

IMPORTANCIA DE LA «VOZ DEL ALUMNO» PARA DESCUBRIR SUS NECESIDADES

Importance the «student's voice» to know their needs

*L'importance de la «voix de l'élève» pour découvrir
ses nécessités*

Elena M.^a DÍAZ PAREJA

*Doctora en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Pedagogía, Facultad
de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén*

BIBLID [0212 - 5374 (2002) 20; 281-299]

Ref. Bibl. DÍAZ PAREJA, ELENA M.^a. Importancia de la «voz del alumno» para descubrir sus necesidades. *Enseñanza*, 20, 2002, 281-299.

RESUMEN: Construir una escuela inclusiva, que atienda las necesidades de todos los alumnos, se ha convertido en nuestros días en un objetivo primordial de la educación comprensiva. Muchos son los estudios que se han centrado en comprobar los resultados de este proceso de inclusión y en la figura de los alumnos con necesidades educativas especiales, considerando los elementos necesarios para conseguir su integración, su rendimiento, su adaptación social, sus interacciones con los compañeros, etc. Sin embargo, muchas veces se ha olvidado contar con la opinión de los propios «afectados»: los alumnos. Si realmente se quiere atender las necesidades de éstos, lo más lógico es recurrir a ellos para conocer cómo perciben la situación y descubrir cuáles son sus verdaderas necesidades. Este artículo presenta la visión que tiene el alumno sobre su propia realidad.

Palabras clave: escuela inclusiva, alumnos con necesidades educativas especiales, opinión de los alumnos.

ABSTRACT: Inclusive schools meeting the needs of all students are a primary goal of all general education. Much research has been done on the results of inclusion, on students with special needs, and on what is necessary for their integration, adequate performance, social adaptation, peer interaction, etc. However, their own view has often been ignored: if the aim is to meet these student's needs, their perceptions should be taken into account for a more accurate assessment of what their needs really are. This paper shows the student's view of their reality.

Key words: inclusive school, students with special needs, perceptions of students.

RÉSUMÉ: Construire une école inclusif exige qu'elle prête attention aux nécessités de tout les élèves, c'est devenu de nos jours un objectif fondamental de l'éducation. Beaucoup sont les travaux qu'on centré à confirmer les résultats de ce proces et dans la figure des élèves avec nécessités éducatifs spéciaux, ayant considéré les ressources nécessaires pour obtenir leur intégration, leur rendement, leur adaptation sociale, leurs interactions avec leurs compagnons... Mais quelques fois on a pas pris en compte l'opinion des «affectés»: les élèves. Si vraiment il faut prêter attention à leurs nécessités, le plus logique est de recourir à eux pour connaître comment ils perçoivent la situation et découvrir quelles sont leurs nécessités. Cet article présente la vision qu'un élève a sur sa situation.

Mots clé: école inclusif, élèves avec nécessités éducatifs spéciaux, perception des élèves.

1. ELEMENTOS ANALIZADOS SOBRE EL TEMA

Se han realizado numerosos estudios para comprobar los resultados de la integración escolar en centros ordinarios. La eficacia de los programas de integración desarrollados en los diferentes niveles de enseñanza ha sido uno de los temas más investigados (Beckers y Carnes, 1995; Irmsher, 1995; Cline y Billingsley, 1991). A pesar de los problemas que puedan surgir, la evaluación de los programas llevados a cabo, ha sido en general satisfactoria (Beckers y Carnes, 1995). La revisión de los distintos programas pone de manifiesto la necesidad de atender a una serie de elementos:

- a) Adaptación física y cognitiva de los alumnos del aula para integrar niños discapacitados.
- b) Proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje multisensorial.
- c) Fomento de la tolerancia, aceptación e igualdad de todos los alumnos.
- d) Proponer programas en los que se incluyan niños con diferentes necesidades y promoción de la independencia y de la interacción social.

Por su parte Hegarty y Pocklington (1989) analizan un programa de integración llevado a cabo por el departamento de Secundaria de una escuela de Inglaterra. Este

programa va dirigido a alumnos con dificultades de aprendizaje y los resultados obtenidos son los siguientes:

- Existe un currículum diferenciado, ofrecido por el departamento, adaptado a las necesidades individuales de los alumnos, aunque también pueden acceder a una amplia gama de opciones curriculares dentro de la enseñanza ordinaria.
- Los profesores tienen una actitud positiva hacia la integración de estos alumnos en las aulas ordinarias, aunque demandan mayor orientación y apoyo.
- La interacción de los alumnos con dificultades de aprendizaje y sus compañeros es satisfactoria y no ha presentado problemas.
- Los padres de los alumnos integrados en este programa demuestran su satisfacción al comprobar el progreso de sus hijos dentro de un ambiente normalizado.

En nuestro país aparecen los programas de integración, en primer lugar en el nivel educativo de Primaria y después, en Secundaria con la implantación de la LOGSE. En Educación Secundaria, estos programas suponen una novedad para el profesorado. Para que dichos programas sean realmente una respuesta eficaz a las necesidades de los alumnos deben contemplar algunos aspectos. En este sentido, Castaño, Díaz y Navas (1996), partiendo de la propia práctica educativa, desarrollan un programa de integración en Secundaria, que pueda servir de modelo para responder a las necesidades de los alumnos en este nivel educativo. En un intento por sistematizar los elementos implicados en el proceso, analizan una serie de aspectos clave como la valoración inicial, no sólo de los alumnos sino del contexto escolar, los recursos con los que se cuenta, el grado de implicación del profesorado y las posibilidades que ofrece el entorno al término de esta etapa educativa. En cuanto a la planificación del programa, los puntos importantes que se han de tener en cuenta son la propuesta curricular general, la orientación y tutoría, las modalidades de apoyo y los criterios de promoción o titulación. Por último, es necesario realizar una evaluación continua, sistemática y planificada de todo el proceso, no sólo de los resultados.

Una de las condiciones necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos dentro del marco de la integración, es contar con un currículum integrado, que recoja las medidas oportunas para dicha respuesta. Sin embargo, podemos encontrar una serie de obstáculos a la hora de desarrollar dicho currículum (Illán y otros, 1995):

- La especialización e individualismo profesional. Se hace necesaria la colaboración entre los profesores. El trabajo colaborativo, a diferencia de la cultura individualista reinante en los centros, ofrece la posibilidad de compartir opiniones, ideas, problemas y soluciones.

- La falta de tiempo de los profesores. Es necesario hacer una distribución del tiempo mucho más flexible y adecuada a las demandas de los docentes y alumnos.
- El tipo de evaluación que se va a realizar. Es importante evaluar todo el proceso de manera continua, así como los agentes implicados en él.
- La opinión de los padres y la comunidad escolar. Se debe concienciar a toda la comunidad escolar de la necesidad de que todos se impliquen en el proceso de integración porque, de lo contrario, dicho proceso será una acción individual llevada a cabo por algún profesor o profesora comprometidos con el tema, pero no tendrá la trascendencia necesaria.

Los logros académicos y sociales, que los alumnos integrados en aulas ordinarias han conseguido, han sido uno de los factores utilizados para potenciar los beneficios de la integración escolar. Además, han puesto de manifiesto que el tipo de aula más adecuado para el desarrollo de estos alumnos es el aula ordinaria y no el aula específica o especial. Los defensores de la ubicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias (más adelante se llamarán aulas inclusivas), esgrimen los siguientes argumentos (Kettmann y otros, 1998): el aula ordinaria se acerca más a la realidad que los alumnos con necesidades educativas especiales se van a encontrar al terminar la escuela. Por otro lado, no existe base científica que sustente la enseñanza separada para los alumnos con n. e. e. (necesidades educativas especiales), ya que los programas y aulas especiales no han dado los resultados esperados. No existen, por tanto, evidencias de que los niños con n. e. e., ubicados en centros y aulas especiales, alcancen un mayor rendimiento que aquellos de semejantes características ubicados en centros y aulas ordinarias (Molina, 1994). Además, los alumnos integrados en el aula ordinaria tienen menos posibilidades de sentirse catalogados por sus compañeros como «tontos» o «lentos», por lo que su autoestima y amor propio aumentan.

Las distintas investigaciones analizadas por Molina (1994) sobre el rendimiento académico de los alumnos integrados coinciden en los siguientes puntos: a) los deficientes mentales ligeros en clases especiales no obtienen mejores resultados que los alumnos integrados en aulas ordinarias; b) los alumnos que reciben una atención individualizada presentan mejor rendimiento que aquellos que no la tienen, siendo esta atención mayor en las aulas de integración que en los centros especiales; c) los deficientes mentales rinden por debajo de su edad cronológica, sea cual sea su ubicación.

El desarrollo y competencia social ha sido otro de los aspectos más estudiados en los alumnos integrados. La investigación realizada por el EPI (equipo de evaluación de la integración) para evaluar el programa de integración desarrollado en nuestro país (1985/1988) y sus efectos, apunta que la integración escolar, a pesar de lo que se creía, mejora las interacciones sociales de los alumnos integrados con sus compañeros; que a su vez, disminuye las actividades de éstos en solitario, sobre todo en las horas de recreo, y que aumenta la actividad cooperativa entre ellos y

sus compañeros. En este sentido, estamos de acuerdo con Paula (1998) cuando afirma que no es suficiente integrar de manera física a los alumnos para que éstos se relacionen con sus compañeros. Es necesario que la intervención del profesor favorezca que las relaciones sean recíprocas y de calidad. De todos modos, se ha comprobado que la adaptación social de los niños discapacitados, evaluada a través de sus relaciones interpersonales con los compañeros, es mayor en alumnos integrados en aulas ordinarias que en los alumnos ubicados en centros especiales (Molina, 1994). En relación a las interacciones entre niños discapacitados y no discapacitados, este autor realizó un estudio para comprobar dichas interacciones en una situación de juego estructurado y dirigido por una profesora dentro del aula. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Indiferencia. Esta categoría aparece al inicio del curso, pero a medida que éste transcurre se produce una aceptación favorable de los alumnos integrados.
- Aceptación paternalista. A medida que avanza el curso los alumnos no discapacitados desarrollan esta categoría hacia sus compañeros integrados.
- Aceptación positiva. Esta categoría, al igual que la anterior, aumenta progresivamente a lo largo del curso.
- Rechazo encubierto. Esta categoría no tiene ninguna relevancia a lo largo del estudio.
- Rechazo manifiesto. Los resultados son igualmente satisfactorios, no teniendo relevancia alguna en ninguna de las observaciones realizadas.

En otra de las investigaciones realizadas en este sentido, Pablo (1989) analiza una experiencia sobre las posibilidades de la coeducación de niños deficientes mentales con niños normales, realizada en Valladolid. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. Se demuestra que la coeducación de niños deficientes mentales, límites y ligeros, con niños normales es ventajosa para los primeros.
2. La convivencia escolar entre niños normales y niños deficientes se demuestra que es positiva.
3. Los deficientes medios no presentan una mejora significativa, pero la mejora en su relación social hace que su integración sea conveniente.

Podemos observar que, en la mayoría de los casos, las investigaciones se centran en los alumnos con n. e. e., como objeto de estudio. Hablamos de nuevos planteamientos educativos pero se mantienen las mismas ideas y prácticas asumidas socialmente

Miramos hoy las instituciones de otro modo, la escuela en particular, considerando que la igualdad de acceso no equivale a la igualdad de oportunidades, y que la historia del tratamiento de las diferencias individuales ha servido a muchos intereses diferentes, no siendo los fundamentales los de los alumnos que no respondían a las expectativas del currículum escolar. Miramos el aprendizaje de otro modo,

entendiendo que hay ritmos y formas diferentes de aprender..., pero seguimos usando estrategias tradicionales de enseñanza. Miramos la inteligencia de otro modo explicando su desarrollo intrínsecamente relacionado con las oportunidades para aprender, pero lo cierto es que las oportunidades escasean para aquellos alumnos que no se adaptan a las condiciones de aprendizaje dominantes. Y todo ello nos hace pensar que hemos avanzado, porque este conocimiento nos sirve para pensar en una escuela diferente, pero que tiene que hacerse realidad en una sociedad en la que cohabitan intereses contrapuestos, en unas instituciones en las que la burocracia ha ocupado el lugar de la utopía... (García Pastor, 2001: 41).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se ha tenido en cuenta la opinión y la voz de los principales participantes en este proceso: los alumnos con n. e. e., Conocer cómo perciben ellos la situación sería de vital importancia para poder desarrollar de manera adecuada la atención a la diversidad.

Mientras el conocimiento siga siendo parcial y la exigencia de cambio una constante, dicho cambio—hacia una sociedad más inclusiva—nos exige que desafie las desigualdades, que reconozcamos las voces de los oprimidos, y que afirmemos quiénes son los verdaderos expertos en este contexto: las personas discapacitadas (Vlachou, 1999: 238).

2. METODOLOGÍA

2.1. *Participantes*

Los alumnos que han participado en este trabajo han sido dos. Para conservar su anonimato, los nombres utilizados aquí son ficticios. El primer alumno del que vamos a hablar, se llama Carlos y tiene 13 años. Presenta un retraso educativo considerable para su edad, así como un ligero retraso mental. Además, esto se agrava debido a los problemas conductuales que plantea dentro del aula ordinaria, lo que hace que pase bastante parte de su jornada escolar en el aula de apoyo. Las relaciones con sus padres y sus hermanos son en general buenas, sobre todo con los dos hermanos mayores. Sin embargo, en numerosas ocasiones se ha escapado de su casa y suele ser bastante problemático. Su relación con los profesores, salvo con el profesor de apoyo, no es muy buena, ya que en la mayoría de las clases se aburre y molesta bastante al resto de los compañeros. Por su parte, los profesores no le prestan atención ni le ofrecen trabajo dentro del aula ordinaria, lo que incrementa su desmotivación. En cuanto a sus relaciones con los compañeros, también son problemáticas, ya que suele pelearse muy a menudo con ellos. Las expectativas de futuro de este alumno se reducen básicamente a encontrar un trabajo y dejar los estudios, ya que la institución escolar es concebida por éste como algo que no tiene utilidad y que no le ofrece respuestas adecuadas a sus intereses y necesidades.

El segundo alumno que hemos entrevistado se llama David y tiene 15 años. Su retraso pedagógico es menor que el de Carlos, así como sus problemas psíquicos. Tiene un carácter totalmente distinto al alumno anterior. Es tímido, trabajador y no

suele plantear problemas en el aula, por lo que no pasa tanto tiempo en el aula de apoyo. Sus relaciones familiares son buenas, aunque a veces se queja de que sus hermanos le regañan demasiado por su afición a los juegos de ordenador. En cuanto a sus relaciones escolares, tanto con los profesores como con los compañeros, se puede decir que éstas son buenas, aunque como en el caso anterior, en el aula ordinaria no se le tiene en cuenta, siendo el aula de apoyo el lugar donde realmente trabaja. En relación a sus expectativas de futuro, éstas coincide con el caso anterior, desea dejar cuanto antes el colegio y buscar un trabajo, aunque sus experiencias escolares no han sido traumáticas. Le gustan las materias de matemáticas y lengua, sobre todo buscar palabras en el diccionario. Sin embargo, tampoco encuentra utilidad a los aprendizajes de la escuela y por eso quiere abandonarla.

2.2. Instrumentos

Pretendíamos conocer la propia visión de los alumnos, como agentes principales en los que repercute el proceso de atención a la diversidad y su correspondiente respuesta educativa. Realizamos una entrevista a cada uno de los alumnos. Una vez elaborados y revisados los guiones, pasamos a la realización de las entrevistas. El guión definitivo que seguimos para dichas entrevistas fue el siguiente:

Datos generales: biográficos

Otros datos:

- Trayectoria educativa.
- Expectativas de futuro.
- Experiencias con la familia, profesores y compañeros.
- Opinión sobre su situación actual (cómo se sienten en el centro).

2.3. Análisis de los datos

Una vez codificadas las entrevistas, el número de categorías extraídas a partir del análisis de los datos fueron 5. Estas categorías aglutinan los 58 códigos obtenidos en función de la relación que mantienen entre ellos. La *Historia personal* reúne 11 códigos relacionados con aspectos de la vida de los alumnos. Aquí quedan recogidas las experiencias que el alumno tiene en el ámbito familiar, algunos momentos importantes de su biografía, sus características personales, las profesiones que ejercen sus padres y hermanos, el lugar en el que residen, etc. Todos estos elementos influyen de manera directa o indirecta en los demás ámbitos de la vida de los alumnos y ayudan a comprender la situación particular de cada uno, así como algunos comportamientos y reacciones determinadas de éstos.

La *Situación escolar* se refiere al momento actual que el alumno vive en la escuela. Recoge 15 códigos relativos al tipo de aula en el que el alumno se ubica durante la jornada escolar y al trabajo que realiza en cada una de ellas, los agrupamientos utilizados en el aula de apoyo y en el aula ordinaria para trabajar, las

materias que el alumno recibe y las actividades que realiza dentro y fuera del aula, el escaso interés que demuestra sobre los aspectos académicos, el nivel educativo en el que se encuentra, etc.

La categoría *Relaciones* está compuesta por 7 códigos. Hace referencia a los distintos tipos de relación que el alumno mantiene con los demás, diferenciándose las relaciones que se establecen dentro y fuera de la escuela. Así, quedan recogidas las relaciones con los profesores, con los compañeros del aula ordinaria y del aula de apoyo, las relaciones con sus padres, con sus hermanos y sus amigos. También, las distintas reacciones que el alumno manifiesta como fruto del tipo de relación que mantengan en cada caso.

Las *Experiencias educativas* son todas aquellas situaciones, vivencias o momentos que el alumno experimenta o ha experimentado dentro del ámbito escolar. Los 12 códigos que aparecen aluden a diversos aspectos como las actitudes que demuestran el profesorado y los propios compañeros hacia el alumno, las experiencias escolares que tiene o ha tenido y su trayectoria educativa, las razones para estar en el aula de apoyo, el comportamiento que manifiesta el alumno dentro del aula y el de sus compañeros, su actitud ante la escuela, las habilidades que ha ido adquiriendo en el proceso educativo y los distintos profesores que tiene o ha tenido.

La última categoría extraída contiene 13 códigos y la hemos denominado *Concepciones del alumno*, ya que se refiere a las creencias, opiniones, juicios, expectativas, intereses, preferencias y miedos que el alumno manifiesta ante determinados temas como las salidas laborales que tendrá en un futuro, los tipos de aulas en los que se le ubica durante el horario escolar, la propia imagen que tiene de sí mismo, el escaso interés que algunos profesores manifiestan por el alumno, la utilidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, etc.

3. RESULTADOS

En este apartado reflejamos las frecuencias obtenidas en cada categoría a partir de los códigos que las conforman. Presentamos los resultados de ambos alumnos de forma conjunta, en cada tabla, de tal modo que se pueden comparar en cada una de las entrevistas. Pasamos a comentar los resultados obtenidos.

Comenzamos por la categoría *Historia personal*. En el caso de Carlos la frecuencia es 25, siendo los códigos más sobresalientes *problemática del alumno* que aparece en 7 ocasiones, *historia de vida* y *juegos del alumno*, ambos con una frecuencia de 5. Carlos nació en Jaén, al igual que sus hermanos, pero se trasladó a Alcaudete con sus padres para mejorar la situación familiar. Este alumno es consciente del problema que supone para él la epilepsia, no sólo por la actitud de sus compañeros, que muchas veces se ríen de él, sino por la sensación de miedo que experimenta cuando le ocurre, por eso lo manifiesta en varias ocasiones a lo largo de la entrevista. Asume que suele perder los nervios con facilidad y, es en esos momentos, cuando más posibilidades tiene de sufrir un ataque. Él lo define de este

modo: «Es una enfermedad que me ha salido de chiquitillo, y es una enfermedad que no se quita nunca. Hombre, que se quitará alguna vez ¿no?, pero se va quitando poquito a poco» (E1). Unido a este problema aparece la tendencia de este alumno a la agresividad y a escaparse de casa, sobre todo en los momentos en los que se encuentra muy nervioso.

Sí, cuando yo... me da ganas de romper una cosa o algo en mi casa, que algunas veces me pongo nervioso, me pongo malillo, entonces ya me se lían los nervios, rompo algo, de mi casa, me escapo, me pongo lejos, tienen que ir mis padres a por mí ¿no ves? Me dio eso un domingo de éstos, me dio, nervioso ¿no? Entonces yo me fui, fui a la estación. Estaba cerrada, no había nadie más que pasajeros, ninguno de esos pasajeros no me conoció, entonces me monté en el autobús y tras-puse hasta Úbeda (E1).

Esto hace que sus experiencias familiares sean a veces algo problemáticas, aunque reconoce que con sus hermanos mayores se lleva bastante bien, lo cual no quiere decir que no tenga numerosas discusiones en el ámbito familiar, sobre todo debido a las bromas que le gastan sus hermanos.

Mira, me hicieron una vez, que tenía yo un vaso de Coca-Cola ¿no? Bueno, estaba bebiendo, lo solté un poquillo para descansar de beber Coca-Cola, lo tenía lleno ¿no?, entonces cogió mi hermana y me echó un granillo de sal, bueno, cogí el vaso ¿no?, bueno... Noté algo extraño en el vaso y digo: ¿quién me ha echado sal? Y dice, y nadie hablaba, y digo ¿alguien me ha echado sal? Bueno, nadie habló, hasta... Yo siempre les hago cosas como ésta, digo que me hacen a mí, yo siempre hago cosas como las que me hacen a mí, entonces yo, tuve que echarle también sal (E1).

Por otro lado, también son importantes para él las anécdotas relacionadas con los juegos que lleva a cabo con sus compañeros. Normalmente, estos juegos se reducen a peleas o bromas entre los compañeros, sobre todo con un alumno que también asiste al aula de apoyo y con el que se lleva muy bien. Otras veces hace imitaciones para el resto de sus compañeros o juega con David al fútbol en el aula de apoyo.

Por su parte, David tiene en esta categoría una frecuencia 22, destacando en primer lugar el código *hermanos* con una frecuencia 5. Para este alumno son importantes sus hermanos, sobre todo uno de ellos con el que mantiene una relación más estrecha, quizás porque sea el que menos le reprende de todos, según afirma el propio alumno. «Con mi hermano mayor mejor, porque es mejor, es más bueno. Los otros son malos porque siempre me están regañando porque no les gusta que me ponga la vídeo-consola» (E2). Además, uno de sus hermanos tiene problemas y, en ocasiones, no acude al colegio porque se queda en casa cuidando de él. También aparecen con una frecuencia de 4 los códigos *padres* y *edad*. El padre de este alumno se encuentra enfermo, por lo que él debe desempeñar

algunas tareas de la casa y del campo, ya que sus hermanos mayores trabajan todo el día, aunque esto no le molesta.

Cuando alude a la edad, lo hace para referirse, sobre todo, a los años necesarios para dejar el centro y empezar a trabajar. «Me gustaría, cuando sea mayor, coger el tractor para irme a trabajar con mi hermano. Cuando tenga más años, cuando sea mayor» (E2). Sabe que dentro de poco tendrá 16 años y podrá dejar los estudios, porque no le interesa seguir estudiando, piensa que es demasiado difícil para él. «A los diecisiete me voy con mi hermano a trabajar» (E2).

TABLA 1
Frecuencias de la categoría: Historia personal

Historia personal	coc	Comportamiento en la casa	---	2
	edd	Edad	2	4
	exf	Experiencias familiares	1	2
	hdv	Historia de vida	5	3
	her	Hermanos	1	5
	jda	Juegos del alumno	5	---
	ldr	Lugar de residencia	1	1
	pad	Padres	1	4
	par	Problemática del alumno	7	---
	tdh	Trabajo de los hermanos	1	---
	tpa	Trabajo de los padres	1	1
Total			25	22

La categoría *Situación escolar* presenta una gran diferencia entre la frecuencia obtenida en la entrevista del primer alumno (32) y la entrevista del segundo alumno (77). Esto se debe a la elevada frecuencia de algunos códigos en la entrevista de David. Ambos alumnos coinciden en la importancia que le otorgan al *aula de apoyo*, lugar donde pasan gran parte de su jornada escolar. Afirman que el aula de apoyo es el mejor lugar en el que pueden estar y en ella se encuentran mejor que en el aula ordinaria, tanto por los compañeros como por el profesor.

Aprendo, pero yo estoy bien aquí y me siento como si estuviera en mi propia clase. Como si, si esta clase fuera mía, fuera la mía y tuviera a todos los compañeros aquí (E1).

Porque aquí estoy mejor que en mi clase. Porque en clase estoy aburrido siempre, porque nunca hago nada (E2).

Otro aspecto en el que también coinciden ambos, no sólo en la frecuencia (8), es en la *falta de interés*. Los dos alumnos demuestran muy poco interés por la escuela y lo que ésta pueda aportarles. Ellos afirman que se aburren y que quieren terminar pronto para poder trabajar, no les atrae en absoluto continuar estudiando. Esto quizás se deba a que, normalmente, no se les presta la atención que ellos necesitan, sobre todo en algunas materias, de ahí su falta de interés. Cuando preguntamos a Carlos por qué se aburre en clase él contesta lo siguiente:

Porque es..., porque hablan inglés y todo eso. No me gusta. Pero si es que no hago nada, en inglés no hago nada. No me ponen ejercicios, porque nos los sé hacer. Hacer un ejercicio es como hacer matemáticas. Tampoco aprendo nada (E1).

En el caso de David aparecen dos códigos que debemos comentar, *materias y trabajo en el aula ordinaria*. Ambos se relacionan entre sí ya que el trabajo realizado por el alumno en el aula ordinaria depende de la materia que se imparta, es decir, en las materias instrumentales, cuando no está en el aula de apoyo, el alumno no suele realizar ningún tipo de actividad, se limita como él mismo afirma a escuchar. «No hago nada. Escucho lo que dicen ellos o me pongo a hacer algún dibujo» (E2). Normalmente, este alumno no suele seguir el ritmo de la clase, ya que según él, los profesores van demasiado deprisa y él no se entera. Pero le da vergüenza preguntar o levantar la mano, entre otras cosas, porque piensa que sus compañeros se van a reír de él, así que lo que hace es callarse o esperar que otro alumno pregunte algo. «No pregunto porque me da vergüenza preguntar en voz alta. Porque a veces mis compañeros se ríen de mí y eso no me gusta» (E2).

Este alumno pediría a sus profesores que lo tuvieran más en cuenta cuando está en el aula ordinaria, que no fueran tan rápido explicando y que le pusieran a él también actividades cuando sus compañeros trabajan. Afirma que se lo ha dicho a sus profesores pero éstos no le han dado una solución. Por eso prefiere estar en el aula de apoyo, porque allí sí realiza actividades y se entera de lo que le explican. «Aquí estoy mejor que en mi clase, porque en clase estoy aburrido siempre. Nunca hago nada y los profesores no me ponen trabajos» (E2). David nos explica las actividades que realiza en el aula de apoyo: «Aquí nos ponen a hacer cuentas y a coger el diccionario y buscar palabras. También hacer fichas de éstas y poner lo que falta o, verdadero o falso. Primero lees la frase y luego contestas las preguntas» (E2).

A veces, cuando llega por la mañana al centro lo que hace es ir al aula de apoyo para que el profesor le dé trabajo y él se lo lleva a la clase ordinaria y lo hace mientras sus compañeros trabajan en otra cosa. Siempre trabaja solo y no realiza actividades en grupo en el aula ordinaria, aunque a él le gustaría. Además, la organización del aula, en filas, tampoco facilita este tipo de trabajo y su ubicación en el aula, al final de la clase, no le ayuda a seguir el ritmo de la clase, aunque él afirma que se entera bien desde su sitio y no le gustaría estar en los primeros sitios. Quizás esto se deba a su carácter tímido, estando al final de clase pasa más inadvertido.

TABLA 2
Frecuencias de la categoría: Situación escolar

Situación escolar	aao	Aula ordinaria	---	6
	aci	Actividades	---	8
	ato	Agrupamiento en el aula ordinaria	---	1
	aya	Aula de apoyo	11	14
	deb	Deberes	---	1
	fdi	Falta de interés	8	8
	hir	Horario	1	2
	mlt	Materiales del alumno	1	---
	mts	Materias	4	14
	nve	Nivel educativo	1	1
	rit	Ritmo del alumno	---	2
	tao	Trabajo en el aula ordinaria	2	13
	tay	Trabajo en el aula de apoyo	3	4
tde	Tipo de educación	1	---	
uba	Ubicación en el aula ordinaria	---	3	
Total			32	77

Respecto a la categoría *Relaciones* ha obtenido en la primera entrevista una frecuencia 25 y en la segunda entrevista la frecuencia ha sido superior (35). Los códigos que podemos resaltar en la primera entrevista son *relación con los compañeros* y *reacciones del alumno*. Las relaciones que el alumno mantiene con sus compañeros suelen ser un poco conflictivas, debido a su carácter en ocasiones algo agresivo, sin embargo hace alusión a ellas en numerosas ocasiones, prueba de ello es la frecuencia 10 obtenida por este código. Con los compañeros del aula de apoyo se lleva bien, sin embargo, los compañeros del aula ordinaria no le caen bien porque se ríen de él.

Con ellos me llevo muy mal, porque me caen gordos. Se ríen, se ríen de mí y se burlan hasta de la maestra y todo. Se ríen porque quieren, yo no les hago nada (E1).

Por otro lado, las reacciones que el alumno manifiesta en determinadas ocasiones, pueden ser también la causa del tipo de relación que mantiene con sus compañeros y la falta de amigos. Él lo explica de la siguiente manera:

Pues porque los nenes, los nenes listos como... saben que yo estoy un poquillo mal de la cabeza, pues por eso no se juntan conmigo, porque... Porque lo dicen ellos, entonces no se juntan conmigo, por eso no sé... no hay nadie, no tengo amigos.

Entonces yo... me estoy por mi cuenta haciendo que yo estoy pasando, porque yo no estoy mal de la cabeza. Me encontré el martes con uno, con un compañero de escuela ¿no?, y le dije: mira, si tú piensas que yo estoy mal de la cabeza es porque tú eres idiota. Entonces no me contestó y le dije ¿por qué no me contestas a esa pregunta? Me dijo él: porque tú eres tonto. Le dije, mientras hablaba con él, el estanque estaba lleno. Le dije: venga, vamos a ver, yo soy tonto, tú listo, ¿y yo tonto?... pues al estanque tirado, y le dije: ¿ah, con que yo soy más tonto que tú, no? Pues parece que tú eres el más tonto y no el más listo. Entonces me dijo: ¡eh, pero sácame de aquí, que me ahogo! Y le dije: ¿no sabes nadar?, pues sal. Entonces le dije: como me digas otra vez tonto te tiro al estanque para tres días, y tres días... (E1).

Sin embargo, en el caso del segundo alumno, las relaciones con sus compañeros son muy buenas debido quizás a su carácter, menos nervioso que el alumno anterior. A pesar, de que a veces se rían de él, como hemos visto, le prestan ayuda cuando este alumno tiene alguna duda o se pierde en la explicación. «Cuando tengo dudas se lo digo a mis compañeros y me ayudan siempre. No pregunto nada a los profesores porque me da vergüenza, me lo dicen los compañeros» (E2). Además, la *relación con los compañeros del aula de apoyo* y la *relación con los profesores*, también es muy buena y no representa ningún problema para este alumno. Como es un alumno que no causa problemas de conducta en el aula, se lleva bien con los profesores, no le regañan ni tienen quejas de él. Sin embargo, el mejor profesor para él, y con el que mejor se lleva, es el profesor de apoyo. También prefiere a los compañeros del aula de apoyo, sobre todo a uno de ellos con el que se lleva muy bien. Con los demás, se enfada a veces porque lo interrumpen cuando está trabajando y no le gusta porque es muy responsable. «Me molestan a veces, porque me interrumpen cuando trabajo y me sienta regular, porque yo estoy trabajando y quiero terminarlo» (E2).

También aparecen los *amigos* como un elemento importante, ya que este alumno, a diferencia del anterior, tiene amigos fuera del entorno escolar con los que comparte tiempo y aficiones. «Fuera del colegio tengo otros amigos. Con uno que vive allí abajo juego al voleibol, por las tardes jugamos y hablamos de los juegos, de la vídeo-consola» (E2).

La categoría *Experiencias educativas* presenta en el caso de Carlos una frecuencia 25, mientras que en la entrevista de David la frecuencia obtenida ha sido 52. En el primer caso podemos destacar dos códigos que presentan la misma frecuencia (5), *comportamiento del alumno en el aula* y *experiencias escolares*. Este alumno cuando habla de su comportamiento en el aula reconoce que no es muy adecuado, ya que no suele prestar atención y distrae a los compañeros, pero lo hace porque, según él afirma, se aburre.

Pues, como me aburro, siempre me traigo de mi casa una revista de civiles, dos, y las leo allí ¿no? Entonces los nenes se vienen conmigo para que las vean ¿no? Entonces la señorita los regaña, no le hacen caso, los nenes a la señorita, los tiene que echar a la calle y entonces pues... a mí siempre la culpa los nenes, porque

dicen que yo les digo que vengan para que vean la revista y que todo eso. Entonces, yo le he dicho a la señorita que no, que yo no les di nada, que ellos fueron por su propio pie (E1).

TABLA 3
Frecuencias de la categoría: Relaciones

Relaciones	ami	Amigos	2	9
	cañ	Compañeros	2	---
	rca	Relación con los compañeros del aula de apoyo	3	7
	rcc	Relación con los compañeros	10	9
	rch	Relación con los hermanos	3	3
	rqp	Relación con los profesores	1	7
	rea	Reacciones del alumno	4	---
Total			25	35

Por otro lado, las experiencias escolares relacionadas con lo puramente académico no son muy positivas. Como ya hemos comentado, este alumno en el aula ordinaria no recibe la atención que necesita. Mientras sus compañeros trabajan o hacen ejercicios, él se limita a mirar o hace actividades que para él no tienen ningún sentido. «Ahí te ponen nada más que en la libretilla que tengo yo allí en clase. Te ponen puntitos y de todo, y todo eso, y digo ¡ah!, para eso me traigo todos los días una revista de civiles y ya está» (E1). Por eso, opina que donde se encuentra mejor es en el aula de apoyo y que es allí donde realmente aprende algo. Sin embargo, quiere dejar el colegio porque no le encuentra ninguna ventaja. «Pero es que aquí en la escuela te aburres, la escuela es un rollo, la escuela mía es un rollo, no quiero seguir» (E1). En cuanto a las *actitudes de los compañeros*, como ya hemos comentado no suelen ser muy positivas respecto a él. Los compañeros, normalmente, le toman el pelo y se ríen de él, salvo los compañeros del aula de apoyo con los que mantiene buenas relaciones. Además, no quieren jugar con él, debido a las reacciones violentas que manifiesta el alumno y a las peleas que suele provocar.

En la segunda entrevista las *experiencias escolares* aparecen en 10 ocasiones y ocurre lo mismo que en el caso anterior, éstas no suelen ser muy positivas en el plano académico. Quizás esto se deba a la *actitud del profesor ordinario*. Dicha actitud no es que sea negativa pero a veces se muestran indiferentes con el alumno, al menos él lo percibe así. Como ya hemos comentado antes, este alumno se siente ignorado por los profesores del aula ordinaria, no encuentra ninguna motivación por parte de ellos, sólo el profesor de apoyo demuestra interés por él. Por eso, igual que Carlos, prefiere el aula de apoyo. «Aquí aprendo bastante más que en mi clase, porque es mejor. Porque los otros profesores no me hacen caso y no hago

nada. Aquí me pasaría todo el día, porque él es mejor maestro» (E2). Además, desde que el alumno recuerda ha salido del aula ordinaria para recibir apoyo en otra aula. Cuando le preguntamos sobre las razones para estar en este aula, el alumno no sabe por qué asiste al aula de apoyo, nunca lo ha preguntado, se limita a salir del aula ordinaria cuando se lo dicen los profesores.

También es importante para este alumno la *actitud de los compañeros*, ya que aparece en 7 ocasiones. Para este alumno la actitud de sus compañeros influye en su comportamiento en el aula, es decir, muchas veces no participa en la clase por miedo a la reacción o actitud de sus compañeros. Por otro lado, opina que sus compañeros se comportan mal en el aula ordinaria, porque suelen meterse con los profesores y él no está de acuerdo con esto.

Los de mi clase hacen tonterías. Insultan a la señorita, no sé por qué, eso no está bien. Ella manda a una compañera mía a que llame a la jefa de estudios y la jefa de estudios habla con ellos y luego vuelven a clase (E2).

TABLA 4
 Frecuencias de la categoría: Experiencias educativas

Experiencias educativas	apf	Actitud del profesor ordinario	1	8
	ata	Actitud del alumno	---	3
	auñ	Actitud de los compañeros	4	7
	cdc	Comportamiento del alumno en el aula	5	2
	cdo	Comportamiento de los compañeros	2	5
	exe	Experiencias escolares	5	10
	exo	Experiencia positiva	1	---
	hda	Habilidades del alumno	1	1
	hie	Historia escolar	2	5
	pap	Profesor de apoyo	1	4
	pfs	Profesores	3	5
	raz	Razones para estar en el aula de apoyo	---	2
Total			25	52

Por último, la categoría *Concepciones del alumno* ha obtenido en la entrevista realizada a Carlos una frecuencia 34 y en la entrevista realizada a David una frecuencia 58. En el caso del primer alumno destacan las *preferencias del alumno* y las *conclusiones del alumno*. En el terreno académico, Carlos prefiere la lengua a las matemáticas. Sigue un método de lecto-escritura que le gusta bastante, a diferencia de las matemáticas, ya que como él afirma, las cuentas no son lo suyo. También preferiría estar todo el día en el aula de apoyo, en lugar de estar en el aula ordinaria, porque en ella se siente muy bien. «Entonces yo, en la mejor clase que

he caído en toda mi vida ha sido ésta» (E1). Algo que preocupa bastante a este alumno es el instituto. No quiere proseguir los estudios porque le da miedo ir a otro centro, sobre todo conocer otros profesores. Tiene una visión particular de cómo serían: «No quiero ir al instituto. Porque los profesores son muy malos. Cuando haces una cosa allí, cuando haga una... cuando te dé por hacer una cosa allí en la clase, pues... te castigan sin recreo» (E1). Además, piensa que como no se le da bien estudiar, allí no tendría mucho que hacer.

Lo que realmente quiere es terminar de estudiar y ponerse a trabajar. Le gustaría ingresar en la Guardia Civil, como su hermano, pero sabe que necesita una determinada edad para hacerlo, así que mientras tanto pretende buscar un trabajo en el pueblo. «Mientras, buscame un trabajo en la escuela taller o en... o en una carpintería, o en albañil, albañil no hay que estudiar nada» (E1).

En el caso del segundo alumno se pone de manifiesto que tiene muy claro lo que prefiere, tanto a nivel educativo como personal. En el ámbito educativo, cuando le preguntamos sobre las materia que prefiere, él se decanta por las matemáticas. «Me gustan las matemáticas porque aprendes a sumar y a restar. Además, coges el compás y haces círculos» (E2). Este alumno llega a la conclusión de que en otras asignaturas no aprende nada porque está en el aula de apoyo. «En lengua no aprendo nada porque estoy aquí. En tecnología aquí también. Inglés no doy, estoy aquí» (E2).

Él tiene claro que la escuela sirve para aprender, sin embargo, no le gusta y no quiere seguir estudiando. «Yo no quiero estudiar porque es muy aburrido» (E2). Al igual que Carlos, no quiere ir al instituto. Cuando le preguntamos la razón nos contesta algo peculiar: «No quiero ir al instituto porque está en lo alto del pueblo» (E2). Aunque no lo diga abiertamente, este alumno también tiene miedo a enfrentarse a otro centro, con otros compañeros. Además, no se ve a sí mismo capaz de proseguir los estudios, opina que será muy difícil y por eso prefiere dejar de estudiar y buscarse un trabajo. Esto es lo verdaderamente importante para él, trabajar. Relacionado con esto, David habla en numerosas ocasiones (11) de sus *expectativas de futuro*, todas encaminadas al mundo laboral. «Voy a buscame un trabajo. Me meto en un bar de camarero y luego me voy con mi hermano a trabajar en el cortijo. A coger aceitunas con el tractor, mi hermano me enseña» (E2).

TABLA 5
 Frecuencias de la categoría: Concepciones del alumno

Concepciones del alumno	auc	Autoconcepto del alumno	4	4
	ccr	Concepción sobre el aula ordinaria	1	4
	ccy	Concepción sobre el aula de apoyo	2	---
	cla	Conclusiones del alumno	5	5
	fes	Profesiones	1	2
	fra	Frustración del alumno	2	1
	fut	Expectativas de futuro	3	11
	ida	Intereses del alumno	3	1
	inu	Instituto	2	4
	mil	Miedos del alumno	2	---
	pea	Preferencias del alumno	8	22
	ppo	Propósitos del alumno	1	---
	uti	Utilidad de los aprendizajes	---	4
Total			34	58

4. CONCLUSIONES

1. La situación escolar que viven estos alumnos pone de manifiesto que sus necesidades no tienen una respuesta educativa en el aula ordinaria. Sólo se les presta atención en el aula de apoyo; es el lugar ideal para ellos ya que consideran que es en ésta donde realmente trabajan.
2. Debido a la falta de interés que la mayoría del profesorado muestra hacia ellos, sus expectativas hacia la escuela son muy bajas, es decir, no esperan nada de ella. Su verdadero interés reside en abandonarla y buscar un empleo. Quizás de esta manera se sientan más útiles que en la institución escolar, entre otras cosas porque ésta no les está brindando las posibilidades adecuadas para su desarrollo integral.
3. Con respecto a las relaciones que mantienen con el resto de los compañeros, éstas son más positivas dentro del aula de apoyo que en el aula ordinaria. Sin embargo, los problemas de conducta que presenta uno de los alumnos hace que sus relaciones, en muchos casos, sean conflictivas y problemáticas. En cuanto a la relación con el profesorado, los dos alumnos coinciden en manifestar sus preferencias hacia el profesor de apoyo.
4. La experiencia educativa, en ambos casos, no podemos decir que sea positiva, sobre todo a nivel académico. Además, las actitudes de los profesores y compañeros hacia ellos, influyen en la forma de afrontar las tareas escolares y su nivel de participación en clase. En la mayoría de los casos, se limitan a estar

presentes en el aula, pero no intervienen de forma activa, bien porque no se enteran y se aburren, bien porque no se les presta atención, o bien, porque temen hacer el ridículo delante de sus compañeros.

5. Por último, podemos decir que estos alumnos poseen un autoconcepto bajo, debido a las pocas expectativas que se tienen sobre ellos y a la falta de motivación que poseen. Por otro lado, presentan una serie de miedos, basados en la imagen que tienen de sí mismos, concentrados fundamentalmente en su negativa de asistir al instituto, porque supuestamente no ven su utilidad, pero en realidad temen enfrentarse con una realidad distinta a la que conocen en el centro, donde los aprendizajes académicos para los que no se ven capacitados adquieren mayor importancia; y en las salidas profesionales que tendrán en el futuro, aunque no aspiran a desempeñar puestos de trabajo que necesiten mucha cualificación.

En conclusión, podemos afirmar que los alumnos con n. e. e., tienen el mismo derecho que sus compañeros a recibir una educación de calidad, que estos alumnos son conscientes de que se les trata de manera diferente y esto influye en su motivación y autoconcepto. Podríamos pararnos a pensar más a menudo cómo se sienten ellos al ser tratados de forma distinta, simplemente por ser diferentes, cuando esto debería ser lo que reivindicáramos cada uno de nosotros: el derecho a ser únicos y diferentes entre sí.

BIBLIOGRAFÍA

- BECKERS, G. y CARNES, J. S. (1995): Proof positive... Inclusion works. Topic area: Learning disabilities. *Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*. Indianapolis.
- CASTAÑO, S.; DÍAZ, M.^a L. y NAVAS, L. (1996): Programa de Integración en Educación Secundaria: Estudio sobre una experiencia vincular en la acción, *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 7 (11), 99-109.
- CLINE, B. y BILLINGSLEY, B. (1991): Teachers' and Supervisors' Perceptions of Secondary Learning Disabilities Programs: A Multi-State Survey, *Learning-Disabilities-Research-and-Practice*, vol. 6 (3), 158-165.
- GARCÍA PASTOR, C. (2001): ¿En qué fallaron los pronósticos de Binet y Simon? En BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. y IGLESIAS, A. (coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 23-44.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1989): *Programas de integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, Siglo XXI.
- ILLÁN, N. y otros (1995): La construcción de unidades didácticas integradas: una respuesta posible al reto de educar en y desde la diversidad. En SALVADOR, F.; LEÓN, M. J. y MIÑÁN, A. (eds.): *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada, ICE Universidad de Granada, pp. 45-62.
- IRMSHER, K. (1995): Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School District, *OSSC-Bulletin*, vol. 38 (6).
- KETTMANN, J. y otros (1998): Inclusion or Pull-out: Which do students prefer?, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31 (2), 148-158.
- MOLINA, S. (1994): *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Aljibe.
- PABLO, C. (1989): *Experiencias y Estudios sobre Integración*. Madrid, Cuadernos de la Uned.
- PAULA, I. (1998): Evaluación de las habilidades sociales en alumnado con discapacidad psíquica. En PÉREZ, R. (coord.); PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C.: *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, vol. II. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 934-949.
- VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.