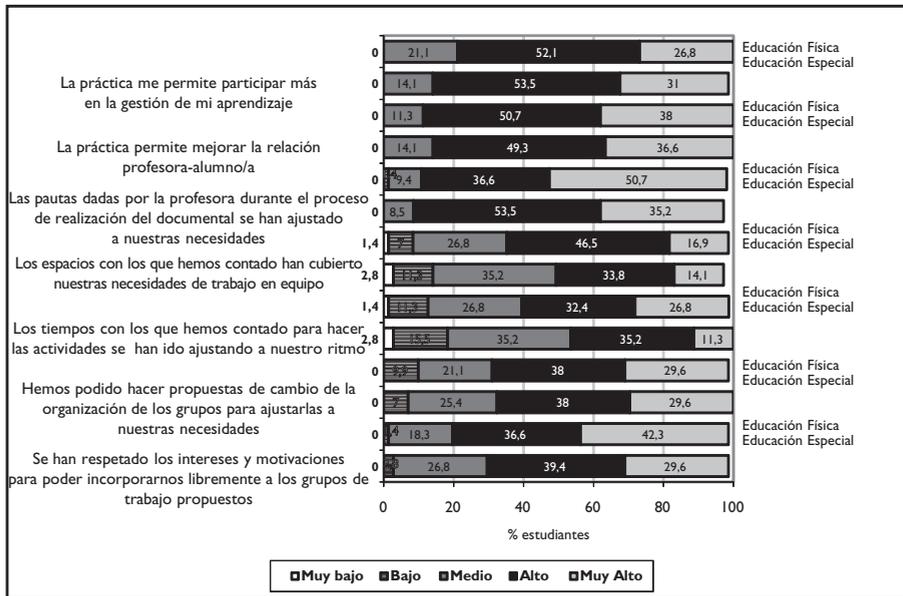
La organización en equipos cooperativos es eficaz para realizar el documental; el 43,7% de los estudiantes de Educación Especial lo valoran con un nivel alto y el 21,1% con un nivel muy alto. En el caso de los estudiantes de Educación Física los porcentajes son de 43,7% y 14,1%, respectivamente.

Los resultados muestran que se reconoce a los equipos cooperativos como un factor clave para el éxito en este tipo de tareas, de las cuales destacan las que denominamos «tareas de andamiaje» (planes de equipo) que son intermedias en el proyecto global y que exigen un planteamiento organizativo complejo. Los estudiantes son conscientes de lo importante que es organizar equipos cooperativos en la Educación Superior.

Gestión de la dinámica organizativa

La opinión de los alumnos sobre la dinámica organizativa corrobora que este tipo de prácticas inciden especialmente en la autogestión del aprendizaje, el cual es altamente valorado por un 52,1% y muy altamente valorado por un 26,8% de los estudiantes de Educación Física, y también por los de Especial (altamente valorado por un 53,5% y muy altamente valorado por un 31%, por su contribución al trabajo autónomo). Especialmente importante para autogestionar el aprendizaje es que los estudiantes puedan elegir e incorporarse libremente a los diferentes equipos de trabajo porque así se respetan sus intereses y motivaciones. Así lo expresan un 42,3% de los estudiantes 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 los estudiantes sobre cómo se ha puesto en práctica la propuesta didáctica y sobre sus implicaciones organizativas. Resulta relevante la actuación docente en este tipo de planteamientos. Se observa la importancia dada a que las orientaciones didácticas del profesor para realizar el documental se ajusten a las necesidades. Un 50,7% de estudiantes de Educación Física considera que esas pautas se han ajustado en gran medida.

Cualquier planteamiento didáctico en el que el trabajo autónomo y la toma de decisiones adquieran un papel clave exige una flexibilidad por parte del profesor ante las propuestas de cambio de la organización de los grupos para ajustarla a las necesidades del alumnado. Sus sugerencias inciden en la organización, pero se convierten 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, respectivamente.

Otro elemento importante para el funcionamiento de este tipo de prácticas es el cambio en las relaciones entre profesor y alumno. El seguimiento directo, el trabajo fuera de los tiempos oficialmente establecidos, la colaboración del profesor como

un miembro más del equipo, como mediador de conflictos, como facilitador de recursos, supone una mejora de las relaciones y ello repercute positivamente en el aprendizaje. El 50,7% de los estudiantes de Educación Física y el 49,3% de los de Especial considera que la práctica planteada contribuye a la mejora de las relaciones, con un alto grado de valoración. Esto reviste mucha importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican trabajo autónomo. Parece existir una idea generalizada por parte de los alumnos 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 en el tipo de relaciones grupales que ha de impulsar (Jiménez Cortés, 2006). Así pues, estas experiencias no suponen dejar en segundo plano al docente o convertir su actuación en invisible, sino un cambio de perspectiva: las relaciones con los estudiantes adquieren un peso importante.

Puntos fuertes y débiles de la propuesta

Para los estudiantes, los puntos fuertes de esta experiencia han sido el interés por elaborar algo nuevo; el nivel de aprendizaje alcanzado; 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 las relaciones entre el profesor y los alumnos; 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 la experiencia de la autonomía.

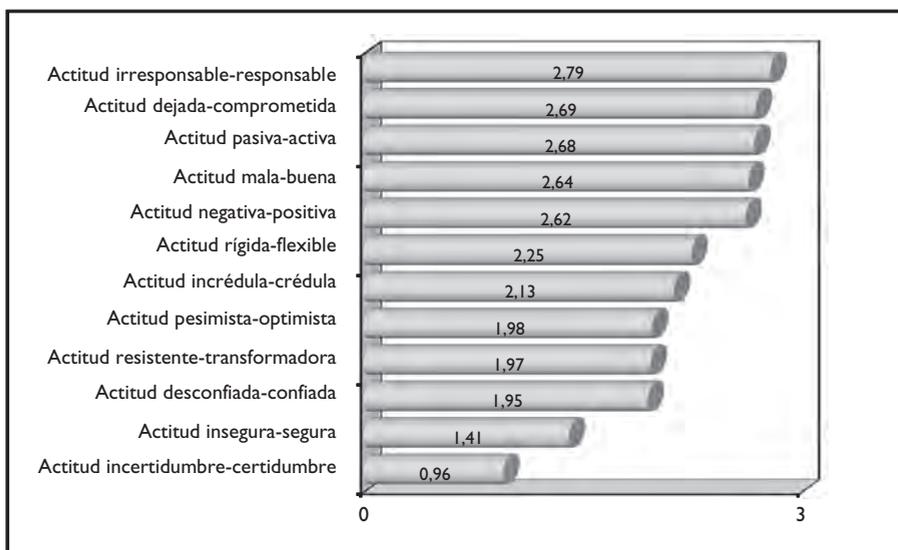
Los puntos débiles han sido la coordinación entre los componentes del grupo de trabajo, la indolencia de algunos componentes del grupo (mutismo, falta de asistencia, desconocimiento de tareas...), el número de participantes, la organización (de algunas reuniones, separación del grupo en minigrupos, tiempo, 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 se ha valorado mucho, aunque se considera excesivo el número de componentes de los grupos para su correcto funcionamiento. Esto implica una revisión de la propuesta didáctica, quizás no tanto en la ratio (que es a lo que apuntan directamente los alumnos) como en sus implicaciones y compromisos asumidos, en la depuración de responsabilidades, etc., aspectos que se diluyen cuando el número de participantes en los equipos de trabajo es alto.

Evaluación del bienestar subjetivo: Actitudes hacia la innovación

Indagar en el bienestar emocional del 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 todos los alumnos, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y 3 si la actitud es cercana al positivo; el 0 representa una actitud neutra hacia la innovación.

GRÁFICO IV. Actitudes de los estudiantes ante la innovación



La responsabilidad es la actitud que más han valorado los estudiantes, con una media de 2,79, seguida de una actitud comprometida, con una media de 2,69. Las actitudes evaluadas con tendencia negativa por parte de los estudiantes son las 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 que los alumnos cuentan con una alta motivación para emprender la experiencia; dicen estar dispuestos a la innovación y al cambio. De hecho, en la pregunta abierta sobre puntos fuertes de esta experiencia didáctica,

destacan la motivación para elaborar 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

Al explorar las entrevistas semiestructuradas, basándonos en indicadores como una buena coordinación y comunicación, el cumplimiento de las metas y plazos, el interés e implicación mostrados, la división de tareas como forma de organización y el producto final, vemos que destaca la satisfacción de los alumnos con el trabajo del equipo cooperativo. 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 Educación Física).

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

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

La exploración de la satisfacción individual muestra indicadores de dos tipos, que hemos denominado de orientación interna y externa. Los internos se refieren 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 de este, cumplir con expectativas de compañeros, prestar colaboración y servir de apoyo, la buena comunicación y el buen clima de trabajo. Veamos algunos fragmentos ilustrativos ante la pregunta: ¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿Por qué?

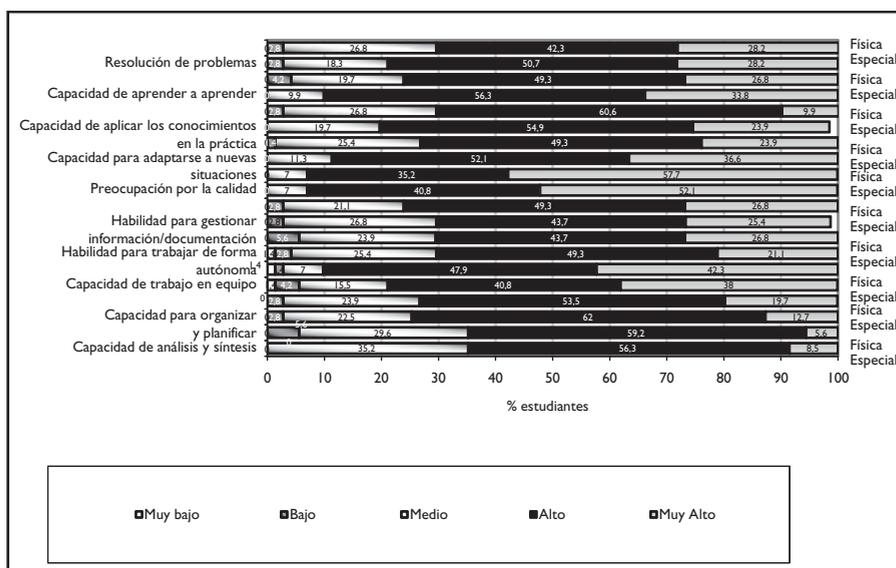
Muy muy muy satisfecha, orgullosa y feliz por el resultado, ya que pienso que ha quedado un documental interesante y a la vez diferente a todo lo visto anteriormente en la carrera, por lo que algo así «novedoso» hace que te involucres más (alumna Educación Especial).

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 Educación 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 queda ilustrada en el Gráfico V, en el que se establece una comparación 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 estudiantes de ambas titulaciones como un aprendizaje derivado de la participación en la experiencia. Un 57,7% de los estudiantes 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 más 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, un 54,9%.

La capacidad de trabajar en equipo para organizar y planificar o para analizar y sintetizar son habilidades de las que cabía esperar un desarrollo positivo dado el

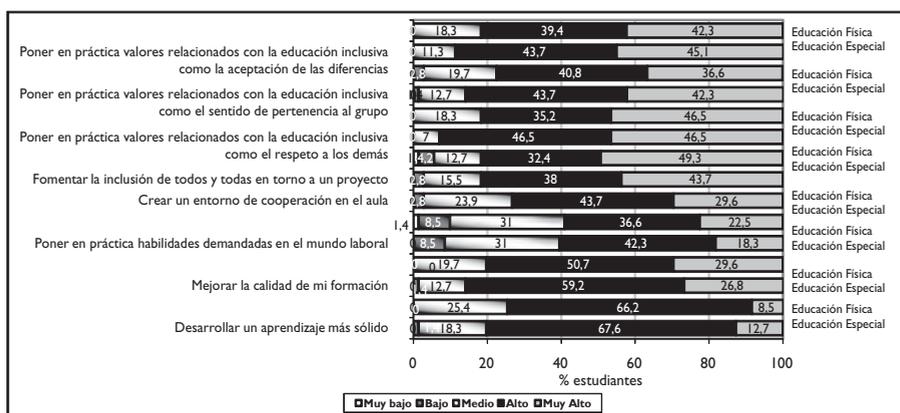
carácter del planteamiento didáctico. Sin embargo, resulta llamativo que la capacidad de análisis y síntesis reúna en ambas titulaciones los porcentajes más altos de indecisión. Es decir, el 35,2% de los alumnos de Educación Especial la considera con un grado medio de desarrollo a partir de la experiencia, así como los de Educación Física, que en un 29,6% consideran que esta habilidad se alcanza medianamente. Es probable que los logros en esta competencia genérica hayan sido más valorados por los participantes en los equipos de creación y redacción y que, en cambio, se diluya su consecución con respecto al proyecto global.

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

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

Es especialmente importante explorar las repercusiones prácticas que ha tenido esta experiencia didáctica; nos ayuda a conocer cómo evalúa el alumno el impacto de la propuesta en la formación para la educación inclusiva.

GRÁFICO VI. Repercusiones prácticas en la educación inclusiva



La repercusión 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. El 31% de los alumnos le adjudica un grado medio de repercusión (en ambas titulaciones coincide la cifra) y un 8,5% (en ambas titulaciones) la evalúa en grado bajo. Por el contrario, poner en práctica valores relacionados con la educación inclusiva, como la aceptación de las diferencias, constituye una de las repercusiones prácticas más valoradas: el 42,3% de los estudiantes de Educación Física considera esta repercusión en grado muy alto, junto con el 45,1% de los de Educación Especial. Otra repercusión muy valorada es poner en práctica valores de la educación inclusiva como el respeto a los demás, con un 46,5% de estudiantes en ambas titulaciones. La experiencia fomenta la inclusión de todos en torno a un proyecto (valorado con un grado muy alto de repercusión por un 46,5% de los estudiantes de Educación Física y por un 43,7% de los de Educación Especial). Todo ello 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 evaluación positiva que efectúa el alumnado de ambas titulaciones de una de las repercusiones prácticas más importantes de la experiencia: su contribución al desarrollo de un aprendizaje más sólido. Este aspecto es muy valorado por un 66,2% de los estudiantes de Educación Física y por un 67,6% de los de Educación Especial. Además este elemento aparece en reiteradas ocasiones como punto fuerte de la práctica. Habiendo sido ya ampliamente constatado por estudios en otras etapas educativas como uno de los principales beneficios de los equipos de trabajo cooperativo, queda corroborado ahora en el nivel universitario.

Evaluación del impacto formativo. Implicaciones ECTS

Gestión del trabajo autónomo

El análisis de las entrevistas semiestructuradas nos proporciona información acerca de 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 interna de recursos y en el uso de las tecnologías, da importancia a la presencialidad para obtener directrices y pautas didácticas, requiere entrenamiento previo, se basa en asignar tareas de modo que se aprovechen al máximo 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 hora y se entregaba lo realizado, bien a mano bien vía Internet (alumna Educación 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 Educación Especial. Indicador: Apoyo tecnológico).

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

Tiempo invertido

Se observan tres grupos de respuestas en relación con el tiempo invertido: entre cinco 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 declaran no haber realizado previamente actividades similares y desconocer el planteamiento del ECTS, así como sus implicaciones metodológicas, la buena predisposición y una actitud responsable, activa y comprometida con la práctica ha convertido este proceso en un acontecimiento positivo tanto para alumnos como para profesores. Especialmente a los alumnos, la propuesta novedosa y original les resulta atrayente; además se sienten gratamente compensados y satisfechos por los resultados obtenidos. El «bienestar subjetivo» que manifiestan parece convertirse en uno de los elementos más positivos de la experiencia.

La evaluación pone de manifiesto que los alumnos consideran originales las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo, aunque reconocen que, sin

tareas de «andamiaje» intermedias durante el proceso de elaboración del documental y sin pautas didácticas concretas y ajustadas a sus necesidades, el objetivo sería inalcanzable. De ahí, la importancia de estos dos elementos, que intervienen en la organización como claves para el bienestar emocional.

Los estudiantes reconocen como un punto débil el gran número de componentes en los grupos de trabajo, lo cual dificulta especialmente la organización interna y la toma de decisiones. Aun así, valoran la interdependencia como estrategia de trabajo, al asumir que están ligados unos con otros de forma que uno no puede tener éxito a menos que los otros miembros del equipo también lo tengan. Los estudiantes valoran los hechos de trabajar juntos, de cumplir con las responsabilidades del papel asignado y de ser 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 relacionados con la responsabilidad que los propios alumnos 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 y percibir que se apoya al grupo es clave para la felicidad individual.

En cuanto al impacto formativo, la propuesta permite poner en práctica valores y procesos fundamentales en educación inclusiva, como los aceptar las diferencias y respetar a los demás. Asimismo, supone para los alumnos la puesta en marcha de dos procesos relevantes para la creación de culturas cooperativas en las escuelas: la indagación crítico-reflexiva y la cooperación, lo cual se consigue participando activamente en un proyecto común, con posibilidades para todos; facilitando el encuentro entre compañeros 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 básicas del engranaje didáctico propuesto. Estos elementos desembocan en un aprendizaje sólido.

En cuanto a 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 y hacer hincapié en elementos clave como las pautas didácticas y las tareas de andamiaje, en las que el profesorado tiene un

importante papel. A ello 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 sobre las competencias adquiridas en el seno 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 desde el punto de vista descriptivo, por no poder establecer comparaciones intergrupos.

Contamos con informaciones de tipo cualitativo que incluyen observaciones de los participantes muy valiosas para el estudio de los logros, así como para el de otros procesos implicados en el desarrollo de la experiencia. Este tipo de información, 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 con la prospectiva, este estudio resulta relevante porque se puede aplicar a otros contextos y disciplinas, el modelo didáctico es susceptible de ser extrapolado como experiencia ECTS. Además, hay que tener en cuenta las posibilidades que ofrece si examinamos desde la perspectiva de género las valoraciones y percepciones vertidas sobre la propuesta. En este sentido, las implicaciones para el debate académico sobre la feminización de determinadas profesiones pueden resultar fecundas y clarificadoras, teniendo en cuenta que, en esta experiencia, un alto porcentaje de mujeres cursa la titulación de Educación Especial y un alto porcentaje de hombres cursa 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*. Madrid: Cisspraxis.
- Carreras, F. (1999). Grupos de apoyo entre profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación. En A. Sánchez Palomino et ál., *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 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.
- 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.
- 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 y 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*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.

- (2001). El cine como recurso pedagógico. *Campo Abierto*, 20, 177-198. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119056>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- 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 (Barcelona): Eumo.
- (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-54.
- Rebollo, M. 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.
- VV. AA. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos*, 6-7, 65-86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049460>

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