

Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles?

Asunción Moya Maya

Candela Andivia Romero

Angela Castela Macías

Clara Gómez Márquez

Noelia Moreno Rodríguez

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 20-04-06

Fecha de aceptación: 01-07-06

Resumen

A pesar de estar legislada y asumida la integración de alumnos/as con necesidades especiales en los centros y aulas ordinarias, nos parece significativo para saber si determinado alumno/as está incluido en su aula, pertenece al grupo, forma parte de la vida de éste..., conocer cómo son sus relaciones personales y afectivas con sus compañeros y compañeras.

Con esta finalidad hemos analizado 8 aulas de Primaria de diferentes cursos mediante la técnica del Sociograma obteniéndose que la posición sociométrica de estos 22 alumnos y alumnas con diferentes necesidades, oscilan entre la posición de «marginado», es decir aquellos alumnos y alumnas que sí eligen pero no reciben elección ninguna, y el «rechazado» es decir, niños/as que reciben sólo rechazos.

Estos resultados plantean la necesidad de un trabajo planificado y dirigido a la integración social de los alumnos con necesidades, puesto que aprender a convivir es uno de los fines del sistema educativo. El aprendizaje más útil para la vida es el de establecer una relación positiva con uno mismo y con los demás.

Palabras claves: Integración social, Necesidades Educativas Especiales, Sociograma, Cooperación

Summary

Scholar integration (of pupils with special educative needs) is a fact legislated and also, assumed by society. For this reason, we consider is significant, if we want to know if a pupil is integrated, that we have to study his or her personal and affective relations inside the class. This has been our main goal.

For this reason, we have studied 8 Primary Schools, using a social study of the relations inside the classroom, named sociogram. We have detected that 22 pupils with different needs, has been classified as marginated or excluded.

These results means the urgency of a planned work focus on social integration of pupils with special and educative needs, because the learning of living in group is one of the most important objectives of our educative system. The most useful learning for living, is to establish a positive relation oneself and each other.

Key words: social integration, special educative needs, cooperation, sociogram.

Diversidad, heterogeneidad, diferencia, pluralidad...

Partimos de una realidad evidente pero también debatida en nuestros centros y aulas: la diversidad de alumnado que convive o al menos comparte el espacio del aula.

Estas evidentes diferencias, se manifiestan o tienen su origen, como indica Wang (1995), en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos y hasta en el tiempo que necesitan para aprender... requiriendo enfoques diferentes y distintos grados de apoyo educativo.

Con esta realidad debemos considerar el aula no como un mero espacio o lugar donde van los alumnos a realizar aprendizajes, sino como señalan Arnáiz e Illan (1996) «un lugar de aprendizaje compartido», donde van a participar en aprendizajes de forma activa; será un espacio de interacción y de diálogo que ayude a los alumnos y alumnas a crecer y desarrollarse como personas; donde se les enseñe a cuestionar, reflexionar, y en definitiva, a ser ciudadanos críticos y democráticos (Torres Santomé, 1997).

Esta obvia realidad plantea la necesidad de trabajar de forma que demos respuesta a todos, y es, como señala López Melero (1999), la que va de alguna manera a romper «el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje normalizado de la escuela tradicional», pues evidentemente es necesario buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para establecer el equilibrio educativo de la clase.

Atender a la diversidad es educar

Como indicábamos, la escuela tiene delante un reto importante y necesario y es el de dar respuesta a la heterogeneidad, «proporcionar las oportunidades de aprendizaje más adecuadas que permitan a los alumnos desarrollar al máximo los conocimientos habilidades, aptitudes y actitudes que desarrollan» (Pujolás, 2001: 28). La respuesta a todo el alumnado será el punto de partida para una educación de calidad y de idoneidad del sistema educativo, puesto que en la medida en que el sistema logre atender tales necesidades con una asistencia personalizada y adaptada a las características de cada alumno, podremos valorar de forma favorable la bondad del sistema y la calidad de la educación impartida. Estamos de acuerdo con Pujolás (2001) cuando indica que atender a la diversidad del alumnado no es otra cosa que educar.

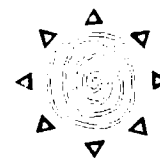
Esta respuesta del sistema ha sido desarrollada y legislada ampliamente y se podría hacer un recorrido por diferentes leyes y normativas que nos hacen viajar desde el olvido, la segregación y la escolarización diferenciada a corrientes más integradoras e inclusivas como se plantean en el momento y en el contexto actual.

Deteniéndonos en esta última, la inclusión, podemos definirla asumiendo las notas que nos ofrecen algunos de los autores más representativos de este movimiento (Stainback y Stainback, 1990, 1991, 1992, 1999): éstos la consideran como una evolución del concepto de integración. La inclusión, por tanto, supone la integración total.

Ainscow (2001:293) define la inclusión como:

«Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas».

Son numerosas las definiciones que podríamos recoger, pero se observa en ellas cómo coinciden en resaltar la idea y la necesidad de una «integración total» de las personas con necesidades educativas, de todas las personas. No son prácticas



o experiencias aisladas, sino que como señala León Guerrero (1999) se trataría de «una actitud o sistema de creencias ante la educación». No podemos estar pensando en un privilegio, sino en un derecho (Sola y López, 2000).

Parece haber unanimidad al aceptar que, ante todo, la integración debe perseguir que las relaciones entre el alumnado se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores.

Stainback y Stainback (1999) de forma esquemática definen las características que desde sus puntos de vista, van a definir una aula inclusiva. De entre ellas destacamos lo que estos autores definen como «Filosofía de la clase». Se parte de la filosofía de que todos los alumnos y alumnas pertenecen al grupo y todos pueden aprender en él y de los compañeros.

En esta misma línea Booth (1996) también insiste en la vertiente social de la inclusión, en la necesidad de que el alumnado participe en las culturas y en los currículum.

Como se aprecia, es la finalidad de una escuela inclusiva el formar al alumnado para una vida en sociedad, es el sentido social de la educación, por el que todos, incluidos aquel con problemas, formen parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros y compañeras.

El aula inclusiva mucho más que un espacio

Todos estos planteamientos inclusivos tenemos que desarrollarlos en las aulas, pero estamos de acuerdo con Echeíta (2006, 98) cuando señala que «la inclusión se debe ver más allá del cumplimiento de un derecho y estar y participar en la vida escolar, para llegar a preocuparse intensamente por el logro» y este sentido es el que nos hace pensar cuando observamos en el día a día situaciones y prácticas que ya no son inclusivas, sino que dudamos mucho sean integradoras: acceso clasificatorio de los niños; aula especial dentro de la escuela común, currículum paralelos, nula participación en actividades comunes, trabajo permanente del profesional de apoyo con el alumno integrado; realización de un currículum paralelo disociado del currículum común, etc.

A veces con la situación de una escolarización común en centros ordinarios parece que la situación está resuelta, los alumnos y alumnas están «atendidos». En nombre de la integración y la inclusión para las personas con discapacidad parece que «todo vale». Detrás de estos términos se ocultan prácticas que tienen más que ver con la segregación que con la inclusión. Aunque las leyes pretendan apuntar a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades, las prácticas concretas, en ocasiones, terminan facilitando la discriminación y la falta de equidad.

¿Cómo es la inclusión del alumnado con necesidades especiales en el aula donde está «integrado»?

Para responder a esta cuestión podríamos hacer referencias a parámetros curriculares (adaptaciones realizadas, modificación de programaciones, diferentes actividades y recursos...) y organizativos (modelos de apoyo, estrategias de coordinación, organización de las aulas...) pero en esta ocasión, hemos creído importante centrarnos en otro parámetro que venimos desarrollando en los apartados anteriores: la inclusión social del alumnado con necesidades especiales.

Nos parece muy significativo para saber si determinado alumno está incluido en su aula, pertenece al grupo, forma parte de la vida de éste..., conocer cómo son sus relaciones personales y afectivas con sus compañeros y compañeras. Estamos de acuerdo con Ortega y Mora (1996) cuando señalan que las relaciones interpersonales forman parte del desarrollo personal, social y moral del alumnado y que mediatizará también su desarrollo intelectual.

Podemos entender el aula escolar como una especie de microsociedad pues en ella viven una serie de alumnos y alumnas que comparten experiencias, valores, normas y por ello será importante resaltar las relaciones que en ella se producen. Aunque en las aulas podemos diferenciar relaciones entre el profesor/alumnado, es sin embargo las relaciones entre alumno/alumnos en las que nos detenemos, por entender y resaltar su importancia, siendo además uno de los elementos de investigación.

¿Son estas relaciones positivas cuando se trata de alumnos y alumnas con alguna necesidad educativa especial?

Definitivamente creemos que no. Una de las dificultades más importantes que presentan los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, graves y permanentes, consiste en el reducido repertorio de conductas sociales que poseen, y que se observan más claramente en las relaciones con los iguales. Esta dificultad se traduce en la falta de reciprocidad, la ausencia de juego en grupo o cooperativo, la escasa motivación en las interacciones y en algunos casos, el aislamiento.

Como señalan Almaraz y otros (1996) la integración real vendrá definida por la cantidad y calidad de la participación de un individuo a un entorno. Indica Arnáiz (2003) que no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en los centros ordinarios, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de los mismos.

Diversas teorías han demostrado el papel central que tienen en el aprendizaje los procesos de interacción que se establecen tanto entre los alumnos como entre éstos y el profesor. Sin embargo, apunta Pujolás (2001), estos dos tipos de interacciones no se fomentan en el aula de la misma manera ni de la misma intensidad. Normalmente, se fomentan relaciones profesorado-alumnado, pero no es tan habitual, señala este autor, que se fomenten de una forma explícita en el aula las interacciones entre los propios alumnos y alumnas, más bien todo lo contrario.

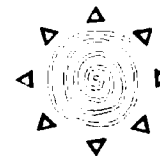
El papel del alumnado con necesidades especiales en las aulas

Con estos planteamientos e interrogantes, abordamos el estudio realizado en cinco colegios de Primaria ubicados en Huelva capital y provincia.

Para la selección de las aulas a analizar decidimos utilizar el procedimiento denominado por Goetz y LeCompte (1988) «selección basada en criterios» y por Patton (1980) «muestreo intencionado» que consiste en determinar por adelantado las características que deberían poseer los sujetos que formarán parte de la investigación.

La muestra de aulas elegidas para ser analizadas debió reunir las características que resumimos en el cuadro 1.

- Ser aulas de Primaria.
- Ser un grupo con trayectoria común y un tiempo juntos (no de Infantil ni de primero)
- Integrar en ella algún alumno con nee
- Estar dispuestos a participar en la investigación.



Estas aulas con características diversas en cuanto a composición, situación geográfica, edad... tenían en común el hecho de que en todas ellas estaban integrados alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, entendiendo este concepto en un sentido amplio y contextual. En nuestra muestra estas necesidades se podrían clasificar en un bloque que abarcaban alumnos/as con discapacidades concretas: síndrome Down, parálisis cerebral, otros problemas motóricos...; un segundo con alumnado con dificultades personales y conductuales como sería el caso de un alumno con trastornos de atención e hiperactividad, alteraciones de conducta...; y un tercer bloque, muy numerosos, de alumnos y alumnas inmigrantes con graves problemas de comunicación e integración social. En concreto en estas aulas se encontraban integrados un total de 22 alumnos y alumnas calificados como con “necesidades educativas especiales”.

En concreto los objetivos propuestos fueron:

- Conocer las interrelaciones que unen al alumnado de un grupo
- Conocer la relación de determinados aspectos (discapacidad, conducta...) con su posición en el grupo
- Apreciar las posiciones sociométricas de determinados alumnos y alumnas en el grupo

En resumen, se trataba de conocer cómo eran las relaciones, el perfil social del alumnado con necesidades educativas especiales en sus aulas ordinarias. Podríamos haber utilizado otros instrumentos, pero decidimos que el instrumento más adecuado para alcanzar esta finalidad así como los objetivos planteados, era el Sociograma. En su aplicación y desarrollo se han seguido las siguientes fases:

1ª Etapa: Determinación de cuestiones a recabar información

2ª Etapa: Formulación de preguntas en grupo

3ª Etapa: Elaboración de la matriz sociométrica

4ª Etapa: Construcción del sociograma

5ª Etapa: Análisis e interpretación

Dentro de esta técnica hemos optado concretamente por el uso de la técnica de la nominación. Mediante ésta, se les pidió al alumnado que eligieran a dos compañeros o compañeras en función de varios criterios. Trianes, Morena y Muñoz (1999) señalan diferencias entre las elecciones:

- Afecto general o amistad
- Situaciones específicas como juegos y actividades de cooperación
- Descripciones conductuales y de trato interpersonal, en las que se les pide al niño que nombren a los compañeros que se ajusten a descripciones de comportamiento o características definidas

En nuestro caso, se trataba de tres cuestiones diversas (afecto, trabajo, diversión) que el alumno tenía que considerar de forma positiva y negativa en relación con los compañeros y compañeras de la clase.

En concreto las cuestiones planteadas fueron:

Imagínate que el próximo curso vas a ser cambiado/a a otra clase y que algunos/as compañeros/as pueden ir contigo. ¿A quién elegirías? (Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que más te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

En la misma situación anterior, ¿Quién no querrías que fuera contigo? (Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que menos te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

Si tuvieras que formar parte de un equipo de trabajo para realizar una actividad escolar. ¿Con quién te gustaría trabajar? (Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que más te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

En la misma situación anterior, ¿quién no querrías que fuera contigo para hacer el trabajo? (Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que menos te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

¿Qué compañero/a de la clase prefieres para organizar grupos, excursiones, fiestas, etc.?

(Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que más te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

¿Qué compañero/a de la clase no prefieres para organizar grupos, excursiones, fiestas, etc.? (Puedes elegir a dos pero en orden, empezando por el que menos te gusta).

Orden	Nombre
1	
2	

Compañeros y compañeras invisibles

Se podrían presentar muchos resultados y consideraciones obtenidas tras el análisis de los sociogramas, pero en este espacio nos vamos a centrar en dos de los objetivos propuestos: Conocer la relación de determinados aspectos (discapacidad, conducta...) con su posición en el grupo y apreciar las posiciones sociométricas de determinados alumnos y alumnas en el grupo.

De forma resumida, el análisis de estas ocho aulas nos muestran unos resultados comunes en relación al papel de alumnos y alumnas con determinadas necesidades



educativas en el grupo clase. Se puede observar que la posición sociométrica (número de elecciones y rechazos obtenidos por un individuo) de estos 22 alumnos y alumnas con diferentes necesidades, oscilan entre la posición de «marginado» es decir, aquellos alumnos y alumnas que sí eligen pero no reciben elección ninguna, y el «rechazado» es decir, niños que recibe sólo rechazos.

Estas posiciones están claramente repartidas y tipificadas en la primera y segunda posición sociométrica.

En el caso de alumnos y alumnas «marginados» corresponden a compañeros y compañeras «invisibles», no molestan, no presentan problemas... pero sencillamente no cuentan para sus compañeros. Es este perfil el que va a definir a la gran mayoría del alumnado con retrasos y/o deficiencias motrices. Podemos describir situaciones de niños y niñas que sí están en clase, ocupan un espacio, pero en ningún momento interaccionan con el resto de la clase; sus actividades son diferentes (generalmente individuales, de lápiz y papel) y su participación es escasa o nula. No se les rechaza pero tampoco se les elige.

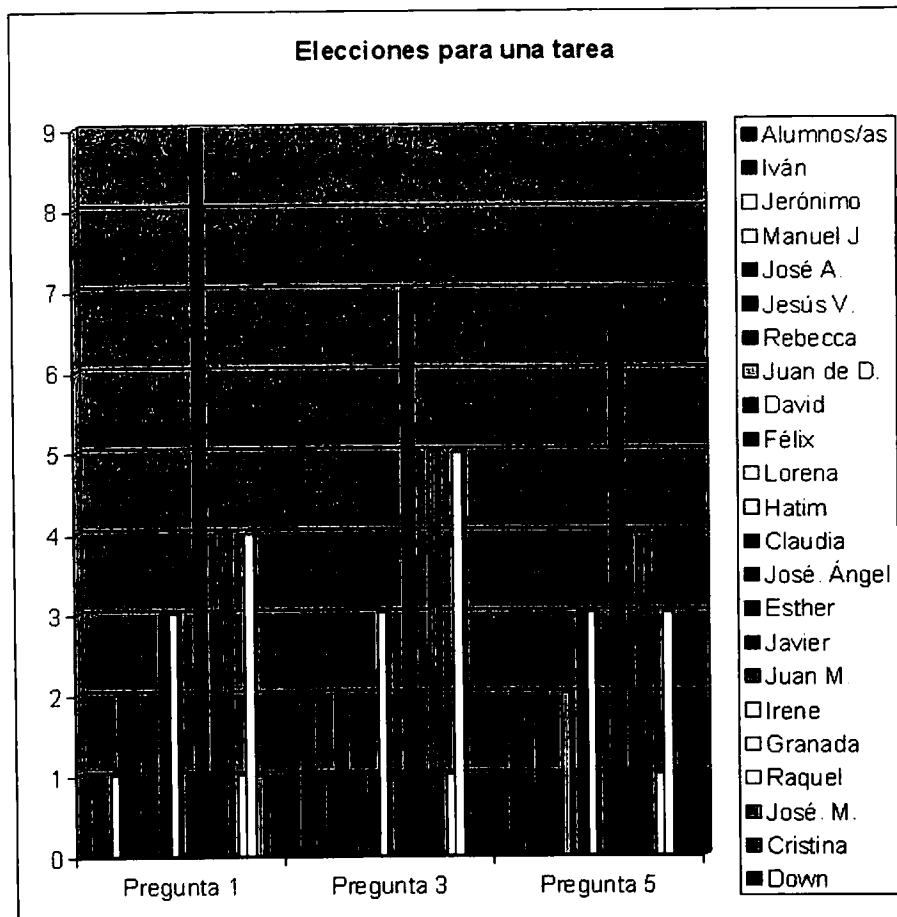
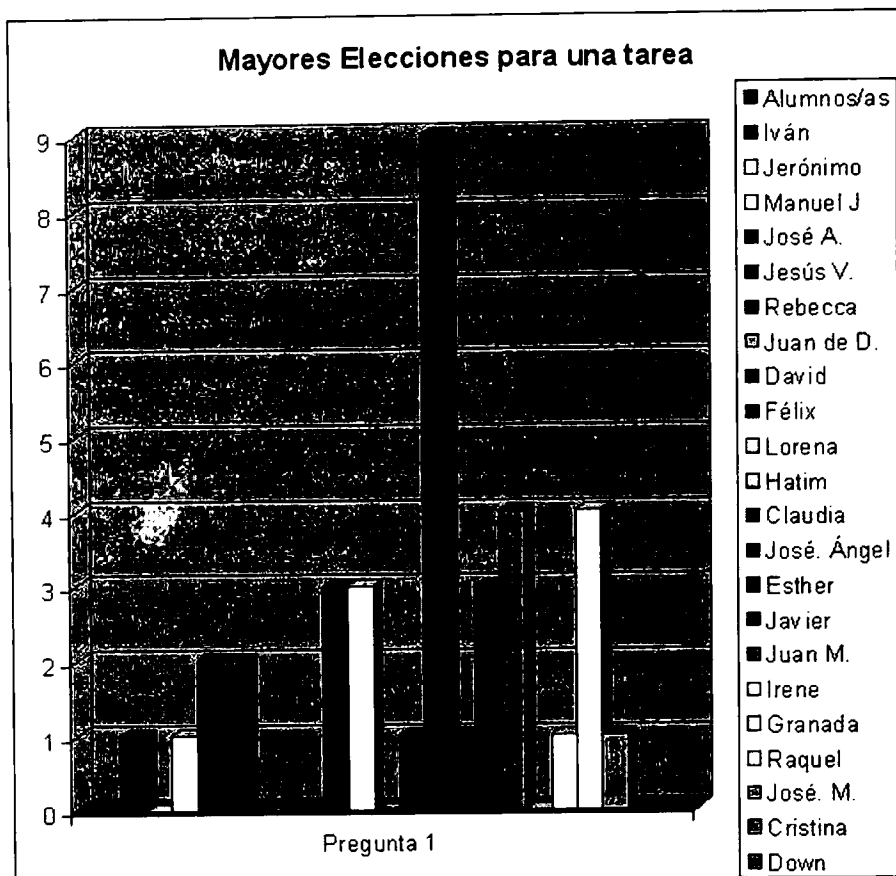
En el segundo caso, el rechazo viene asociado a molestias al grupo y su presencia suele ser incómoda puesto que suelen presentar problemas de disciplina, de conducta... Son los casos en las aulas analizadas de alumnos y alumnas inmigrantes, alumnos y alumnas con problemas de conductas, así como el alumno con hiperactividad.

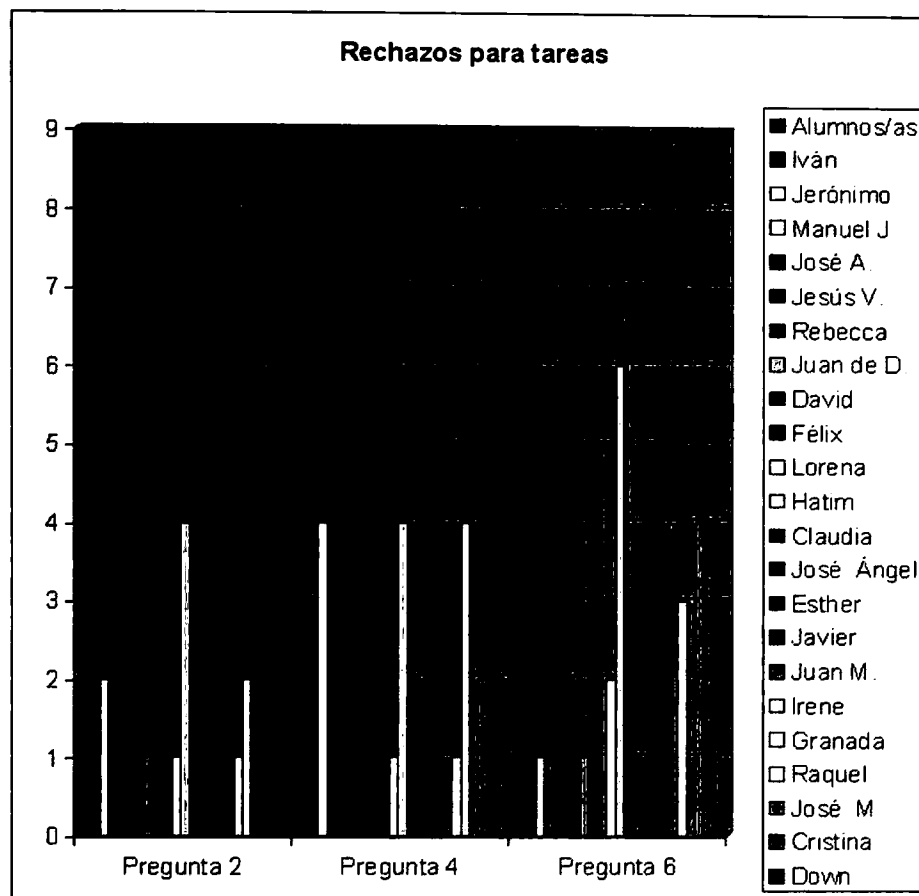
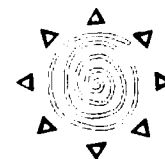
Estos resultados que hemos presentado de forma global y resumida, creemos que se clarifican si los concretamos en una de las clases analizadas.

En concreto se trata de una clase de 3º de un pueblo de la provincia de Huelva donde está escolarizada una alumna Síndrome de Down con retraso cognitivo pero sin problemas graves de conducta.

Las preguntas impares representan a la selección del alumno/a para la realización de la actividad y las pares representan el lado opuesto. Tras ello se muestran unos gráficos que representan la situación del aula.

Cuestiones Alumnos/as	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
Iván	1	2	2	2	2	1
José A.	2	1	1	0	2	2
Jesús V.	2	0	2	1	1	2
Rebecca	0	0	1	2	1	1
Juan de D.	0	1	0	0	2	1
Félix	3	0	1	0	3	0
Lorena	3	1	3	1	3	2
Claudia	1	3	1	2	1	3
Esther	1	0	2	0	1	0
Javier	3	0	1	0	2	0
Juan M.						
Irene						
Granada	1	2	1	4	1	3





Como podemos observar en las graficas, existen varios compañeros que son excluidos de cualquier tipo de actividad o bien que no son nombrados para ello.

Centrándonos en la niña con S. Down, debemos decir que sólo un alumno la mencionó y no de forma positiva, el resto no la relacionó con su aula. El principal líder del grupo no manifiesta ningún tipo de relación u apoyo para esta alumna, siendo él el más importante de la clase podría trabajarse a través de él la integración en el grupo. Podemos reflexionar sobre el papel y el rol social de esta alumna, que ya en tercero en ningún momento es elegida para trabajar, para divertirse (excursiones, fiestas...) pero tampoco es rechazada (a excepción de un alumno). Es una alumna «invisible», para sus compañeros y compañeras.

A modo de reflexión

Nos gustaría indicar que los resultados obtenidos en los ocho centros son casos aislados pero desgraciadamente creemos que estos muestran una situación generalizable a muchas situaciones y a muchas aulas: la invisibilidad. Son alumnos y alumnas que «están» en el aula pero que verdaderamente no tienen relaciones positivas con los compañeros/as; están con ellos pero son olvidados por ellos y cuando se consideran -de forma negativa- generalmente lo es por presentar problemas de conductas, molestar en clase, etc.

Los resultados obtenidos nos hacen pensar en que la incorporación del alumnado con necesidades especiales a las clases no asegura por sí sola la interacción social positiva con el resto de los alumnos del curso, ni el que estos vayan a ser aceptados por sus compañeros. Si los profesores no realizan un trabajo adecuado con sus alumnos y alumnas, es posible que el alumnado con necesidades, por el hecho de ser percibidos como diferentes, sean vistos negativamente por sus compañeros/

as. Esto puede llevar a que los niños sean excluidos de las interacciones sociales dentro del grupo. En este caso la integración, lejos de resultar una experiencia beneficiosa para los alumnos y alumnas con alguna dificultad podría llevar a una situación de segregación más o menos extrema.

Son numerosas las investigaciones que abordan la importancia de la integración social de las personas con discapacidad. Ammerman (1997) y Schalock (1995) ofrecen una revisión de esta línea de investigación destinada a demostrar la relevancia de estas relaciones y sus repercusiones respecto a la autoestima, la autodirección de estos alumnos y alumnas y con su desarrollo personal, por ello es un reto que como docentes debemos plantearnos y que tenemos que abordar de forma clara y directa si queremos que esta situación injusta y segregadora cambie.

Existen medidas diversas y más o menos globales, desde el propio sistema educativo, en cada centro, en el aula donde están integrados estos alumnos y alumnas, pero creemos que unas estrategias que podrían ayudar a resolver la situación de invisibilidad y discriminación manifestada, son las estrategias de trabajo cooperativo.

Jhonson, Jhonson y Holubec (1999:14) definen la cooperación como el trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. «En una situación cooperativa los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo»

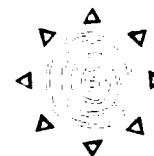
Así, el desarrollo de estos métodos además de elevar el rendimiento del grupo, y lograr una mayor productividad en todos los alumnos y alumnas, aumenta la motivación hacia el trabajo, el razonamiento y pensamiento crítico, logra unas relaciones más positivas entre todo el alumnado al incrementarse el espíritu de grupo, las relaciones solidarias, la valoración de la diversidad... Por otra parte, según indican estos autores, mejora la salud mental en el sentido de que genera una mayor autoestima, desarrollo social, capacidad para enfrentarse a las dificultades, etc.

En este sentido, manifestando el potencial que encierran los enfoques cooperativos, Ainscow (2001) hace referencia a diversos estudios (Slavin, Madden y Leavey, 1984; Johnson y Johnson, 1994), que demuestran que el empleo de estas estrategias y principios lleva a unos resultados mejores en relación con resultados académicos, sociales y psicológicos. Descubriendo también su utilidad para responder a determinados alumnos y alumnas «excepcionales» como serían los que se incorporan a clase, los de cultura diferente, que plantean problemas respecto a su capacidad.

Si analizamos estas estrategias en referencia a la diversidad del aula, su utilidad e idoneidad es indiscutible, es más, de acuerdo con Durán (2001), precisamente el trabajo cooperativo necesita de la diversidad, se basa en ella. Es la heterogeneidad natural que encontramos en todo grupo lo que posibilita que los alumnos y alumnas aprendan entre sí y no sólo por los refuerzos de la propia integración, o por factores sociales, sino que como indica López Melero (1997) va a favorecer y propiciar el aprendizaje de procedimientos de trabajo que serán esenciales para todo el alumnado pero especialmente para determinados alumnos y alumnas con problemas cognoscitivos.

No separamos las ventajas para el alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que las ideas que se han reseñado son comunes para todos los alumnos y alumnas y las aportaciones también lo son para todos, es en definitiva «un modo de enriquecimiento de las posibilidades intelectuales y afectivas del grupo» (Jiménez y Vilá, 1999:302).

Aprender a convivir es uno de los fines del sistema educativo. El aprendizaje más útil para la vida es el de establecer una relación positiva con uno mismo y con los demás.



Referencias

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- ALMARAZ, J. Y OTROS (1996): *Sociología para el trabajo social*. Madrid, Universitas.
- AMMERMAN, R.T. (1997): «Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad». *Siglo Cero*, 170, 5-21.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. e ILLÁN ROMEU, N. (1996): «Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales». En ILLÁN ROMEU, N. (Coord.), *Didáctica y Organización en la Educación Especial*. Málaga, Aljibe, 69-89.
- BOOTH, T. (1996): «A perspectiva on Inclusión from England». *Cambridge Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- DURÁN, D. (2001): «Enseñar a pensar en equipo». *Aula de innovación educativa*, 100, 23-28.
- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Málaga, Aljibe.
- GOETZ, G.V. y LECOMTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseños cualitativos en investigación etnográfica*. Madrid, Morata.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. Y HOLUBEC, J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- JIMÉNEZ, F. y VILÁ, M. (1999): *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1994): «An Overview of Cooperative Learning». En THOUSAND, J.S., VILA, R.A. y NEVIN, A.I.: *Creativity and Collaborative learning. A practical Guide to Empowering and Teachers*. Baltimore, Paul H. Brookes, 54-64.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1999): «La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas». *Profesorado*, 3(2), 11-39.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): «Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)». En ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, 227-267.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999): «Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis». En SÁNCHEZ, A., CARRIÓN, J.J., PADUA, D. y PULIDO, R. (Coords.) *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 31-61.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHAN, J. (1996): «El aula como escenario de la vida afectiva y moral» *Cultura y educación*, 3, 5-18
- PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Bervely Hills, CA Sage.
- PUJOLÁS MASET, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, Aljibe.
- SCHALOCK, R. L. (1995): «Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo». *Siglo Cero*, 157, 5-13

- SLAVIN, R.E. y MADDEN, N.A. (1986): «La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar». *Perspectivas*, 16 (1), 473-493.
- SOLAMARTÍNEZ, T. y LÓPEZURQUÍZAR, N. (2000): *Enfoques Didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Eds.) (1990): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, Paul Brookes.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1991): *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore, Paul Brookes.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. y MORAVEC, J. (1991): «Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms». En STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore, Paul Brookes.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1997): «¿De qué hablamos en las aulas?». En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (Coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 49-71.
- TRIANES, M., MORENA, M. L. y MUÑOZ, A. (1999): *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga, Aljibe.
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

*Asunción Moya Maya
es profesora del Departamento de Educación
de la Universidad de Huelva
correo electrónico: asuncion@uhu.es*

*Candela Andivia, Ángela Castela, Clara Gómez, Noelia Moreno
son alumnas de Magisterio, especialidad de Educación Especial*