

# **ACTITUDES DE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CENTROS ORDINARIOS**

por MANUEL OJEA RÚA

*Equipo de Orientación Específico. Orense*

## *Introducción*

A partir del Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial («BOE» de 16-3-85), en muchos centros educativos se han continuado experiencias de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.). Han sido muchas las evaluaciones educativas realizadas al respecto (Aguilera, 1990; Abeal y otros, 1995; Alberte, 1993; García y García, 1990; Marchesi y otros, 1994).

En general dichos procesos varían considerablemente de unos centros educativos a otros, pero puede decirse que presentan dos características comunes a todos ellos y que se fueron modificando con el tiempo: 1) la participación del estudiante integrado en el aula regular, quien recibe el refuerzo educativo, bien en el aula de apoyo, a tiempo parcial, por parte del profesorado de apoyo, bien dentro del aula regular, con atención del docente de apoyo dentro de ella. En ambos casos pueden generarse dos sistemas educativos claramente diferenciados, esto es, un sistema educativo ordinario y un sistema educativo especial y 2) estos procesos de individualización didáctica, en muchas ocasiones, no han ido acompañados de los cambios estructurales relativos a la organización escolar, con lo que dichos procesos han afectado más a la epidermis de la escuela que al fondo de la comunidad escolar. Así una nueva experiencia educativa tiene lugar en la misma situación anterior a ella, con lo cual el desarrollo fundamental de dicho proceso se ha realizado básicamente por el profesorado de educación especial y el voluntarismo del profesorado regular, que

de manera individualista, han desarrollado una labor encomiable. El docente de apoyo se convierte así en el experto, que por una parte, asume un rol de consulta sobre la forma de proceder con el estudiante con n.e.e. respecto a su desarrollo programático y por otra, él mismo realiza una intervención directa sobre el estudiante en los diferentes emplazamientos educativos. El profesorado regular, a menudo, ve difíciles e impracticables las recomendaciones del profesorado de educación especial para la implementación de dichos programas en el aula ordinaria pues, entre otras razones, los docentes tutores, según su misma opinión, encuentran que: 1) no tienen tiempo para realizar dicha atención y 2) no pueden dedicarse a un único estudiante ya que tienen más estudiantes en el aula (Happe, 1982, citado por Coben y otros, 1997). Por este motivo cada vez más se va ampliando el campo de la atención directa del docente de educación especial, lo que termina por caracterizar a cualquier proceso integrador. Se asume la consideración del estudiante desde el punto de vista del paradigma tecnológico, que implica la consideración del déficit, su diagnóstico y las medidas subsanadoras correspondientes, de forma que la escuela se convierte en una entidad compensadora de esas diferencias, si lo consigue dirá que ha obtenido unos resultados positivos, de lo contrario se aboca a la frustración y al fracaso de dicho proceso integrador.

## *2. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*

Las actitudes y expectativas de las personas implicadas en el proceso educativo, docentes, estudiantes y familias respecto a la integración de estudiantes con n.e.e. en los colegios ordinarios es un tema clave para el buen desarrollo de la misma. Lógicamente en la medida en que exista mayor convencimiento por parte de dichos agentes, el proceso resultará mejor. Sin embargo, como dice Molina (1994), esperar a que tales agentes estén absolutamente de acuerdo puede conllevar a que la integración escolar no se lleve nunca a la práctica. Efectivamente muchas veces actitudes negativas iniciales anteriores a un proceso de integración pueden transformarse positivamente a través de la interacción social real (Johnson y Johnson, 1980). Según Shechtman y Or (1996) los docentes muestran actitudes más favorables en aquellos ambientes educativos donde se llevan a cabo programas de integración, siendo el contacto con los estudiantes con n.e.e. lo que les hace disminuir sus resistencias ante los procesos de integración y la aceptación del mismo.

Roberston y otros (1996) muestran, a través de un estudio de caso realizado en el instituto Metro en Ontario (Canadá), que a pesar de las tradiciones fuertemente asentadas en el bachillerato, la dinámica de un proceso de integración llevado a cabo durante 4 años ha ido generando

reflexiones y dudas en un constante proceso de cambio en sus participantes y en la comunidad escolar. Asimismo Norwick (1994) realiza un estudio sobre las actitudes de los educadores hacia la integración en escuelas de Pensylvania (Inglaterra) y muestra como el mayor contacto con los estudiantes con n.e.e. proporciona actitudes más positivas hacia la integración.

Aunque, según los estudios de Donaldson (1980, citados por Palacios, 1987) este contacto directo, por sí mismo, no necesariamente produce actitudes positivas hacia los procesos de integración, sino que es necesario influir sobre las mismas fomentando situaciones de interacción social adecuadas. De manera que es posible generar actitudes favorables a través de procesos debidamente planificados para la educación de éstas (Voeltz, 1980; 1987). En este sentido, Groos y Ortiz (1994), por ejemplo, muestran como el «Knots on a Counting Rope», una historia literaria narrativa acerca de los nativos americanos, es especialmente recomendada para promover relatos sobre la diversidad, tanto referidos a la familia, al auto-concepto de los estudiantes y a las relaciones del aula, lo que facilita un ambiente que potencia la interacción social a través de la participación y la colaboración de todos. En un estudio sobre educación intercultural y la formación de actitudes a través de la aplicación de un programa pedagógico para su desarrollo, García y Sales (1997) concluyen en su investigación en la necesidad de una intervención pedagógica en la formación de actitudes interculturales en los centros escolares.

Salinas y otros (1996) realizaron un estudio sobre la evolución de actitudes y prácticas en el aula por parte de docentes y estudiantes de educación primaria a la que asisten estudiantes con ceguera y deficiencias visuales y muestran como la primera reacción del docente de aula es de incertidumbre cuando sabe que va a escolarizar a estudiantes con déficits visuales. Esta incertidumbre está alimentada, sobre todo, por el desconocimiento social acerca de la implicación de la ceguera, no sólo en el aula, sino también fuera de ella, es decir, miedo a que suceda algo y sólo el trabajo diario puede hacer superar estas inquietudes.

La evaluación de la integración escolar realizada por el MEC (1988) muestra una progresión favorable, después de tres años de la implantación del plan de integración, tanto respecto a las actitudes de los docentes, como de las familias y de los estudiantes.

### *2.1. Las actitudes de los docentes*

Como afirma Beltrán (1986), los docentes tienen pobres expectativas sobre los estudiantes con n.e.e. porque éstos dan a los docentes menos oportunidades de conocerles cómo son. Según el estudio EDIS, realizado por encargo del MEC (1985, citado por Molina, 1989), muestra

como el 34% de los docentes están a favor de la integración y como este porcentaje aumenta en quienes han tenido experiencias de este tipo. No obstante frente a la frialdad de la estadística, son muchos los docentes que a nivel individual han realizado esfuerzos al respecto. Ahora bien, García (1988) señala que la influencia del contexto institucional de un centro influía notablemente en la actitud de una profesora que intentaba realizar la integración escolar de estudiantes hipoacúsicos en educación infantil.

Aldea (1993) manifiesta, en una investigación sobre actitudes, como la totalidad de los docentes que atienden a estudiantes en integración están de acuerdo con ella. La mayoría de los docentes opinan que la integración debe llevarse a cabo en todas las áreas, mientras que aquellos que no han tenido ningún contacto con la integración ya no están de acuerdo con ella e incluso creen que los estudiantes integrados interrumpen el ritmo normal del aula.

Abel y otros (1995) realizan un estudio sobre evaluación de la integración en centros de infantil y primaria de Galicia destacando que el 44% de los docentes de aulas ordinarias tienen unas actitudes negativas respecto a la integración y sólo en el 22% es positiva. Los docentes que imparten clase a los estudiantes con n.e.e. tienen actitudes favorables en un 70% y es de indiferencia en un 19%. Los especialistas tienen actitudes positivas en un 19% y son negativas en el 30%. Efectivamente diferentes investigaciones muestran que, aunque los docentes de educación regular y especial mantienen, en general, actitudes neutrales hacia la integración, los docentes de educación regular son más positivos hacia la integración que sus colegas de educación especial (Padeliadu y Lampropoulou, 1997), siempre exceptuando al docente de apoyo a la integración.

Alberte (1993), a través de una evaluación de la integración en las enseñanzas medias, muestra como los centros acogidos al plan de integración realizaron modificaciones positivas respecto a las actitudes y cambios en la metodología del profesorado en un 19% y la sensibilidad general mejoró en un 10%.

Vaughn y otros (1996) informan que la mayoría de los docentes tienen unas actitudes negativas hacia la integración y, aunque teóricamente puedan estar de acuerdo con dicho proceso de integración, mantienen dicha actitud negativa en cuanto a su realización.

En la investigación anteriormente citada, realizada por Padeliadu y Lampropoulou (1997), también se muestra como los docentes más jóvenes y con menos experiencia muestran actitudes más favorables hacia la integración, en muchas ocasiones es la experiencia en la enseñanza la que les vuelve más intolerantes hacia los estudiantes discapacitados, mientras que no se hallaron diferencias entre las actitudes de los profesores y las

profesoras por razón de género. Asimismo, respecto al área de mayor beneficio para los estudiantes en los procesos de integración, de nuevo se encuentran diferencias entre los docentes regulares y los especialistas, ya que los docentes especialistas perciben solamente beneficios sociales de la integración, mientras los docentes regulares amplían estas áreas.

### 2.2. *Las actitudes de las familias:*

Según el estudio de Aldea (1993) la mayoría de las familias están de acuerdo con la integración. Las familias de los compañeros de los estudiantes con n.e.e. muestran una actitud favorable, aunque algunos pocos no están de acuerdo con ella. La mayoría de ellos no cree que los estudiantes «normales» atrasen en sus estudios por compartir su clase con estudiantes con n.e.e.

Según la investigación de EDIS, citada anteriormente, las actitudes de las familias, respecto a las distintas modalidades de escolarización posibles globalmente consideradas es bastante pesimista, pues sólo una cuarta parte está a favor de la integración en el aula ordinaria. Sin embargo las familias de los estudiantes con n.e.e., conocedoras de alguna experiencia de integración, son las más favorables.

Abeal y otros (1995) dicen que las actitudes de las familias de los estudiantes con n.e.e. respecto al plan de integración es favorable y de colaboración en un 55%, mientras que un 22% descansa toda la responsabilidad sobre el profesorado. El resto de las familias es favorable en un 54%, mientras que el 34% se muestra indiferente. Alberte (1993) afirma que, en general, las familias no modifican sus actitudes respecto a los estudiantes con n.e.e.

### 2.3. *Las actitudes de los pares*

Según los estudios citados anteriormente de Aldea (1993) la actitud de los estudiantes pares es, en general, positiva. Las 3/4 partes de los compañeros pares les gusta jugar con sus amigos de integración. Se puede decir que es aquí donde la integración se ofrece del modo más completo.

Según un estudio de Arraiz (1985, citado por Molina, 1994) muestra como los estudiantes pares, tanto a nivel de predisposición, como de convivencia, aceptan como compañeros a los estudiantes con n.e.e. aunque suelen establecer menores relaciones que con sus iguales.

El estudio citado de Abeal y otros (1995), en una pregunta acerca de un posible rechazo hacia sus hijos por parte de sus compañeros, dicen que en un 1% sí se da este rechazo, mientras que en un 62% no se produce y es de indiferencia en un 9%. Para Alberte (1993) los pares mejoraron sus actitudes en un 9% como consecuencia de los procesos de

integración. No obstante, según Jordan (1994) también las actitudes de los pares pueden trabajarse favoreciendo la comunicación, a través, por ejemplo, del juego.

En general, los pares que han participado en experiencias de integración en sus clases muestran, según los estudios de Rossiter y Horvath (1996) y también los de Gauthier (1996) actitudes más favorables que aquellos otros pares que no han tenido estas experiencias en sus aulas. Aún así en el estudio de Gauthier realizado con estudiantes universitarios en Ontario, la mayoría de ellos opinan no tener la preparación suficiente para trabajar con sus compañeros con necesidades educativas.

De todas formas, las percepciones de los estudiantes integrados no siempre coinciden con los datos anteriores. Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje a menudo manifiestan experiencias negativas de relación social con sus compañeros, sintiéndose rechazados por éstos (Siperstein y otros, 1997). En la investigación de estos autores, una cosa queda clara, cual es que la reciprocidad de los estudiantes con dificultades de aprendizaje difiere de forma sustancial de la reciprocidad de las relaciones de los estudiantes sin problemas de aprendizaje.

### 3. *La investigación*

La investigación constituye un estudio de caso único realizada en un centro educativo que consta de 27 unidades y cuenta 500 estudiantes aproximadamente. Se encuadra, por una parte, dentro del marco de la metodología cualitativa, con la cual se pretende descender a las prácticas de enseñanza, comprenderlas en su contexto institucional con el fin de construir su conocimiento (Peshkin, 1993; Santos, 1990; Woods y Hammersley, 1995) y por otra, dichos datos han sido triangulados con los resultados obtenidos en un cuestionario (Visauta, 1989), con el que se han tratado de estudiar las opiniones del profesorado del centro respecto a la integración educativa de los estudiantes con n.e.e.

Los instrumentos de recogida de datos han sido básicamente las entrevistas semiestructuradas, las cuales se han realizado con docentes, estudiantes y familias de la comunidad escolar. En las transcripciones se hace notar la fecha en que ésta ha tenido lugar. Respecto al cuestionario elegido, se ha empleado una síntesis de los diferentes cuestionarios utilizados por Abeal y otros (1995) en la evaluación del proceso de integración de alumnos/as con minusvalías en centros, denominados en aquel momento, de Educación General Básica.

### 3.1. *Estudio cualitativo*

En el estudio se han tenido en cuenta: 1) las actitudes de los docentes respecto a la educación de los estudiantes con n.e.e. en el centro, 2) las actitudes de los estudiantes, tanto de los estudiantes con n.e.e. hacia las formas de atención educativa que reciben, así como las de sus pares respecto al proceso de integración y 3) las actitudes de las familias, sobre todo respecto a aquellos que tienen hijos que reciben una atención especial.

#### 3.3.1. *Las actitudes de los docentes*

Dentro de este aspecto, es necesario diferenciar las actitudes de aquellos docentes ordinarios y las de los docentes de educación especial.

1) Actitudes de los docentes ordinarios relacionadas con el emplazamiento más adecuado para los estudiantes con n.e.e.:

La mayoría de los docentes entrevistados opinan que el mejor emplazamiento para los estudiantes con n.e.e. es una educación combinada, esto es, la pertenencia del estudiante a su clase ordinaria y asistiendo al aula de apoyo a tiempo parcial. No obstante, hay quien opina que este refuerzo o apoyo debiera realizarse dentro del aula regular, lo cual depende sobre todo de la dificultad de los estudiantes:

«Creo que debería ser una cosa mixta. Hay ciertas ocasiones que deberían implicar una atención dentro del aula ordinaria conjuntamente con los demás estudiantes, mientras en otras ocasiones y en otras áreas se necesitan ciertos refuerzos, que deben realizarse con el profesor de educación especial, bien dentro del aula ordinaria, bien dentro del aula de educación especial» (e. 2-4-97).

«Los alumnos aprenden más adecuadamente en su ambiente natural, esto es, en su clase ordinaria. No obstante, en muchos casos, es necesario que reciban atención individual en el aula de educación especial» (e. 10-5-97).

«En principio creo que es conveniente que queden en su aula ordinaria con la atención de un profesor de apoyo dentro de ella. Pero, en casos más extremos, creo que sería mejor que fueran al aula de educación especial» (e. 26-4-97).

Algunos docentes consideran que dicha atención debería realizarse íntegramente dentro del aula ordinaria, independientemente de la dificultad presentada por los estudiantes:

«Yo creo que el profesor de educación especial debe ir al aula donde está el niño. Pues cuando los alumnos salen del aula ordinaria se

rompe la enseñanza. Porque uno está explicando algo y luego en el aula especial se explica otra cosa y se pierde la marcha en la escuela» (e. 11-4-97).

«Creo que los alumnos con necesidades especiales deberían tener un refuerzo, pero dentro de la propia aula ordinaria. Deben estar en la clase con los demás niños, eso sí, con alguna ayuda» (e. 6-5-97).

Otros docentes, los menos, manifestaron su opinión acerca de que el mejor emplazamiento sería la asistencia del estudiante al aula de educación especial a tiempo total:

«Creo que la atención debería ser en el aula de educación especial. Antiguamente, cuando las aulas de educación especial funcionaban a tiempo total, es decir eran cerradas, la atención a estos alumnos, así como sus logros, eran mejores que en la actualidad con tanto procesos de integración» (e. 10-4-97).

Por otra parte, la mayoría de los docentes creen que el aprendizaje de los estudiantes con n.e.e. en el aula ordinaria, le resta tiempo de dedicación a sus compañeros de clase:

«En algunas ocasiones eso es así. Aunque depende del tiempo que le dediques a los alumnos de educación especial. Los hay que necesitan mucho tiempo, pues en ese caso no cabe duda que se le resta tiempo a los otros (...)» (e. 2-4-97).

«No es que se le disminuya. Es que los demás niños se aburren. Cuando insistes mucho en una determinada actividad y que te lleva mucho tiempo, los demás niños ya la saben, se acaban aburriendo de esperar» (e. 11-4-97).

No obstante, hay docentes que consideran que no les afecta en absoluto y opinan precisamente todo lo contrario:

«No creo que perjudique a la educación de los demás alumnos» (e. 10-5-97).

«No afecta en absoluto a la marcha de otros niños la atención de los alumnos con n.e.e. en la clase ordinaria» (e. 20-4-97).

Sin embargo ningún docente entrevistado considera que el proceso de integración afecte positivamente a los estudiantes pares.

2) Respecto a los docentes de educación especial, es necesario diferenciar las actitudes de la profesora de apoyo a la integración, quien está claramente de acuerdo con los procesos de integración educativa realizados en el centro en cuanto implican la participación de los estudiantes íntegramente en el aula regular, de aquellos docentes de educación especial quienes muestran mayores reservas.

La profesora de apoyo a la integración cree que:

«Los alumnos con n.e.e. deben permanecer en su aula ordinaria y el apoyo debe realizarse dentro de la misma. Lo importante siempre será la coordinación entre el profesorado para que no haga diferencias entre las expectativas de uno y de otro o en las formas de enseñar una misma cosa o sobre la evaluación que se le va a pedir» (e. 20-5-97).

En esta misma entrevista dice que no cree que la educación de estos estudiantes perjudique o reste atención a los demás.

Mientras que por otra parte, el profesorado de educación especial cree que una atención individual en dicha unidad puede ser también positiva para el estudiante con n.e.e.:

«Es todo bastante relativo. Yo creo que el apoyo cuando es individual y adaptado al niño siempre es bueno y depende de cómo lo hagas. También puede ser bueno un apoyo dentro del aula ordinaria y bueno en el aula de educación especial. Lo importante sería una buena coordinación» (e. 4-4-97).

«Yo creo que está bien que los alumnos asistan al aula de educación especial porque aquí los alumnos se sienten con más confianza y libertad. Los niños al estar en la clase ordinaria y no dar el nivel sienten miedo al ridículo y se sienten mal» (e. 20-4-97).

Respecto al hecho de si los estudiantes con n.e.e. disminuye la atención de los demás compañeros pares en la clase ordinaria, un docente de educación especial opina que efectivamente esto puede ser así:

«Una niña que no se adapta a la marcha de la clase le supone al profesor una atención que, lógicamente, le está restando atención a otros niños. Yo escucho comentar a los compañeros cuánto tiempo pierden con estos niños y como, en ocasiones, se le restan posibilidades a algunos alumnos que podrían ir mejor, y por atenderles no se «tira» tanto de ellos» (e. 4-4-97).

### 3.1.2. *Las actitudes de los estudiantes:*

Se ha realizado entrevistas grupales con los estudiantes con n.e.e. respecto al proceso de atención educativa que ellos mismos reciben, así como con sus pares. Respecto a los primeros, es necesario decir que la mayoría de los estudiantes con n.e.e. están satisfechos de su situación educativa o al menos no muestran inconvenientes al respecto.

«Me gusta asistir a clases de recuperación» (e. 6-4-97).

«En clase me esfuerzo mucho pero no me salen las cosas bien y la recuperación me ayuda» (e. 23-4-97).

En ocasiones los estudiantes con n.e.e. se sienten perdidos en el aula ordinaria:

«En clase (refiriéndose al aula ordinaria), a veces, me siento perdida sobre todo en el momento de los cambios de clase» (e. 23-4-97).

En lo que respeta a la relación social con sus compañeros, en general, se muestran satisfechos:

«Nos relacionamos bien con los compañeros de clase. Bueno, aunque en algunos juegos, no me dejan participar» (e. 23-4-97).

Los pares muestran actitudes positivas hacia sus compañeros con n.e.e. Asimismo, en entrevistas realizadas en grupo, la mayoría cree que sus compañeros con n.e.e. no les interrumpe en sus clases, además establecen buenos lazos de amistad y de relación con ellos, tanto dentro como fuera de las actividades escolares:

«La atención que los profesores le dedican a los alumnos con dificultades no nos perjudica a nosotros. A ellos también les hace falta atención, también son alumnos» (e. 6-5-97).

«A mí no me resta atención que los profesores atiendan a los alumnos con dificultades en el aula. Incluso para nosotros es mejor para atender porque tenemos más tiempo para entender mientras les repiten a ellos» (e. 6-5-97).

Un estudiante hacía hincapié en que, a veces, algunos estudiantes se sentían diferentes por la educación diferencial que reciben, siendo el mayor problema precisamente para ellos mismos:

«Ellos se sienten un poco diferentes. Yo creo se sienten así porque van a clase de recuperación de vez en cuando, pero yo no les veo así» (e. 6-5-97).

Respecto al emplazamiento de los estudiantes con n.e.e., es destacable que aquellos compañeros de los estudiantes acogidos al plan de integración y que reciben apoyo en el aula regular, opinan que este apoyo debe reforzarse con más tiempo de refuerzo de este docente en el aula ordinaria:

«Sería bueno que otra profesora viniera a clase a darle más cosas para que supieran más, porque sólo le dan "Conocimiento del Medio" y "Naturaleza"... Que tuviera otra profesora para enseñarle y así fuera igual que nosotros» (e. 7-5-97).

Mientras que los compañeros de los estudiantes con n.e.e. que asisten parcialmente a la unidad de educación especial, creen que se debe potenciar esta educación diferenciada:

«Yo creo que deben recibir la atención especial y deben salir para ello fuera del aula. Quizás allí estén más tranquilos» (e. 6-5-97).

«Está bien que vayan a la clase de «especiales» para que les puedan ayudar y así aprender algo más» (e. 8-5-97).

Respecto a su relación de amistad con los estudiantes con n.e.e. afirman jugar con ellos al igual que con los demás no existiendo diferencia alguna:

«Son como nosotros, sólo tienen dificultades para estudiar y otras cosas, aunque tengan dificultades son personas como las demás» (e. 8-5-97).

### 3.1.3. *Las actitudes de las familias*

Hemos profundizado en las actitudes de las familias de los estudiantes con n.e.e. Sobre todo nos interesaba conocer su opinión acerca de si están conformes con la atención educativa que reciben sus hijos o qué opinan las familias acerca de los procesos de integración realizados en el centro, así como el nivel de su participación en dicha educación.

En general las familias están conformes con los procesos educativos de sus hijos realizados en el centro:

«Estamos conformes con la atención de D., sabemos de los intentos por enseñarle a través de los procesos de integración que se realizan» (e. 15-5-97).

«La integración experimental que se lleva a cabo con O. es muy positiva. Antes lo que se hacía era que un niño repitiera. Ahora se trata de poner la enseñanza a nivel de las capacidades de cada alumno y, aunque sea difícil de evaluar, está muy bien» (e. 20-5-97).

«Creo que la integración que se realiza con E. está siendo muy positiva, tanto desde el punto de vista de los aprendizajes como a nivel de interrelación con los demás niños» (e. 24-5-97).

En cuanto a la participación de las familias en la educación de sus hijos, ésta es básicamente de tipo informativo y de carácter pasivo, sin que exista una participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, aunque algunas familias, comienzan participando en dicho proceso educativo cuando el estudiante inicia su escolaridad, por diferentes motivos, se alejan progresivamente de esta participación. Según el profesorado es el cansancio una de las principales causas de este abandono. Por otra parte, también según el profesorado, las familias de los estudiantes con n.e.e. pertenecen a ambientes deficitarios, lo que impide esta comunicación y, en ocasiones, es precisamente este ambiente, la causa de la dificultad mostrada por los estudiantes.

«Hay padres que manifiestan mucho interés. Pero hay otros que empiezan participando mucho pero luego terminan cansándose» (e. 2-4-97).

«Por más intentos de llamar a sus padres para que asistan al centro con el fin de ser informados, es prácticamente imposible que te hagan caso» (e. 7-5-97).

### 3.2. *El cuestionario*

Con la aplicación del cuestionario se pretendía conocer la opinión del profesorado respecto a los siguientes aspectos:

1. ¿Se cumplieron las expectativas iniciales puestas por el profesorado en el plan de integración?
2. Según la opinión del profesorado, ¿Cómo considera el comportamiento de los estudiantes integrados en el centro?
3. ¿Qué actitudes muestra el profesorado hacia la integración de los estudiantes en el centro?
4. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes pares hacia los estudiantes con n.e.e. en el centro?
5. Desde el punto de vista del profesorado, ¿Qué tipo de centro considera más adecuado para la atención de los estudiantes con n.e.e.?
6. ¿Qué tipo de participación realizan las familias respecto a la educación de los estudiantes con n.e.e.?
7. ¿Qué expectativas laborales tienen los estudiantes con n.e.e.?
8. ¿Qué tipo de funciones se consideran más adecuadas desde el profesorado de educación especial?
9. ¿Qué materiales son los más adecuados para la atención educativa de los estudiantes con n.e.e.?
10. ¿Qué futuro sería el más adecuado para los centros específicos de educación especial?
11. ¿Qué apoyo presta la Administración Educativa a los procesos de integración realizados en el centro?
12. Según la opinión de profesorado, ¿Qué tipo de centro considera más adecuado para la educación de los estudiantes con n.e.e.?
13. ¿Qué tipo de aula es más adecuada para la escolarización de los estudiantes con n.e.e.?
14. ¿Qué grado de integración educativa se realiza en el centro?
15. ¿Cómo influye la integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en sus compañeros de aula?
16. ¿Cómo aprovecha el centro los recursos humanos y materiales existentes?
17. Aquellas quejas que el profesorado quisiera plantear respecto a la implantación de los procesos de integración educativa realizados en el centro objeto de investigación.

Los resultados fueron los siguientes:

Respondió al cuestionario el 41% del profesorado:

EXPECTATIVAS INICIALES DEL PROFESORADO			COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON N.E.E.			ACTITUDES DEL PROFESORADO		
	Total	%		Total	%		Total	%
LO ESPERADO	5	38.5	POSITIVO	7	53.8	POSITIVA	6	
POCO	6	46.2	MARGINACIÓN	2	15.4	INDIFERENTE	2	15.4
NADA	2	15.4	NEGATIVO	1	7.7	COMPASIVA	3	23.1
			OTROS	3	23.1	PROTECCIÓN	2	15.4

ACTITUDES PARES*			OPINIÓN TIPO DE CENTRO			PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS		
	Total	%		Total	%		Total	%
POSITIVA	6	46.2	ESPECIAL	2	15.4	POSITIVA	1	7.7
PROTECCIÓN	6	46.2	ORDINARIO	11	84.6	MARGEN	10	76.9
OTRAS	1	7.7				NEGATIVA	2	15.4

EXPECTATIVAS LABORALES ESTUDIANTES CON N.E.E			FUNCIONES PROFESORADO DE APOYO			OPINIÓN TIPO DE MATERIAL		
	Total	%		Total	%		Total	%
POSITIVA	1	7.7	AULA REGULAR	2	15.4	ORDINARIO	6	46.2
NORMAL	4	30.8	AULA ESPECIAL	5	38.5	ESPECIAL	7	53.8
NEGATIVA	8	15.4	COORDINA.	6	46.2			

CENTROS ESPECIALES			APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN			TIPO DE CENTRO SEGÚN DÉFICIT		
	Total	%		Total	%		Total	%
MANTENER	5	38.5	POSITIVA	1	7.7	ORDINARIO	3	23.1
SUPRIMIR		61.5	NEGATIVA	9	69.2	SEGUN DÉFICIT	9	69.2
			NO SE DEFINE		23.1	OTROS	1	7.7

OPINIÓN TIPO DE AULA			GRADO DE INTEGRACIÓN EN EL CENTRO			INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES PARES		
	Total	%		Total	%		Total	%
AULA ESPECIAL A TIEMPO TOTAL	1	7.7	POSITIVA	3	23.1	POSITIVA	3	23.1
AULA ESPECIAL A TIEMPO PARCIAL	19	76.9	NORMAL	9	69.2	NEGATIVA	7	53.8
AULA ORDINARIA	2	15.4	NEGATIVA					23.1

UTILIZACIÓN RECURSOS					
	Total	%		Total	%
POSITIVA	5	38.5	INCONVENIEN.	3	23.1
NEGATIVA	2	15.4	NEGATIVA	2	15.4
NORMAL	6	46.2	NO SE DEFINE	8	61.5

#### 4. *Discusión de los resultados:*

1) La integración educativa realizada en el centro se ha limitado a aquellas aulas a las que ha pertenecido algún estudiante considerado de integración. La responsabilidad básica del mismo ha girado entorno a un proceso de balcanización, es decir, a una colaboración sectorial entre el docente del aula ordinaria y el docente de apoyo donde tiene lugar dicho proceso de integración, sin que fuera el centro en su conjunto quien haya asumido dicho proceso.

2) La integración educativa se entiende como un proceso de compensación del déficit presentado por el estudiante, lo que genera actitudes compasivas y proteccionistas hacia los estudiantes con n.e.e., y les aboca hacia formas educativas diferenciales. Se espera que dicho proceso subsanador produzca unos resultados sobre el estudiante, de no ser así, se crea el consiguiente desánimo y desmotivación entre el profesorado y se genera un clima de rechazo a dicho proceso.

Para una buena parte del profesorado es de vital importancia «mantener el ritmo o nivel» y lo contrario explicaría la mayoría de las dificultades de aprendizaje, siendo ésta, la razón básica que genera la demanda de atención especial para el estudiante refiriéndose al «problema» de mantener el nivel como «un déficit individual del mismo», mientras la educación especial se convierte en una medida protectora de este ambiente hostil para el estudiante con alguna necesidad.

3) La educación especial realiza pues, en la medida de lo posible, la misma educación del aula regular, sólo que de forma más simple, de modo más lento y con una inmensa paciencia, aligerando la carga del estudiante mediante una reducción de la cantidad de contenido de área, lo cual perpetúa la propia necesidad «así el profesionalismo construye sus clientes, en medicina como pacientes no gente con un cuerpo; y en educación como discapacidades supuestas más que como las de los alumnos» (Fulcher, 1989, 264).

A partir de aquí, hay ya pocas esperanzas de que los estudiantes se pongan a la altura del nivel medio, pues esta desventaja crece continuamente debido precisamente a la dificultad del estudiante de aprender a la misma velocidad que los demás, con lo que la necesidad está garantizada (Emanuelson y Persson, 1997) y el resultado más inmediato de este proceso de exclusión es el etiquetado del estudiante que puede servir a otros propósitos que al estrictamente educativo.

4) Las actitudes se relacionan con bajas expectativas académicas para estos estudiantes. Pues ante la imposibilidad de alcanzar dicho «nivel», con el transcurso de los años se considera «algo perdido, que más

vale la pena que aprendan ciertas cosas básicas que seguir intentando cosas imposibles». Lo cual conduce a muchos docentes a considerar como positiva la idea de una atención individual y diferencial para estos estudiantes, justificando así la creación de grupos aparte para recibir dicha atención especial. Con lo que más que responder a las necesidades de los estudiantes se pudiera estar respondiendo a las necesidades creadas por el propio sistema y mantener así el cuerpo que lo configura.

5) Aquellos docentes que muestran actitudes más positivas al proceso de integración son efectivamente aquellos que han tenido un mayor contacto directo con los estudiantes considerados de integración. Siendo el docente de apoyo a la integración quien muestra unas actitudes más favorables a dicho proceso, al que siguen los docentes de las aulas ordinarias en los que se ha escolarizado el estudiante con n.e.e. Sin embargo es necesario hacer la excepción que corresponde a los docentes especialistas, quienes muestran una gran resistencia a dicho proceso, manifestando una actitud corporativista en todo el proceso y manteniéndose al margen en muchas ocasiones. De forma que los docentes especialistas, sobre los que descansa gran parte del éxito de dichos procesos de integración, mantienen actitudes menos positivas que sus colegas de educación regular. En efecto, los docentes especialistas pueden considerar la integración como una amenaza a su status profesional, mientras que los docentes regulares, que se mantienen más abiertos a la integración, pueden pensar que la integración escolar no les implica directamente, siendo ésta más una preocupación del docente especialista.

Y en general, si bien es cierto que algunos docentes muestran actitudes positivas como consecuencia del contacto directo con medidas integradoras, queda mucho por hacer en este sentido, pues aunque la integración en sí misma puede producir actitudes favorables en las personas implicadas, ésta por sí sola no se muestra suficiente. Es necesario la realización de medidas favorecedoras de climas positivos que envuelvan al conjunto del centro escolar y a su organización educativa, lo cual debe realizarse en y desde el mismo centro educativo en cuanto constituye la unidad de cambio real.

### 5. Conclusiones

La calidad educativa debe entenderse como la capacidad de las escuelas de adaptarse a las necesidades de los estudiantes, tengan o no n.e.e.. Aunque una educación adaptada a la diversidad es pues un proceso lógico y necesario, la amplitud o la forma en que dicha individualización ocurre en la práctica es ciertamente cuestionable. Incluso la investigación actual sobre educación especial ha tendido a ignorar esta individualización en sí

misma, concentrándose en su lugar en preguntas como, ¿qué modelo es más adecuado para la totalidad de los estudiantes? (Wolery, 1991). Lo cual implica la necesidad de un único currículum lo suficientemente amplio que tenga en cuenta una variabilidad curricular suficiente para que los estudiantes puedan incorporarse al mismo en la medida de sus posibilidades, ritmos, intereses y motivaciones y considerando dicho proceso adaptativo como algo mutuamente enriquecedor para todos (Grelle y Metzger, 1996; Male, 1995; Norman y Norman, 1995; Wang, 1995).

Dichos modelos educativos deben ser el resultado del diálogo y de la colaboración entre todos los miembros que forman parte de la comunidad escolar, lo cual se verá reflejado en la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro comprensivo como un instrumento transformador de la sociedad. Los cambios en el mundo actual exigen a la educación recoger la idea de que cualquier innovación ya no depende de la voluntad individual sino de la conjunción de esfuerzos del trabajo cooperativo y colaborativo de todos.

Sin embargo el campo de la educación especial ha documentado que el aprendizaje de los modelos y la práctica no son suficientes para asegurar que la co-enseñanza se convierta en una parte de la cultura escolar. Según Dynack y otros (1997) para que ésta prospere se necesita de una estructura organizativa que conlleve una gran cantidad de compromiso y tiempo que genere una auténtica cultura colaborativa en el campo escolar. En ella, los docentes especialistas necesitan además apoyo continuo adicional para realizar esta transición, cuyo cambio no fuera considerado como un ataque profesional, el cual no hace sino generar resistencias al mismo ya que son un eslabón fundamental en un proceso en el que ellos mismos habrán de convencer a sus colegas de la educación regular del derecho de los estudiantes con n.e.e. a ser escolarizados en el aula regular.

Sobre esta cultura colaborativa es necesario establecer un puente entre la teoría y la práctica (Lloyd y otros, 1997) que garantice la equidad en su toma de decisiones, con el fin de que sea la propia reflexión en la acción educativa la que construya el consenso necesario para establecer, ya no tanto un determinado programa para un estudiante, sino el modelo educativo global más adecuado en cuanto respuesta educativa para todos.

Para lo cual las actitudes de los profesionales implicados son una cuestión fundamental y se espera que sea esta misma colaboración la que fomente dichas actitudes positivas, así como dichas actitudes positivas potencien la colaboración. Es necesario que esta colaboración compartida sea la que genere aquellas actitudes positivas favorables, de manera que sea la colegialidad profesional, que a través de la corresponsabilidad de todos y de la compartición de los conocimientos mutuos, facilite el desarrollo profesional que llene de contenido y significado las innovaciones

emprendidas (Fullan y Hargreaves, 1991; Thomas y otros, 1995). Esta colaboración se traduce en un proceso de reflexión continua, tratándose de un proceso circular basado en la propia escuela con el fin de reflexionar y facilitar la comprensión de los conceptos esenciales de la propia práctica educativa cotidiana (Alexander y otros, 1996; Marsh y otros, 1990), de manera que se produce el siguiente círculo en el proceso educativo (Dynack y otros, 1997, 66): Reflexión - Diseño - Seguimiento - Reflexión - Comunicación.

Por su parte, los estudiantes también trabajan cooperativamente, lo que constituye el primer paso para la creación de actitudes favorables hacia la aceptación y el respeto por las diferencias, por lo que son particularmente ciertas las palabras de los autores, cuando afirman que «mientras los niños tengan que interactuar en un contexto escolar individualista y competitivo es aventurado esperar de ellos actitudes y comportamientos prosociales» (Ortega y otros, 1997, 33). Son los mismos principios intrínsecos que desprende un modelo educativo favorecedor de la aceptación de la diversidad lo que más influirá en la generación de las actitudes favorables necesarias para que la integración alcance el éxito necesario, de dicho éxito depende el éxito de todos ya que sobre él descansa la calidad de la educación en nuestras escuelas.

**Dirección del autor:** Manuel Ojea Rúa. c/ Valle Inclán, 9-7.º D. 32004 OURENSE

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 25.VIII.1998

### BIBLIOGRAFÍA

- ABEAL, C.; ALBERTE, R.; BRUYEL, J. M.; DOVAL, L.; ESPIDO, E.; MONTERO, G.; PORTO, A.; VÁZQUEZ, M. C.; y WOODWARD, E. (1995) *Avaliación do proceso de integración de alumnos con minusvalías en centros de ensino xeral básico de Galicia* (Santiago de Compostela, ACK).
- AGUILERA, M. J. (Coautora) (1990) *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias* (Madrid, CIDE).
- ALBERTE, J. R. (1993) *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanzas medias* (Santiago de Compostela, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria).
- ALDEA, S. (1993) Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 287-295.
- ALEXANDER, D. A.; MURPHY, P. K. y WOODS, B. S. (1996) Of Squalls and Fathoms: Navigating the Sea of Educational Innovation. *Educational Researcher*, XXV: 3, pp. 31-36.

- BELTRÁN, J. (1986) La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. **revista española de pedagogía**, 172, pp. 151-192.
- COBEN, S. S.; THOMAS, C. CH.; SATTLER, R. O.; MORSINK, C. V. (1996) Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams. *Journal of Learning Disabilities*, XXX: 4, pp. 427-432.
- DYNAK, J.; WHITEN, E y DYNAK, D. (1997) Refining the General Education Student Teaching Experience through the Use of Special Education Collaborative Teaching Models. *Action in Teacher Education*, XIX: 1, pp. 64-74.
- EMANUELSON, I. y PERSSON, B. (1997) Who is Considered to Be in Need of Special Education: Why, How and by Whom? *European Journal of Special Education*, XII: 2, pp. 127-136.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1991) *What's Worth Fighting for in Your School?* (Buckingham, Open University Press).
- FULCHER, G. (1989) *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education, Policy and Disability* (London, Falmer Press).
- GARCÍA, C. (1988) La situación de conflicto vivido por una profesora implicada en la integración, en MARCELO, C. (ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, pp. 259-268 (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad).
- GARCÍA, C.; GARCÍA, E. (1990) Evaluación de los efectos de la integración escolar en niños deficientes visuales. *Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 379-402.
- GARCÍA, R. y SALES, A. (1997) Educación intercultural y formación de actitudes, programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. **revista española de pedagogía**, LV: 207, pp. 317-336.
- GAUTHIER, Y (1996) Integration of At-Risk Children: Results of an Inquiry on the Opinion and Perceptions of Preservice Teachers. *Canadian Journal of Special Education*, XI: 1, pp. 68-78.
- GRELLE, B. y METZGER, D. (1996) Beyond Socialization and Multiculturalism: Rethinking the Task of Citizenship Education en a Pluralistic Society. *Social Education*, LX: 3, pp. 147-151.
- GROSS, A. L. y ORTIZ, L. W. (1994) Using Children's Literature to Facilitate Inclusion in Kindergarten and Primary Grades. *Young Children*, IL: 3, pp. 32-35.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1980) The Social Integration of Handicapped Students into the Mainstream, en REYNOLDS, M. (ed.) *Social Acceptance in Peer Relationships of the Exceptional Child in the Regular Classroom* (Reston V. A., The Council for Exceptional Children).
- JORDAN, D. J. (1994) Developing Social Skills among Campers. Research Notes, *Camping Magazine*, LXVII:1, pp. 23-27.
- LLOYD, J. W.; WEINTRAUB, F. J. y SAFER, N. D. (1997) A Bridge Between Research and Practice: Building Consensus. *Exceptional Children*, LXIII: 4, pp. 535-538.
- MALE, M. (1995) Similar and Different: Valuing Diversity in Mainstream Classroom. *Elementary School Review. Social Studies Review*, XXXIV: 2, pp. 48-50.
- MARCHESI, A.; ECHEITA, G.; MARTÍN, E. (1994) La evaluación de la integración, en MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (comps.) *Desarrollo psicológico y educa-*

- ción III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, pp. 383-406 (Madrid, Alianza).
- MARSH, C.; DAY, C.; HANNAY, L. y McCUTCHEON, G. (1990) *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development* (London, The Falmer Press).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988) *Evaluación de la integración escolar* (Madrid, MEC).
- MOLINA, S. (1989) *La integración de los deficientes mentales. La integración en E.G.B.: Una nueva escuela* (Madrid, Montalvo).
- MOLINA, S. (1994) *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (Granada, Aljibe).
- NORMAN, K. F. y NORMAN, J. E. (1995) The Sinergy of Minority Student Persistence and Faculty Renewal. *Innovate Higher Education*, XX: 2, pp. 129-140.
- NORWICK, B. (1994) The Relationships Between Attitudes to the Integration of Children with Special Educational Needs and Wider Sociopolitical Views: A US-English Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, IX: 1, pp. 91-106.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1997) Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral. **revista española de pedagogía**, LV: 206, pp. 33-51.
- PADELIADU, S. y LAMPROPOULOU, V. (1997) Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration. *European Journal of Special Needs Education*, XII: 3, pp. 173-183.
- PALACIOS, J. (1987) El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 209-215.
- PESHKIN, A. (1993) The Goodness of Qualitative Research. *Educational Research*, XXII: 2, pp. 23-30.
- REAL DECRETO 334/85, de 6 de marzo de 1985 («BOE» de 16-3-1985).
- ROBERSTON, CH.; COWELL, B. y OLSON, J. (1996) El tratamiento de la diversidad del alumnado en el aula. Estudio de un cambio. *Revista de Educación*, 310, pp. 85-112.
- ROSSITER, L. y HORVATH, P. (1996) The Effects of Integration; Social Contact, and Information on Attitudes toward Persons with Special Needs. *Canadian Journal of Special Education*, XI: 1, pp. 79-99.
- SALINAS, B.; BELTRÁN, J.; SAN MARTÍN, A. y SALINAS, C. (1996) Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales, *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, pp. 21-32.
- SANTOS, M. A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (Madrid, Akal).
- SHECHTMAN, Z. y OR, O. (1996) Applying Counseling Methods to Challenge Teacher Beliefs with Regard to Classroom Diversity and Mainstreaming: An Empirical Study, *Teaching and Teacher Education*, XII: 2, pp. 137-147.
- SIPERSTEIN, G. N.; LEFFERT, J. S. y WENZ-GROSS, M. (1997) The Quality of Friendships Between Children With and Without Learning Problems. *American Journal on Mental Retardation*, CII: 2, pp. 11-125.
- THOMAS, C. C.; CORREA, V. I. y MORSINK, C. V. (1995) (2.ª ed.) *Interactive Teaming: Consultation and Collaboration in Special Programs* (Columbus, OH, Merrill).

- VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; JALLAD, B.; SLUSHER, J. y SAUMELL, L. (1996) Teachers' Views of Inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11. pp. 96-106.
- VISAUTA, B. (1989) *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos* (Barcelona, PPU).
- VOELTZ, L. M. (1980) Children's Attitudes Toward Handicapped Peers, *American Journal of Mental Deficiency*, 84, pp. 455-464.
- VOELTZ, L. M. (1987) Los efectos de las interacciones estructuradas con compañeros deficientes severos en las actitudes de los niños. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 217-232.
- WANG, M. C. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado* (Madrid, Narcea).
- WOLERY, M. (1991) Instruction in Early Childhood Special Education: Seeing through a Glass Darkly... Knowing in Part. *Exceptional Children*, 58, pp. 127-135.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (Barcelona, Paidós/MEC).

SUMMARY: THE ATTITUDES OF PEOPLE INVOLVED IN THE PROCESSES OF INCLUSION OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL SPECIAL NEEDS IN REGULAR SCHOOLS

The education of the students, with or without educational special needs, doesn't depend on, at least only, the specific pedagogic ways in order to be applied with determined students and in several situations, but above all on the ability of the school of generating an educational model of school that proportions the necessary curriculum width so that all the students can enter it, and for which the attitudes and the perceptions of the several participants in the educational process is something essential. This article tries to show how the attitudes of the people involved in the teaching-learning process influence in the forms of integration of the students with special needs.

KEY WORDS: Attitudes; Disabilities; Inclusive Schools; Institutional Cooperation; Teacher Collaboration; Special Educational Teachers.