

LAS DIFICULTADES PARA LA EDUCACIÓN INTEGRADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE FUTUROS MAESTROS DE INGLÉS

*[Barriers to integrative education from the perspective of pre-service
Primary teachers of English]*

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Barrios Espinosa, María Elvira (mebarrios@uma.es)
García Mata, Jorge (jgmata@eoimalaga.com)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This article presents and analyses the findings of a qualitative study about the perceptions expressed by prospective primary teachers of English about integration and response to special educational needs in the mainstream. The analysis of the data, obtained in the course of the practice teaching period of their course, evidences their ideas on integrative education; besides, a frequent lack of experiences of genuine integrative practices in such a critical period of professional preparation is identified.

Keywords

Integrative Education; Pre-service Teachers; Pre-service Teacher Education; Teacher Attitudes; Special Educational Needs.

Resumen

El presente artículo presenta y analiza los hallazgos de un estudio de naturaleza cualitativa sobre las percepciones que expresan futuros maestros especialistas de inglés en el transcurso de las Prácticas de Enseñanza sobre la integración y la atención a las necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. El análisis de los datos textuales aportados por los informantes, además de revelar las ideas que éstos sostienen en torno a la integración, evidencia una frecuente ausencia de experiencias de enseñanza auténticamente integradoras durante ese período crítico de formación profesional.

Descriptoros

Educación integradora; Profesorado en formación inicial; Formación inicial del profesorado; Actitudes del profesorado; Necesidades Educativas Especiales.

1. Introducción

A pesar de que se afirma en medios oficiales que la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) es en la actualidad, más de quince años después de que la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) la estableciera como el modelo de escolarización

regularizado, una realidad consolidada en nuestro sistema educativo, y en un momento en el que en ámbitos universitarios, académicos y de colectivos particularmente comprometidos con la atención a la diversidad se propone el modelo de inclusión como alternativa que supera los principios en los que se asienta el modelo de escuela integradora y comprensiva vigente en nuestro estado (véa-

se, p. ej., AA.VV., 1998; Arnaiz, 1997; Balbas y Jaramillo, 1998, García Pastor, 1999; Giné, 1998; Peralta, 2001), hay quienes afirman que la integración está aún lejos de alcanzar una situación óptima, pues una serie de barreras y dificultades, entre las que se encuentran la insuficiente dotación de personal de los centros, la deficiente preparación del profesorado en el tratamiento de la diversidad en el aula, así como algunas actitudes y posiciones de parte de este colectivo, contrarias en mayor o menor grado al proceso integrador, obstaculizan la puesta en práctica efectiva de los principios teóricos que sustentan la legislación educativa con relación a la atención a las NEE en los centros educativos ordinarios.

Testigos de esta implantación manifiestamente mejorable de la normativa en las escuelas son los estudiantes de Magisterio, aspirantes a maestros, que realizan en ellas sus Prácticas de Enseñanza, cuyas experiencias en muchos casos, lejos de contribuir a que éstos perciban la necesidad de asumir su parte de responsabilidad en el desarrollo del principio educativo de la atención a la diversidad, generan y/o consolidan en ellos convicciones y concepciones tácita o abiertamente contrarias a la integración en el aula ordinaria del alumnado con NEE, lo cual impide la transformación efectiva de la escuela en un ámbito que procure a todos los alumnos, con necesidades educativas particulares o sin ellas, una respuesta educativa adecuada y de calidad que favorezca el desarrollo de todas sus capacidades. Por otro lado, no podemos olvidar, quizá como un posible marco explicativo de esas actitudes, la creciente expresión de dudas por parte de autores sobre los límites y las estrategias de implantación de un modelo de educación inclusiva (ver, p. ej., Warnock, 2005).

Como lleva tiempo argumentando la bibliografía sobre innovación educativa (véase, p. ej. Fullan, 1982) y como han constatado abundantes estudios y reflexiones sobre la integración en centros ordinarios de alumnos

con NEE (véase, p. ej., Larrivé y Cook, 1979; Opdal, Wormnaes y Habayeb, 2001; Alghazo, Dodeen y Algaryouti, 2003; Avramidis y Norwich, 2002; Dupoux Colman y Estrada, 2005), un factor clave del éxito de la integración es el profesorado quien, en última instancia, ha de filtrar e interpretar la normativa al respecto en función de sus concepciones y de las demandas de su contexto profesional y cuyas ideas, creencias, presupuestos y conocimientos –además de sus condiciones de trabajo– determinan, en última instancia, la aplicación didáctica de la filosofía integradora adoptada por las administraciones educativas competentes.

El presente artículo se propone difundir opiniones e impresiones sobre la integración de alumnos con NEE en el aula ordinaria –concretamente de inglés– expresadas por alumnos de la titulación de Maestro mientras realizaban las prácticas de enseñanza de la especialidad de Lengua Extranjera en el último curso de la carrera, así como intentar darles una explicación a la luz de otros estudios y teorías. Las interpretaciones y perspectivas de estos estudiantes para maestros fueron dadas a conocer a raíz de nuestra participación como profesores-supervisores en el Prácticum de cuya docencia es responsable el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga.

2. Marco para la interpretación

2.1. Definición y tipos

La evolución de las ideas pedagógicas sobre la atención a alumnos con NEE sigue una trayectoria de superación y alejamiento de posiciones percibidas como de ‘abandono’ de una parte minoritaria de la población afectada por distintos tipos de discapacidad. Este camino ha pasado, como indican Brusling y Pepin (2003), por los hitos de la ‘segregación’ (como forma de atención especializada y separada del sistema educativo general), a la de ‘integración’ (estrategias intermedias en que todos los alumnos comparten ciertas

experiencias educativas, pero no otras, en función de las limitaciones percibidas en algunos de ellos¹) y desemboca en la ‘inclusión’, que Cook (2001:203) define como “la colocación física de alumnos con discapacidades en clases ordinarias”, con todas sus consecuencias. El término ‘alumnos con discapacidades’ resulta evidentemente demasiado vago; es razonable asumir que engloba todas las categorías de discapacidades que Opdal *et al.* (2001) clasifican en médicas (tanto sensoriales como intelectuales), de aprendizaje, de comportamiento, y de lenguaje y comunicación. Aunque todavía demasiado imprecisa, esta tipología ofrece una primera visión de la complejidad inherente al intento de atender a todas las necesidades educativas asociadas con cada categoría de discapacidad. El mismo término ‘discapacidad’, como recuerdan Andréu, Ortega y Pérez (2003), no está exento de connotaciones (p. ej. inferioridad biológica o fisiológica, exclusión social, dependencia, marginación, etc.) que, en último término, “determinan nuestra forma de relacionarnos con las personas discapacitadas” (ob. cit.:77).

Aunque en el presente estudio se discuten y usan los términos ‘inclusión’ e ‘integración’, el hecho de que el esquema inclusivo no se haya impuesto como modelo educativo en nuestro país, donde se imponen esquemas integradores en distintos grados, determina que las alusiones a esa corriente se realicen en el plano teórico, mientras que lo mencionado sobre el enfoque integrador pueda referirse a la realidad de las aulas.

2.2. Justificación de la inclusión

La propuesta inclusiva viene justificada por el rechazo a una situación anterior que se percibe como netamente injusta, por cuanto separa y cataloga a personas y confina a algunas en instituciones en las que no se les presta el apoyo necesario, manteniéndose unas expectativas educativas muy bajas o inexistentes respecto a ellas (Warnock Committee, 1978). Ha pasado tiempo desde esta radical apreciación y resulta difícil man-

tener la noción de que, aunque atendidos en centros específicos, no se espera de los alumnos con discapacidades ningún progreso educativo; por otra parte, tampoco es razonable asumir que simplemente porque los alumnos con discapacidad compartan espacio con alumnos ordinarios, los resultados de los primeros vayan a ser equivalentes a los de los segundos, como la misma Warnock (2005) ha reconocido en una revisión de sus ideas originales a la vista de los resultados de la implantación del sistema inclusivo en Gran Bretaña en los últimos veinticinco años. Posiciones radicales tales como que “Una de las características de un enfoque inclusivo es el cuestionamiento del lenguaje y las categorías existentes, incluyendo la validez del discurso de las “necesidades especiales” y las “necesidades educativas especiales”” (Barton, 2005:4) creemos que no ayudan a centrar el problema en un marco adecuado.

El pilar sobre el que descansa la defensa de la inclusión educativa es el derecho a la igualdad de educación. ‘Igualdad’ no debe asociarse estrictamente con ‘uniformidad’ sino, más bien, con ‘adaptación’ y ésta necesariamente conlleva la consideración de las necesidades propias de cada alumno, de la mejor manera de atenderlas con recursos adecuados, y la importancia de ofrecer oportunidades de socialización que ayuden a reducir barreras de prejuicios contra la población con discapacidad, todo ello sin exponer a este alumnado a una tensión excesiva ni a situaciones más allá de su capacidad de interpretación y manejo². La consideración de la inclusión, por tanto, conlleva prestar una atención especial a la adaptación, a los recursos económicos que exige, y a la interacción social que origina (Chow, Jones y Loerke, 2002).

La educación es un derecho humano, y los alumnos con discapacidad están obviamente amparados por este derecho (UNESCO, 1994); sin embargo, es responsabilidad de las autoridades educativas que este derecho sea

efectivo, y no sea comprometido en aras de un idealismo propio de lo políticamente correcto, que apacigua conciencias sin aportar soluciones viables y concretas en el nivel práctico.

2.3. La actitud de los profesores ante la inclusión

La distancia que separa, en palabras de Barton (2005), la elogiada retórica de la práctica real está en el origen de gran parte de la actitud que muestran los profesores ante las medidas inclusivas en materia educativa. En consecuencia, éstos se muestran generalmente contrarios a la integración o a la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas de centros ordinarios (D'Alonzo y Ledon, 1992; Alghazo *et al.*, 2003). España no es una excepción a esta tendencia, coincidiendo en una actitud negativa tanto los profesores en ejercicio como aquéllos en periodo de formación inicial (Cardona, 1999).

2.4. Necesidad de modificar la actitud del profesorado

Diversos autores (p. ej., Sales, Moliner y Sanchiz, 2001) afirman que las actitudes negativas del profesorado ante la inclusión derivan de la extendida afiliación de éstos al *modelo del déficit*, según el cual la principal variable para la inclusión es la discapacidad del alumno y las limitaciones que ésta le impone, implicando el desarrollo de currículos diferentes. Sin entrar en la cuestión del grado de integración que pueda ser más adecuado en un sistema educativo, resulta incontestable la necesidad de adoptar estrategias y medidas integradoras efectivas, y ello conlleva la importancia del desarrollo de actitudes positivas por parte del profesorado, sin las cuales el éxito de dichas medidas queda seriamente comprometido (Avramidis y Norwich, 2002), ya que dicha actitud positiva es un predictor de ese éxito (Larrivee y Cook, 1979; Cook y Gerber, 1999; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Opdal *et al.*, 2001; Alghazo *et al.*, 2003; Dupoux *et al.*, 2005). En consecuencia, resulta especialmente necesaria

rio desarrollar estrategias para fomentar ese cambio de actitud dentro de los programas de formación inicial del profesorado (Sales *et al.*, 2001; Alghazo *et al.*, 2003).

3. Método

3.1. Objetivo de la investigación

La investigación realizada se propuso identificar las impresiones, percepciones y opiniones de maestros de inglés en ciernes en torno a la integración de alumnos con NEE en el aula ordinaria –concretamente en la clase de inglés– expresadas en el transcurso de las Prácticas de Enseñanza en centros escolares de Educación Primaria.

3.2. Diseño del estudio

3.2.1. Metodología. Considerado el objetivo del estudio, se optó por una metodología basada en los principios de los estudios cualitativos (Bogdan y Biklen, 1982; Glaser y Strauss, 1967; Goetz y LeCompte, 1984; LeCompte y Preissle, 1993), al entender que esta metodología posibilita comprender las interpretaciones y perspectivas profesionales de futuros maestros de inglés.

3.2.2. Participantes. Veintiún futuros maestros (18 mujeres y 3 varones) participaron en esta investigación al incluir en algunos de los ensayos prescritos –cuya temática escogen los alumnos libremente– alguna referencia a esta cuestión educativa. Diecinueve de los participantes desarrollaron estas prácticas en centros públicos, y, los dos restantes, en centros privados concertados. Los centros, de Educación Primaria, están localizados en diversos puntos tanto de la provincia como de la ciudad de Málaga. Estos futuros maestros pertenecían al grupo de 62 alumnos en total supervisados por uno de los investigadores –matriculados en la asignatura de Prácticum de especialidad de la carrera de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)– en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga en los cursos 2004/2005, 2005/2006 y 2006/2007.

3.2.3. Estrategia de obtención de datos.

Con objeto de obtener los hallazgos y conclusiones que este artículo expone, se identificaron y analizaron los comentarios vertidos en torno a la integración por futuros maestros en prácticas en ensayos de tipo reflexivo que éstos debían elaborar a partir de información recogida en sus diarios de prácticas, cuyo objetivo primordial es el de promover la indagación, la reflexión y el análisis de las realidades observadas en la escuela.

Durante el período de prácticas los participantes en el estudio escribieron un diario en el que se les solicitaba que recogieran datos, descripciones de episodios, pareceres, impresiones, valoraciones, etc. obtenidos y/o suscitados en el transcurso de este período; cada tres semanas aproximadamente –y como parte de la Memoria de Prácticas– repasaban el contenido de los diarios para identificar asuntos abordados con mayor frecuencia, cambios observados en ellos, preocupaciones detectadas, etc. con el fin de elaborar un trabajo escrito de tipo ensayo, que constituyó el material del cual extrajimos la información textual que analiza el estudio.

3.2.4. Procedimiento de análisis de los datos. El análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1985) fue la metodología utilizada para identificar las categorías, temas y tendencias fundamentales a partir de la información obtenida de cada uno de los participantes en el estudio.

La información relativa a cada uno de los informantes fue analizada separadamente, y los temas que iban surgiendo del análisis en cada uno de los documentos se fueron identificando, contrastando, y, más adelante, codificando en categorías provisionales. Conforme se iba avanzando la lectura de los distintos documentos y en el transcurso de las cuatro lecturas completas que se realizaron de ellos, las categorías se iban modificando, se realizaron divisiones en las mismas y se identificaron categorías de orden superior; también durante este proceso se comenzaron

a identificar tendencias de carácter más general y relaciones que se manifestaban entre las categorías. Estas modificaciones implicaban a su vez la revisión de la información clasificada en categorías establecidas previamente, en un proceso recursivo de análisis, comprobaciones y verificaciones (Goetz y LeCompte, 1985; LeCompte y Preissle, 1993).

Con respecto a la identificación de categorías seguimos la tipología expuesta en Miles y Huberman (1994:57-65), quienes distinguen entre códigos descriptivos (estos autores emplean el término ‘código’ para referirse a lo que en este estudio se denomina ‘categoría’) que asignan una clase de fenómenos a un segmento de texto (ob. cit. p. 57), códigos interpretativos, que, como su nombre indica, implican interpretación por parte del investigador; y códigos de patrón, que conllevan un grado superior de interpretación y explicación que conduce a la inferencia de temas o tendencias.

En una primera fase del análisis identificamos únicamente categorías descriptivas; al mismo tiempo que el material se codificaba se iban elaborando notas y comentarios en los que se iban apuntando tendencias y relaciones entre distintas informaciones y segmentos dentro del mismo documento o de documentos diferentes, las cuales iban a ser utilizadas más adelante para la asignación de códigos interpretativos y códigos de tendencia a algunos de los datos codificados mediante códigos descriptivos en la etapa de codificación anterior.

Esta posterior identificación de tendencias sirvió a su vez para reducir datos en un número menor de categorías, para formular esquemas de interpretación generales derivados de datos registrados en distintas categorías y, finalmente, para identificar aspectos y conclusiones tanto individuales como comunes a los informantes que participaron en el estudio.

El procedimiento de categorización de los datos recogidos se realizó separadamente del

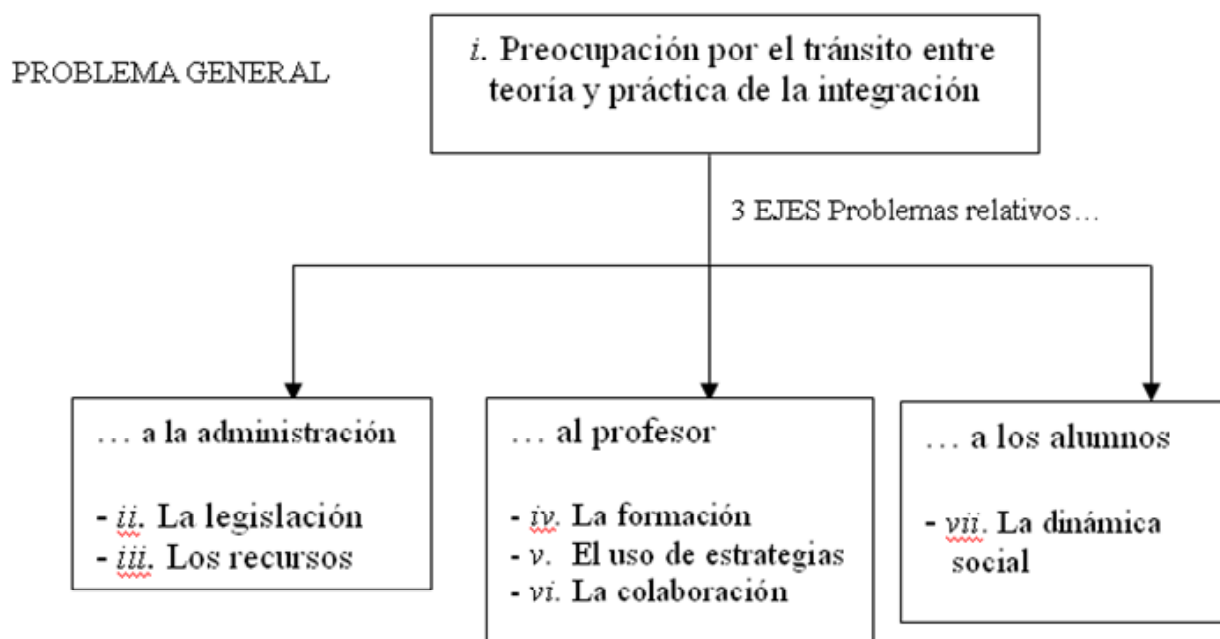
de la información propia de cada uno de los informantes, y, más adelante, partiendo del informe resultante de cada uno de ellos, se llevó a cabo un análisis adicional *inter caso* donde se procedió a la identificación de tendencias y aspectos más frecuentemente identificados en los datos aportados por el conjunto de los participantes en el estudio.

4. Resultados

La complejidad de la posible atención a la diversidad de discapacidades, el derecho a una educación adaptada, las percepciones, actitudes y creencias de los profesores, las limitaciones de la mayoría de los programas de formación inicial del profesorado, todos son factores en la dificultad para implantar con éxito la integración educativa.

Distintos autores han abordado con intención sistematizadora la clasificación de las dificultades para la integración. Así, por ejemplo, Sales *et al.* (2001) recogen ocho posibles bloques temáticos que pueden condensarse en tres grandes ejes: la administración, el profesor y el alumno. Chow, Jones y Loerke (2002) sólo contemplan problemas relacionados con el profesor y con el alumno. Los resultados generales de nuestra investigación muestran que los futuros profesores son conscientes de dificultades en los tres ejes principales de Sales *et al.* (2001). Consecuentemente, nuestro tratamiento reflejará las categorías que emergen de nuestro análisis, que responden a la siguiente estructura:

Figura 1: Clasificación de dificultades percibidas por profesores en formación



A diferencia de los modelos antes mencionados, el que proponemos emerge directamente de las opiniones de los veintiún estudiantes para maestros participantes en el estudio durante su experiencia de prácticas en centros educativos, el análisis de cuyos comentarios sobre la integración revela las siguientes tendencias generales:

i. Los estudiantes manifiestan una actitud generalmente favorable a la filosofía y a los argumentos que sustentan la integración de alumnos con necesidades educativas en el aula ordinaria, aunque la constatación de graves deficiencias y carencias en el tratamiento que se les proporciona y la consideración de problemáticas individuales que estiman difíciles de manejar por un único pro-

fesor en un aula les hace plantearse la conveniencia de la integración en determinados casos argumentando, por una parte, la posibilidad de que el propio aprendizaje de estos alumnos se viera favorecido en una situación de no integración, y, por otro, el perjuicio que un trastorno de conducta grave acarrea al aprovechamiento académico del resto de los compañeros del aula (Cuadro 1 en el Anexo).

ii. Aprecian la existencia de contradicciones patentes –en ocasiones, la existencia de un auténtico abismo– entre la filosofía (y la consecuente legislación) integradora y comprensiva asumida por la Administración Educativa y la práctica real en el aula (Cuadro 2 en el Anexo).

iii. Perciben una escasez de recursos –humanos y materiales– que obstaculizan gravemente la implementación de una práctica docente auténticamente integradora y acusan a la Administración de no facilitarlos (Cuadro 3 en el Anexo).

iv. Admiten y, además, se hacen eco de la sensación entre el profesorado de una falta de preparación para abordar la atención a las NEE y el trabajo con alumnos de integración en el aula de inglés (Cuadro 4 en el Anexo).

v. Juzgan como inadecuadas y/o inefectivas algunas actitudes y estrategias metodológicas desplegadas por el profesorado con respecto a alumnos con NEE; llama poderosamente la atención la situación de aislamiento físico en el que comentan que se sientan en algunos casos estos alumnos en la clase de inglés y la percepción que se desprende de los comentarios de que éstos carecen de una atención y una dedicación docente apropiadas (Cuadro 5 en el Anexo).

vi. Aprecian una llamativa ausencia de coordinación –e incluso de comunicación– entre los profesionales de un mismo centro con responsabilidades directas en la atención de los alumnos con NEE (Cuadro 6 en el Anexo).

vii. Experimentan situaciones heterogéneas en cuanto al grado de aceptación de los alumnos con NEE por parte de sus compa-

ñeros y de socialización en el grupo de clase (y, en ocasiones, responsabilizan a los propios maestros, por el trato que dispensan a estos alumnos, de las situaciones que se producen a este respecto) (Cuadro 7 en el Anexo).

5. Discusión

Las dificultades enumeradas más arriba, percibidas por futuros maestros, constituyen serias barreras para una implementación adecuada de la atención a NEE. Culpar al profesorado del relativo poco éxito de dicha implantación no nos parece una estrategia útil en la búsqueda de soluciones. Es verdad que el profesorado tiene una responsabilidad innegable en el cambio de actitudes necesario, pero anterior a esta exigencia debe ser la comprensión de las causas que dan lugar a esas actitudes negativas iniciales. En el análisis que sigue hemos intentado revisar esas posibles causas.

5.1. La distancia entre la teoría y la práctica en la atención a las NEE

Como han constatado varias investigaciones –incluida la que aquí se describe–, la actitud del profesorado hacia los principios y los fundamentos de la integración puede calificarse de moderadamente favorable, mientras que las cuestiones prácticas que la respuesta educativa a la diversidad implican generan en este colectivo incertidumbres, dudas e incluso opiniones más abiertamente negativas con respecto al modelo que adopta nuestro sistema educativo (véase Arguis, 1999; Arnaiz *et al.*, 2001; García Pastor, García Jiménez y Rodríguez, 1993; Pallisera y Fullana, 1992). Además, algunos estudios (véase, p. ej., Junkala, 1986; Feliciano, 1993; Feliciano y Riera, 1994), en coincidencia con el nuestro, han concluido que la actitud hacia la integración de alumnos con NEE varía dependiendo de la problemática que conllevan las necesidades específicas de dichos alumnos.

La tensión entre la actitud positiva ante las ideas sobre la integración/inclusión y la actitud negativa ante la implementación de dichas

ideas en el aula creemos que no es más que una expresión del enfrentamiento entre dos visiones de la atención a las NEE: por un lado, ciertos autores –entre ellos inesperadamente Warnock (2005) – parten de la asunción de la diferencia como hecho incontestable y neutro en cuanto a connotaciones, y la necesidad de tratarla adecuadamente para beneficio de todos los implicados; esta visión propone el uso de procedimientos educativos específicos y especiales ante situaciones y condicionantes asimismo específicas y especiales y coloca un particular énfasis en la vertiente práctica, de aula, de la atención a esas necesidades. Insiste esta visión en que obviar la diferencia no equivale a inclusión sino, en muchos casos, a todo lo contrario, puesto que se tiende a ignorar las necesidades específicas de muchos alumnos, ya por falta de medios en los centros inclusivos, bien incluso por una ideología que, en su intento de ‘igualar’, prefiere ignorar la evidencia de tales necesidades.

En oposición a esta primera visión, existe una segunda que insiste en la constatación de la esencial igualdad entre los alumnos como personas, y que propone como solución a la atención a la diversidad de necesidades³ la adopción de procedimientos educativos esencialmente similares, con un claro énfasis en aspectos teóricos bastante alejados de la práctica de aula y de los problemas que en ella genera el intento de implementar esta visión. Son estos problemas, y la testaruda persistencia de la realidad de la diferencia y de la dificultad para tratarla en un ámbito educativo general escasamente preparado para ello lo que genera, en nuestra opinión, gran parte del rechazo de los profesores.

En efecto, los profesores se resisten a la inclusión/integración porque piensan que las adaptaciones instruccionales para atender a un rango extenso de necesidades simplemente no son posibles. Un ejemplo claro de la dicotomía en que se encuentra instalado el profesorado nos lo proporciona el estudio de Cardona (1999) en el que los profesores encuestados por un lado sostienen (87%) que la inclusión es

un derecho básico y que los profesores deberían estar preparados para enseñar a todos los alumnos en clases ordinarias (ideología propia de la visión 2), aunque simultáneamente prefieren (71%) enviar a los alumnos con NEE a clases especiales, y opinando (83%) que se deben mantener abiertas distintas opciones de adscripción de alumnos a centros específicos (ambas consideraciones más cercanas a la visión 1).

Una posible explicación a esta aparente paradoja nos la ofrecen Sales *et al.* (2001) cuando proponen que la distancia entre la teoría y la práctica de la inclusión se mantiene reducida cuando funciona un proceso de ‘modelización efectiva’, que discurre en tres etapas desde una conceptualización de la diversidad, pasando por una evaluación afectiva de ella, y desembocando en una actuación adaptada. Sin embargo, este proceso se interrumpe –o simplemente no llega a ponerse en marcha– cuando prevalecen creencias cercanas al modelo del déficit, una visión de la diferencia centrada en carencias y limitaciones de ciertas personas. De nuevo la visión 2 intenta negar la necesidad de tratamientos educativos específicos poniendo todo el peso del fracaso de las implementaciones prácticas de la inclusión en una de las tres etapas de la modelización efectiva; todas ellas resultan ser responsabilidad del profesorado, como reconocen Opdal *et al.* (2001) cuando mencionan tres factores cruciales en la actitud de los profesores ante las NEE: los cognitivos (qué sé sobre ellas), los afectivos (cómo me siento ante ellas), y los conductuales (qué preparación tengo para actuar respecto a ellas), a las que nosotros añadiríamos un cuarto: los sociales (qué relaciones encuentro aceptables entre los implicados).

Diversos estudios, recogidos por Opdal *et al.* (2001) y por Avramidis y Norwich (2002) coinciden en señalar ciertas correlaciones entre estos factores y la actitud del profesorado; resulta interesante mencionar los siguientes:

- Factores cognitivos: cuanta más preparación y formación específica tiene el profesor, más actitud positiva muestra ante NEE

(Center y Ward, 1987; Marchesi, 1998; Alghazo *et al.*, 2003).

- Factores afectivos: la experiencia en el trato de personas con discapacidad tiende a desarrollar actitudes positivas ante NEE (Leyser, Kapperman y Keller, 1994; Roberts y Lindsell, 1997), aunque otros autores (p. ej. Alghazo *et al.*, 2003) no encuentran esta correlación. Por otro lado, la naturaleza y severidad de la discapacidad parece estar en relación inversa con el desarrollo de una actitud positiva (Opdal *et al.*, 2001), a lo largo de un eje que Clough y Lindsay (1991) han descrito partiendo de posiciones más positivas ante las discapacidades físicas y sensoriales, volviéndose menos positivas ante las discapacidades cognitivas, y con actitudes decididamente negativas ante las discapacidades de naturaleza conductual-emocional. Claramente, los profesores expresan más rechazo ante discapacidades de una naturaleza más potencialmente disruptiva para el desarrollo de las dinámicas instruccionales y sociales en sus aulas; coincide aquí la apreciación de Forlin (1995) y la de Clough y Lindsay (1991) de que existe una relación inversa entre la edad del alumno con discapacidad y la actitud del profesor ante la atención de sus necesidades instruccionales⁴.

- Factores de actuación: cuando el profesor siente que es instruccionalmente eficaz suele desarrollar una actitud más positiva ante las NEE (Soodak, Podell y Lehman, 1998), al igual que cuando percibe apoyo por parte de su centro y del sistema educativo en general (Opdal *et al.*, 2001). Precisamente al contrario ocurre cuando se considera la carga de trabajo prevista (Avramidis y Norwich, 2002), y muy particularmente, la conceptualización de la asignatura y de su aprendizaje (Taverner, Hardman y Skidmore, 1997); en el caso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera pueden darse dos perspectivas: considerarla como un proceso lineal, secuencial y jerarquizado, en cuyo caso se da la tendencia a desarrollar una actitud negativa ante las NEE –por las demandas cognitivas y formales que plantea y la rigidez de su tratamiento–, o bien percibirla como un

desarrollo espiral, recursivo y acumulativo, adecuado para alcanzar una actitud más positiva ante la atención a NEE –ya que se presta mejor a un tratamiento adaptado.

Todos los factores y subfactores mencionados componen una constelación de posibles dificultades para trasladar la teoría de la atención a NEE a su práctica en el aula. En los epígrafes siguientes se exploran con más detalle, siguiendo el esquema de la Figura 1.

5.2. Dificultades dependientes de la actuación de la Administración

Las autoridades educativas son identificadas de manera indirecta por los informantes como responsables de dos dificultades para el éxito en la implantación de un sistema inclusivo. La primera de ellas es de naturaleza más abstracta, y se refiere a la propia legislación educativa que parece ordenar un proceso inclusivo apoyándose casi exclusivamente en principios teóricos muy alejados de consideraciones prácticas; la segunda es una dificultad más claramente perceptible en la realidad de las aulas: la insuficiencia de medios y recursos para desarrollar una educación inclusiva de acuerdo con los requerimientos de la legislación.

5.2.1. Dificultades derivadas de la legislación. Generalmente se contemplan tres teorías sobre la solución que se debe intentar dar a la discapacidad (Andreu, Ortega y Pérez, 2003): la primera pone el énfasis en la protección social como estrategia para evitar que la discapacidad desemboque en marginación social y económica; la segunda se centra en el desarrollo personal como superación de las desventajas a través del desarrollo del mayor número de funciones en la persona con discapacidad; finalmente, una tercera visión pivota sobre la integración social, promoviendo el contacto entre capacitados y discapacitados, y fomentando la asunción de obligaciones y responsabilidades sociales en ambos grupos.

Es razonable asumir que la legislación educativa en materia de inclusión procure dar cabida a las tres teorías anteriores; es igualmente asumible que, al intentar hacerlo, plantee un

panorama de una inmensa complejidad teórica que es percibido por los profesores como extraordinariamente alejado de su situación diaria en las aulas. Por otro lado, es sabido que la actitud del profesorado ante proyectos educativos integradores o inclusivos está, entre otros factores, en función de la legislación educativa específica que se encuentre en vigor (Bowman, 1986), en el sentido de que cuanto más específica, concreta y contempladora de las inevitables limitaciones prácticas sea esa legislación más positiva será la actitud de los profesores ante esos proyectos educativos. Resulta evidente que sólo se pueden alcanzar las anteriores deseables condiciones si se ha contado con la opinión de los afectados para desarrollar un marco normativo que dé respuesta a las situaciones concretas; los profesores, no obstante, sienten que la integración ha sido impuesta verticalmente por ley, y que sus opiniones no han encontrado eco en los legisladores (Cardona, 1999). Coincidentes con esta apreciación, Avramidis y Norwich (2002) subrayan los siguientes tres factores para el desarrollo de actitud negativa ante la inclusión por parte de los profesores afectados, que se dan cuando la integración

- se efectúa de una manera *ad hoc*;
- se lleva a cabo sin modificación de la organización del centro educativo; o,
- se impone sin la necesaria consideración a la experiencia instruccional de los profesores.

Creemos que estas condiciones se han dado y se siguen dando en la implantación de la inclusión en nuestro sistema educativo, y explican las actitudes de los profesores ante ella.

5.2.2. Dificultades derivadas de la insuficiencia de medios y recursos. La percepción de la insuficiencia de apoyos humanos en las aulas y centros de integración a los que asisten nuestros informantes es compartida por la mayoría de los profesores en ejercicio, según se desprende de los resultados de otros estudios (Arguis, 1999; Arnaiz *et al.*, 2001; Pallisera y Fullana, 1992). Si los profesores no perciben un compromiso claro por parte de la adminis-

tración que garantice la continuidad en la provisión de recursos suficientes para atender la inclusión, automáticamente surge una actitud negativa ante ella (Cardona, 1999; Avramidis y Norwich, 2002; Dupoux *et al.*, 2005). El apoyo institucional es claramente una condición previa para la emergencia y consolidación de una actitud positiva por parte de los profesores ante la inclusión; este apoyo debe adoptar la forma de una ayuda y un respaldo al profesor por parte de las autoridades educativas (Brusling y Pepin, 2003), más profesores de apoyo, más recursos en los centros, y una mejora en la organización de éstos (Marchesi *et al.*, 2005).

Las limitaciones y carencias principales en materia de medios y recursos para atender la inclusión tienen que ver con la deficiente –o inexistente– preparación de las aulas (Cardona, 1999; Sprecht *et al.*, 2001; Warnock, 2005), con el número excesivo de alumnos en los grupos (Sprecht *et al.*, 2001; Dupoux *et al.*, 2005), con la extrema dificultad para que un mismo centro pueda extender su atención a todo tipo de necesidad y discapacidad (Warnock, 2005), y con la sensación por parte de los profesores de falta de atención e interés de las autoridades educativas (Sprecht *et al.*, 2001; Marchesi *et al.*, 2005; Barton, 2005). Estas limitaciones y carencias pueden achacarse bien a una resistencia implícita ante los cambios por parte de los profesores y autoridades educativas (Barton, 2005), bien a que se plantean exigencias desmedidas al sistema producto de una idealización (Warnock, 2005).

5.3. Dificultades dependientes de la actuación de los profesores

Entendemos que entra dentro de la responsabilidad propia de todo profesional docente actuar de la manera que mejor sirva a su crecimiento personal y profesional así como al mejor desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de sus alumnos. Dentro de esta responsabilidad, y con especial relevancia a la atención a NEE, se enmarcan el esfuerzo por una formación continuada en ellas, la puesta en práctica de estrategias para atenderlas, y

la colaboración entre colegas encaminada a darles la mejor respuesta.

5.3.1. Dificultades derivadas de insuficiente formación previa. Los hallazgos de nuestro estudio evidencian que la presencia de alumnos con necesidades educativas en el aula ordinaria no ha supuesto en muchos casos una transformación metodológica sustancial que se manifieste en aspectos tales como las modalidades de agrupamiento de los alumnos, la preparación de tareas mediante las que se trabajen determinados objetivos y contenidos a distintos niveles de dificultad o la coordinación entre el profesor de apoyo y el maestro del aula ordinaria, los cuales son coherentes con los obtenidos por otras investigaciones llevadas a cabo tanto dentro como fuera de nuestras fronteras en torno a esta cuestión (véase, p. ej., Arguis, 1999; Oliver, 1992; Vlachy, 1999). En este sentido, el análisis de las prácticas educativas en aulas supuestamente integradoras revela la adopción de una metodología esencialmente homogeneizadora que no contempla realmente la atención a la diversidad, que practica formas de segregación y que interpreta la integración como mera ubicación espacial en el aula ordinaria de alumnos con NEE. Como expresa Oliver (1992:23) en una cruda afirmación:

... mientras que el lenguaje ha cambiado, los mismos grupos de profesores están haciendo las cosas que hacían antes de que el término integración fuera moneda de uso corriente... Para decirlo sin ambages, los niños con NEE todavía reciben una educación inferior, y aunque la retórica sobre integración en cuanto proceso puede servir para oscurecer o mistificar este hecho, la realidad sigue siendo la misma.

Desde una cierta perspectiva, esta dificultad podría haberse encuadrado en las relacionadas con las autoridades educativas, ya que es también responsabilidad de éstas el proporcionar oportunidades de formación al personal docente a su servicio. No obstante esta obligación, preferimos tratar esta dificultad como más próxima al ámbito del profesor para subrayar

el hecho de que la formación sólo tiene efecto cuando el destinatario siente la necesidad y la responsabilidad ante ella.

En el ámbito del tratamiento de las NEE la importancia de una adecuada formación del profesorado es incuestionable (Taverner *et al.*, 1997; Sales *et al.*, 2001; Warnock, 2005). Esta formación debe marcarse como objetivos mínimos el desarrollar una actitud positiva, unas habilidades adecuadas, unos conocimientos específicos, un interés profundo, y una capacidad de crear materiales apropiados (Brusling y Pepin, 2003); dentro de los conocimientos y habilidades necesarios, Sales *et al.* (2001) subrayan el conocer las clasificaciones de discapacidades, la familiarización con estrategias didácticas adecuadas, y la relación y comunicación con las familias. Frente a estas demandas, los profesores suelen mostrar una autopercepción negativa de su formación que se agudiza por una ignorancia o confusión sobre la naturaleza de sus necesidades o carencias (Sales *et al.*, 2001) y una falta de tiempo, de apoyo y de formación (Scruggs y Mastropieri, 1996)⁵. La percepción de la propia formación, por otro lado, puede también funcionar como una eficaz justificación para no enfrentarse a la atención a las NEE. Así, los profesores se resisten a la inclusión aduciendo falta de destrezas y de preparación, y una baja percepción y valoración de su propia competencia y eficacia (Cardona, 1999), en especial para tratar las discapacidades intelectuales y los problemas de conducta (Marchesi *et al.*, 2005); la naturaleza de la discapacidad y el desconocimiento de sus clasificaciones y casuística, así como de sus implicaciones educativas, suelen ser razones aducidas en contra de la integración por los profesores (Ward, Center y Bochner, 1994). En cualquier caso, la resistencia a la integración crece cuanto más cercanía a ella experimenta el profesor (Forlin, 1995), llegando este rechazo a expresarse a través de una preferencia por variados grados de segregación (Sales *et al.*, 2001).

5.3.2. El uso de estrategias inadecuadas para tratar las NEE. Cuando de la resistencia

anterior se pasa a la clara oposición, se explica otro de los resultados que a nuestro juicio resulta llamativo –a estas alturas de la implantación de la integración como modelo educativo normalizado en nuestro país: la ausencia de asunción como propia de la responsabilidad de proporcionar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con NEE que nuestros informantes observan en los tutores con los que realizan sus prácticas de enseñanza. Como apunta Echeita (1998) –y como se desprende de nuestro estudio–, parte del profesorado hace dejación de su función y de su obligación de atender adecuadamente a este tipo de alumnado, con el argumento –que explicitan en mayor o menor grado según nuestros datos– de que de que dicha tarea corresponde fundamentalmente al profesorado de apoyo, y de que existen insuficientes recursos materiales y humanos para acometer esta responsabilidad.

Es claro que la dificultad para implementar estrategias adecuadas para atender las NEE es una consecuencia de una deficiente formación, y la manifestación quizá más clara de ésta; pero, a su vez, también en sí misma la causa inmediata de que los profesores perciban dicha atención como de una dificultad extrema. Una primera propuesta de solución para este problema la ofrece Cardona (1999) reportando entre los resultados de su estudio que el 82% de sus informantes opina que los alumnos con NEE tendrían más oportunidades y mejores resultados si sus tutores adoptasen estrategias típicas de los profesores de Educación Especial.

Más allá de la solución anterior (que entraña un conocimiento profundo de la tipología de discapacidades, de sus correspondientes características y tratamientos), creemos que el principio rector de la atención a las NEE es la adaptación. Es en el tratamiento adaptado donde se alcanza la máxima satisfacción de las aspiraciones a la igualdad: la profunda comprensión de la naturaleza de la diferencia y del modo adecuado de compensarla. Así, la habilidad del profesorado para acomodar diferentes categorías de discapacidad en su aula es un

predicador de éxito en la integración (Cardona, 2002; Dupoux *et al.*, 2005). No obstante, este hallazgo no debe ocultar las dificultades que conlleva. Por un lado, se da una necesidad de mayor atención individualizada (Sales *et al.*, 2001), frente a la cual el profesorado suele mostrar una mayor preferencia por el trabajo con alumnado homogéneo (Sales *et al.*, 2001). Cabe hipotetizar que dicha reacción es simplemente producto de las carencias o insuficiencias en la formación previa. Una consideración más cuidadosa de la cuestión nos inclina a pensar que la resistencia a poner en juego una multiplicidad de actitudes, de objetivos, de procedimientos, de tareas y materiales, de procesos de evaluación, de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, es una indicación de que las demandas sobre el profesor para que atienda a la diversidad deben ser realistas –esto es, limitadas dentro de un rango–, que su capacidad para tratar simultáneamente con múltiples situaciones y exigencias es limitada, y que la tensión de la sujeción a un cambio constante de condiciones y de centros de atención es agotadora a corto plazo. Todas las prácticas que se recomiendan como eficaces y eficientes para tratar la diversidad de necesidades en el aula – p.ej., modificar agrupamientos (Sales *et al.*, 2001); agrupamientos heterogéneos (Brusling y Pepin, 2003); el énfasis en aprendizaje colaborativo la resolución de problemas (Sales *et al.*, 2001; Brusling y Pepin, 2003); la adaptación curricular y la enseñanza cooperativa (Brusling y Pepin, 2003)– conllevan notables dificultades en su implementación y requieren un extenso entrenamiento en su uso.

Como expresa Cardona (2002: 4) “uno de los factores críticos que puede ayudar a comprender la resistencia y/o reticencia del docente a adaptar la enseñanza es el coste de la adaptación”. Los requisitos de una enseñanza integradora/inclusiva, como vemos, son contrarios a una tendencia general al mínimo esfuerzo y a la máxima aplicabilidad en el uso de estrategias; estas condiciones conllevan necesariamente una tendencia a la mínima adaptación. Reforzando los efectos de esta situación encontramos los postulados de la Teoría de la

Relevancia (Cook y Semmel, 1999; 2000, citada por Cook, 2001):

- los profesores pueden adaptar su instrucción a una variedad limitada de características de aprendizaje;
- en el aula con alumnos con NEE las características de aprendizaje varían significativamente; por lo tanto,
- los profesores no pueden tratar de manera óptima las necesidades de todos los alumnos en ningún momento dado.

La situación derivada de estas condiciones desemboca en variantes de aceptación y rechazo por parte del profesor y los compañeros hacia los alumnos con NEE, como veremos con algún detalle a continuación.

5.3.3. La escasa colaboración entre profesores. Relacionada con esta falta de asunción de la responsabilidad profesional destacan asimismo en nuestro estudio la descoordinación, la ausencia de colaboración y el escaso hábito de trabajo en común que futuros maestros participantes detectan entre los profesionales implicados en la atención de los alumnos con NEE, aspectos éstos de la integración que se han puesto de manifiesto también en otros estudios (Arguis, 1999; Arnáiz *et al.*, 2001), los cuales contrastan con experiencias de formación en las que la colaboración y la reflexión entre el profesorado se han evidenciado como estrategias de aprendizaje que facilitan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad (Ainscow, 1997; Parrilla, 1999).

La profesión docente se ha desarrollado tradicionalmente de manera solitaria, con el profesor ejerciendo su docencia sin apenas coordinación con otros, en parcelas de influencia aisladas. Como en muchos otros ámbitos de la docencia, en el de la atención a las NEE sólo se encuentran ventajas en la colaboración con otros profesores como fórmula de superación de aquel aislamiento. Eiser (1994) afirma que las actitudes son el producto tanto de uno mismo como del entorno; así, las actitudes de otros compañeros hacia la atención a las NEE son eficaces predictores de la actitud de uno de

ellos dado (Dupoux *et al.*, 2005). Como quizá en ninguna otra parcela de la educación, en la atención a NEE debe procurarse una profunda colaboración tanto entre tutores de un mismo centro (o red de centros) como entre éstos y los profesores de apoyo (Sales *et al.*, 2001). Sin embargo, la realidad parece ser muy distinta. El círculo vicioso de la escasa colaboración se origina en las resistencias y tendencias a la mínima adaptabilidad por parte de muchos profesores, lo que les impulsa a actitudes negativas ante la inclusión; esta actitud hace que la colaboración se perciba como innecesaria y así el contacto con otros profesores sólo produce una reafirmación en la resistencia a la inclusión. En el caso específico de tutores y profesores de apoyo –cuando no operan condiciones de escasez de recursos que reduzcan significativamente el número de los segundos hasta hacerlos figuras con efímera presencia en los centros–, Sales *et al.* (2001) hacen hincapié en la dificultad que para la colaboración supone el desconocimiento sobre el deslinde de funciones entre el uno y el otro.

5.4. Dificultades relacionadas con la actuación de los propios alumnos

Destaca en nuestro estudio la distinta percepción que tienen los futuros maestros participantes del grado de aceptación por los compañeros de clase y de colegio de los alumnos con NEE, que en algunos casos parece contradecir las expectativas tanto de la Administración como de los propios profesores (véase García Pastor *et al.*, 1993 y Arguis, 1999) en el sentido de que la integración favorece el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las diferencias. No obstante, y a pesar de que, como concluye un estudio realizado dentro del paradigma del pensamiento del profesor por Arguis (1999), exista en el profesorado la consideración de que el objetivo primordial, por encima del logro de aprendizajes, es la socialización del alumnado, determinadas prácticas y actitudes abiertamente segregadoras del profesorado, la ausencia de dinámicas de grupos de trabajo cooperativos y de formas de interacción apropiadas entre los miembros de la clase

y la situación de aislamiento físico en el aula de los alumnos con NEE –circunstancias éstas descritas por nuestros informantes– difícilmente contribuyen a que la proximidad física de éstos resulte en integración real, en respeto y en apreciación y tolerancia de las diferencias.

El desarrollo de un patrón satisfactorio de socialización entre alumnos ordinarios y aquéllos con discapacidad se considera un indicador de éxito en la implantación de prácticas inclusivas (Shanker, 1995); a la recíproca, el establecimiento de un sistema inclusivo sin duda favorece las oportunidades para la socialización (Lupart, 1998; Chow *et al.*, 2002). No obstante, las ventajas de la socialización entre pares en un ámbito inclusivo están sometidas a evidencias contradictorias (Chow y otro, 2002). Por un lado, la socialización ofrece más oportunidades para la tutorización entre iguales (Chow *et al.*, 2002), con el alumno regular contribuyendo a controlar posibles problemas conductuales en aquéllos con discapacidad (Chow *et al.*, 2002), y esta relación parece ser beneficiosa tanto para éstos últimos (Lupart, 1998) como para los primeros (Sales *et al.*, 2001), aunque las percepciones que los profesores tienen de los efectos de la socialización entre pares difieren de las evidencias anteriores, generalmente expresando la opinión de que el entorno social y de aprendizaje de los alumnos ordinarios se ve seriamente alterado por la presencia de compañeros con NEE (Sprecht *et al.*, 2001).

La naturaleza y funcionamiento de la socialización entre alumnos ordinarios y aquéllos con NEE puede explicarse a través de la Teoría de la Relevancia, introducida en 5.3.2, según la cual (Cook, 2001), los alumnos ordinarios y los profesores desarrollan expectativas específicas respecto a los alumnos con NEE en función de la seriedad explícita de la discapacidad que éstos últimos muestran. Así, en las discapacidades menos serias, que tienden a estar relativamente ocultas, los alumnos ordinarios asumen que el comportamiento que observan en el compañero con NEE es el propio de un alumno regular; cuando este comportamiento

acaba por no encajar con las expectativas se produce un rechazo, quizá debido a la dificultad de éstos y de profesores para explicar ese comportamiento en términos de discapacidad. En consecuencia, estos alumnos con discapacidades menos graves reciben menos atención específica por parte de profesores y más rechazo e incompreensión por parte de compañeros. Al contrario ocurre con las discapacidades más severas, que son directamente percibidas y justificadas, ya que el comportamiento observado encaja con las expectativas, por lo que no se produce rechazo, siendo alta la tasa de aceptación y de socialización positiva por parte de compañeros ordinarios, y recibiendo una mayor atención específica por parte del profesor.

6. Conclusión

Las conclusiones de nuestro trabajo reclaman para los docentes en ejercicio y para los futuros docentes un profundo replanteamiento de la formación específica sobre la atención a la diversidad, y, más concretamente, a las NEE⁶, a la vista de los hallazgos de estudios (véase, p. ej., Corman y Gottlieb, 1987; Illán, 1986; Dengra, Durán y Verdugo, 1991; Taverner *et al.*, 1997; Brusling y Pepin, 2003; Warnock, 2005; Dupoux *et al.*, 2005) que han evidenciado la relación existente entre la preparación del profesorado ante la integración y las actitudes que manifiestan hacia la misma y la contribución de la formación no sólo a la capacitación técnica del profesor con alumnos en integración, sino, además, al desarrollo de una actitud más positiva hacia la misma.

Desde la perspectiva de la formación inicial de profesorado consideramos que constituye un serio obstáculo para la comprensión de la incidencia de un enfoque integrador y comprensivo en la práctica diaria de clase la ausencia de experiencias de ejemplos válidos de tal práctica. En este sentido estimamos que la formación en el tratamiento educativo de la diversidad y de las NEE en la universidad –a todas luces insuficiente y quizás limitada a asignaturas específicas– tendrá una escasa incidencia si no va acompañada de experiencias

en un aula en la que se desplieguen estrategias metodológicas genuinamente integradoras que suministren al futuro docente conocimientos procedimentales en forma de posibilidades de abordar la integración en un aula ordinaria; consecuentemente, conseguir para la formación inicial la colaboración de docentes en ejercicio con prestigio en la profesión, formados y comprometidos con la preparación de futuros profesionales y con la atención a la diversidad en el aula ordinaria adquiere en esta situación una importancia capital.

El análisis de las percepciones que explicitan futuros maestros especialistas de inglés sobre la integración en el aula ordinaria revela un serio obstáculo para el cambio educativo al evidenciar una ausencia de auténtica integración de alumnos con NEE, de cuya experiencia –según los datos de nuestro estudio– muchos futuros docentes se ven privados en el transcurso del período de su formación práctica inicial. Además, el acceso a información acerca de qué ocurre en clases de inglés a las que asisten alumnos con NEE a partir de la visión de maestros en formación, la cual retrata una situación que requiere una inmediata evaluación y transformación, nos obliga a su difusión como materia de reflexión, y nos compromete a los formadores de profesorado, al profesorado en general y a las autoridades educativas, cada uno desde su parcela específica e idealmente desde la colaboración mutua, a revisar tanto la preparación y los medios que procuramos a los docentes en el ámbito concreto de la atención a las NEE como las experiencias educativas que se están ofreciendo en la actualidad en nuestro sistema educativo a los alumnos con este tipo de necesidades.

Bibliografía

AA.VV. (1998). Una escuela efectiva para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 64-68.

Ainscow, M. (1997). Hacia un educación para todos; algunas formas posibles de avanzar. En J. Arnáiz, y R. De Haro, (Eds.). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, pp. 489-508.

Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Alghazo, E.M., Dodeen, H. y Algaryouti, I.B. (2003). Attitudes of Pre-Service Teachers Towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.

Andréu, J., Ortega, J.F. y Pérez, A.M. (2003). Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 77-107.

Arguis, R. (1999). El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. Un estudio de caso, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36: 143-156.

Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz Sánchez, y R.de Haro Rodríguez, (Eds.). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, pp. 313-352. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, P., De Haro, R., Blazquez, I. y Martínez, R. (2001). La experiencia integradora de un centro de Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 255-266.

Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-212.

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Balbas, M^a J. y Jaramillo, M. (1998). Calidad y flexibilidad frente a segregación como opción educativa. *Bordón*, 50(3), 287-299.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.

Barton, L. (2005). *Special Educational Needs: an alternative look. (A Response to Warnock M. 2005: Special Educational Needs – A New Look)*. Disponible en línea en www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf

(Consultado el 1 de octubre de 2008).

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn & Bacon.

Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

Brusling, C. y Pepin, B. (2003). Inclusion in Schools: who is in need of what? *European Educational Research Journal*, 2(2), 197-201.

Cardona, C.M. (1999). *What do Spanish General Education Preservice and Inservice Teachers Believe Toward Inclusion?* (ERIC ED 444323). Disponible en línea en: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED444323&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED444323 (Consultado el 1 de octubre de 2008).

Cardona, C.M. (2002). *Instructional adaptation in Inclusive Classrooms in Spain: Feasibility and Effectiveness of Implementation*. (ERIC ED 471197). Disponible en línea en: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED471197&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED471197 (Consultado el 1 de octubre de 2008).

Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.

Chow, P., Jones, M.N. y Loerke, D.R.B. (2002). Equifinality: Parents' and students' attitudes towards student-centered approach to integration. *Education*, 112, 624-635.

Clough, P. y Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service* (Slough, NFER).

Cook, B.G. (2001) A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.

Cook, B., y Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(8), 54-63.

Cook, B.G. y Semmel, M.I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33, 50-61.

Cook, B.G. y Semmel, M.I. (2000). The inclusion of students with mental retardation. Theoretical perspectives and implications. *Special Services in the Schools*, 15, 49-71.

Corman, L. y Gottlieb, J. (1987). La integración de niños mentalmente retrasados: una revisión de la investigación. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 75-102.

Crespo Sierra, M^a T. (1996). Formación y competencias del profesorado para la intervención ante alumnos con dificultades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 43-54.

D'alonzo, B.J. y Ledon, C. (1992). Successful inclusion of children with disabilities with non disabled peers in early intervention and preschool settings. *The Transdisciplinary Journal*, 2, 277-283.

Dengra, R, Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 47-88.

Dupoux, E., Wolman, C. y Estrada, E. (2005). Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haïti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.

Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con NEE entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos*, 1, 237-249.

Eiser, J. R. (1994). *Attitudes, chaos, and the connectionist mind*. Oxford: Blackwell.

European Agency For Development In Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report*. Disponible en línea en: <http://www.european->

- agency.org/iecp/iecp_intro.htm (Consultado el 1 de octubre de 2008).
- Feliciano, L. (1993). *Evaluación del proceso de integración: ¿Qué opina el profesorado?* En Acosta, V. (Ed.) *Programas de evaluación e integración en Educación Especial*, pp. 121-123. La Laguna: Impreca.
- Feliciano, L. y Riera, C. (1994). Creencias conductuales del profesorado de EGB sobre los "alumnos diferentes": Un estudio aplicado a la integración del niño artrítico reumatoide desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 332-335.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change* (Nueva York, Teachers College Press, Columbia University).
- García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión. En Sánchez, A. et al. (Eds.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 11-29. Almería: Universidad de Almería.
- García Pastor, C., García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (1993). La opinión de los profesores hacia la integración: Análisis e instrumento para su valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 43-57.
- Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Glaser, B.G. y Strauss, L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- González Fontao, M^a del P. (1998). Formación del profesorado en una escuela para todos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 3(2), 167-174.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Illán, N. (1988). Estudios de los factores relacionados con el desarrollo de los programas de integración. *Anales de Pedagogía*, 6, 37-51.
- Junkala, J. (1986). Special Education Students in Regular Classes. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 218-221.
- Krippendorff, K. (1985). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Londres: Sage.
- Larrivé, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A Study of the Variables Affecting Teacher Attitudes. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Lecompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Leyser, Y., Kapperman, G. y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Lupart, J. (1998). Setting right the delusion of inclusion: implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*, 23, 251-268.
- Marchesi, A. (1998). International perspectives on special education reform. *European Journal of Special Needs Education*, 13, 116-122.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E.M. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374.
- Marshall, C. y Rossman, G.M. (1989) *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Oliver, C. (1992). Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth. *European Journal of Special Education*, 7(1), 20-28.
- Opdal, L. R., Wormnaes, S. y Habayeb, A. (2001). Teachers' Opinions about Inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162.
- Pallisera, M. y Fullana, J. (1992). La integración escolar en Cataluña. Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado. *Bordón*, 44(3), 299-309.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.

- Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: Itinerario formativo para una escuela de todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 157-166.
- Peralta, F. (2001). La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España? *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 183-196
- Roberts, C.M. y Lindsell, J.S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 133-145.
- Sales, A., Moliner, O, y Sanchiz M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Disponible en línea en: www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=207&docid=1026 (Consultado el 1 de octubre de 2008).
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1955-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 18-21.
- Soodak, L., Podell, D.M. y Lehman, L.R. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Sprecht, J., Currie, M., Killip, S., King, G., Burton, M., Eliav, J. Lambert, S. y Thornton, B. (2001). Educators' Attitudes Toward Inclusion, *Focus On...* 1(3). Research Alliance for Children with Special Needs.
- Taverner, S., Hardman, F. y Skidmore, D. (1997). English and Mathematics Teachers Attitudes to Integration. *British Journal of Special Education*, 24(1), 39-43.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Educations. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Disponible en línea en www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Consultado el 1 octubre de 2008).
- Vicente, F., Pajuelo, C. y Sánchez, S. (1999). Educar en la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 23-31.
- Vlachou, A. D. (1999) *.Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: The Warnock Report*. Londres: Department of Education and Science.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. Londres: Philosophy of Education Society of Great Britain.

NOTAS

- 1 Las modalidades de integración pasan por diversos grados (Warnock Committee, 1978), desde únicamente compartir las mismas instalaciones escolares –aunque con aulas diferentes, pasando por la co-participación en ciertas actividades puntuales como forma de promover una socialización más amplia, hasta la participación en una gama de actividades educativas comunes. La tensión en el binomio centro escolar – alumnos con discapacidad que supone la iniciativa integracionista se resuelve bien a favor del primero, en una perspectiva ‘asimilacionista’ (Thomas, 1997), en que el alumno con discapacidad debe adaptarse al centro, o a favor del segundo, en una ‘acomodacionismo’ (Avramidis y Norwich, 2002), en la que la responsabilidad de la adaptación corresponde al centro.
- 2 La perspectiva inclusionista radical tacharía esta afirmación de paternalista; obviamente, cuando se pone en tela de juicio las NEE, automáticamente sigue el rechazo a iniciativas que se basan precisamente en la existencia de esa especificidad.

3 No usaremos aquí el término ‘necesidades especiales’ o ‘NEE’ porque esta visión simplemente niega la existencia de estos conceptos (Barton, 2005), y prefiere tratarlos como evidencia del inaceptable sesgo segregacionista propio de la primera visión.

4 Marchesi *et al.* (2005) informan de que la actitud positiva por parte del profesorado ante la integración baja desde un 77,6% en educación infantil, a un 63,2% en educación primaria, hasta un 48,8% en educación secundaria.

5 Llamen la atención las divergencias entre las percepciones de los docentes y las de los padres de alumnos con NEE que estos atienden, tal y como Marchesi *et al.* (2005) recogen en su investigación: mientras un 56% de los do-

centes expresan haber recibido formación sólo un 15,8% de los padres de sus alumnos con NEE perciben que están suficientemente cualificados. O bien la formación recibida es claramente insuficiente, o los padres son consistentemente demasiado exigentes.

6 Muchos autores han elaborado propuestas para la formación tanto inicial como en servicio del profesorado en el marco de una escuela integradora (véase, p. ej., Arnaiz, 1997; Crespo, 1996; González Fontao, 1998; Parrilla, 1999; Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999).

ANEXO

Cuadro 1: Actitud hacia la integración

"En mi opinión, creo que los alumnos con NEE no deben ser separados en un aula aparte, tal y como demandan algunos de los profesores del centro. Yo he estado impartiendo clase durante un mes y, aún con muchas dificultades, han seguido el ritmo de la clase, aunque a más bajo nivel, eso sí es cierto. Sin embargo, considero una barrabasada el apartar a estos alumnos de su grupo de clase. Lo principal es integrarlos en la vorágine de la clase. Estos alumnos deben sentirse útiles, y debemos intentar integrarlos en el grupo." ⁷ (Manuel)
"El problema está en que debido a su enfermedad [se refiere a un alumno diagnosticado -según sus palabras- de "hiperactividad acompañada de problemas de conducta muy graves"], su comportamiento se caracteriza por la agresividad hacia sus compañeros, gritos y movilidad constante. Esto hace que la profesora pierda los nervios, que los compañeros pierdan la concentración respecto a lo que se está aprendiendo o las tareas que se están realizando y que la clase sea por lo tanto interrumpida constantemente. El resultado de esto es que de los tres 4º de primaria que hay en el centro, este sea el que va más retrasado. Yo estoy de acuerdo con la integración de alumnos con problemas en aulas pero creo que deberían haber excepciones porque no todos los niños de integración tienen los mismos problemas y por lo tanto no todos son iguales." (Antonio)
"... pero en el caso de Javier, (el alumno hiperactivo) considero que debido a sus graves problemas de conducta, no debería asistir a ninguna clase." (Antonio)
"Por una parte, estoy de acuerdo con la ideología de repartir los alumnos de forma que acojan en clase a un compañero con deficiencia, pero pasar a la integración de niños con problemas tan graves como puede ser un Síndrome de Down como el que hay en el quinto A, agresivo, hiperactivo y desobediente, altera de una manera bastante considerable el transcurso de la clase y, por tanto, la evolución de sus compañeros." (Gaspar)
No obstante, si añadimos al trato que reciben los de integración, la poca información que poseen los especialistas (me estoy refiriendo en este caso a la profesora de inglés) acerca de ellos para saber cómo enseñarlos, debido a la escasa relación que existe entre los maestros, sacamos como conclusión que la única alternativa que les queda a estos niños para poder aprender igual que los demás es la asistencia a Centros Especiales, pues en los Centros Normales, por así decirlo, la gran mayoría está discriminada. (Teresa)
"También los alumnos de integración son ignorados por completo. En este sentido, por lo que veo la integración no sirve para nada actualmente, porque estos niños aunque están integrados en las clases no aprenden nada en ellas, ya que necesitan una atención que los profesores no pueden darles." (Irene)
"... en clase distraen a los alumnos. Estos dos niños concretamente, no pueden alcanzar los mismos objetivos que los demás (ni siquiera los mínimos) y lo único que hacen durante el tiempo que están en clase es jugar con otro alumno que se encarga de cuidarlos.... Creo que esto perjudica de cierta manera a los demás alumnos "normales", ya que el tiempo que están cuidándolos no pueden atender a las explicaciones de los maestros, descuidando así su aprendizaje" (Carmen)
"Lo peor de todo es que por culpa de este niño la mayoría de las clases en las que se pueden realizar juegos, activida-

des divertidas, etc., la maestra tiene que darles fichas a sus compañeros de colorear para poder mantener este niño tranquilo sin que agrede a ninguno de sus compañeros.” (Gema)

“Con respecto a los alumnos que van con un retraso considerable, he de decir que es donde más he notado la diferencia entre la teoría (más bien mi teoría) y la práctica. Es casi imposible poder atender a la vez las necesidades educativas de tantos alumnos: los niveles son tan dispares que, cuando se consigue llegar al alumno que tiene más retraso, el resto se ha descontrolado considerablemente. ...” (Cristina)

“Realmente atender en condiciones a uno de estos alumnos implica desatender a los demás, y es especialmente difícil en aquellos casos en los que en un grupo de veinte alumnos más de tres presenta algún tipo de necesidad.” (Elena)

“Es casi imposible poder atender a la vez las necesidades educativas de tantos alumnos: los niveles son tan dispares que, cuando se consigue llegar al alumno que tiene más retraso, el resto se ha descontrolado considerablemente. Eso, sin tener en cuenta que, si a este alumno en concreto al que me refiero, no se le presta atención, comienza a manifestar conductas disruptivas que perjudican seriamente el funcionamiento de la clase. Hay que tener en cuenta que también hay ciertos alumnos con algo de retraso que se limitan a no atender y no molestar. La situación es menos molesta pero igual de frustrante.” (Cristina)

Cuadro 2: Legislación vs. Realidad del aula

“Es decir, a pesar de que a partir del día 27 de Noviembre de 1990, el Colegio Público “Santa Begoña”⁸ fue reconocido como Centro de Integración, el trato que reciben estos niños deja mucho que desear. ¿A qué nos estamos refiriendo con la palabra “Integración”? Según he podido observar durante este período de tiempo que llevo realizando las prácticas, la palabra “Integración” se reduce a que estos niños con NEE convivan, simplemente, con los demás, es decir, con el resto de compañeros sin NEE” (Teresa)

“Cuando veo esto en clase te cuestionas si la integración existe realmente, o si simplemente es algo que se hace porque así se exige.” (Ana)

“La ley habla de la integración escolar de los alumnos con NEE. Y establece que estos alumnos deben integrarse, en la medida de lo posible, en el aula con el resto de compañeros, para alcanzar los objetivos establecidos con carácter general. ... Pero la realidad es otra..., porque como dice el refrán del dicho al hecho hay un trecho.” (Antonio)

“Particularmente mi opinión sobre la integración es bastante crítica, y no porque esté en contra, sino porque creo que una cosa es hacer un planteamiento correcto de la Educación Especial, y otra es hacer una chapuza para que la sociedad permanezca alestargada. Hay una cosa clara, y esa es que la integración en los colegios no se lleva a cabo de forma óptima... Realmente ante esto, te das cuenta de que hay mucho camino por recorrer. Y realmente no es que yo sea pesimista ¡al contrario! Simplemente es realismo, y creo que para hacer frente a esta demanda social deberíamos involucrarnos todos y abrir bien los ojos, porque lo que se hace hoy en día en la mayoría de los colegios no se puede catalogar como integración, sino como “estacionamiento temporal” de una serie de personas. ...” (Nuria)

Cuadro 3: Recursos disponibles

“... los alumnos/as con NEE suelen tener muchos problemas cuando tienen que aprender con el resto del grupo. ..., pero lo cierto es que en el aula de 25 alumnos/as sólo hay un docente el cual debe atender a todo el grupo y al alumno/a con NEE el cual necesita una enseñanza individualizada y adaptada junto a un profesional...” (Elisa)

“Lo cierto es que los centros de integración como este, no están preparados para tratar a este tipo de alumnos, una hora al día de dedicación especializada es insuficiente del todo.” (María)

“Las horas de refuerzo son muy importantes, por ello creo conveniente elaborar programas serios de refuerzo adaptados al alumno en cuestión e impartidos por profesionales en ese campo. Pero claro, estos profesionales escasean en los centros y los profesores se ven forzados a sustituirlos, más mal que bien, todo hay que decirlo. El problema es económico. Como siempre, las trabas económicas hacen que todo falle. La LOGSE preconiza la comprensividad, la diversidad del alumnado, la integración de los alumnos con NEE, etc. Todo queda genial sobre el papel, pero es a la hora de implantarlo en los centros cuando todo da su justa medida. Los centros necesitan dinero para poder poner esto en práctica, dinero que no suelen tener. Por ello, en mi opinión, la LOGSE es sólo un espejismo de lo que debería ser.” (Manuel)

Es una verdadera lástima que hoy, aún no exista un equipo profesional en cada escuela que pueda tratar los casos aislados de estos niños, y que en la mayoría de las veces no puedan recibir una atención personalizada adecuada a su medida, puesto que este tipo de personas suelen ser muy voluntariosas, por lo que se le ha de abrir las puertas desde jóvenes en lugar de restringir sus caminos profesionales, ya que nunca se puede saber a que puesto laboral podrán acceder el día de mañana.” (Julio)

Cuadro 4: Preparación del profesorado

“Los profesores reconocen no estar preparados para tener en sus clases un alumno/-a de integración y aunque tengan

intención de integrarlos en su clase, que no todos la tienen, no saben cómo hacerlo." (María)

"Viendo este caso (*se refiere al de una alumna de la que comenta que tiene una necesidad educativa especial*) me doy cuenta que la preparación que recibimos en la Facultad sobre este tipo de alumnos es insuficiente y cada día son más los alumnos de integración en las aulas y debemos aprender a convivir con ellos y buscar una mejor respuesta a sus necesidades,... (María)

... al pensar en toda la información que nos llega de la integración de los alumnos, en ninguna o casi ninguna parte hace referencia a la cantidad de cosas que tienes que hacer para "controlar" a un solo alumno, y de cómo tienes que hacer frente a situaciones que pueden desbordarse, sin una preparación adecuada en este campo, porque ¡seamos realistas!, con lo que hemos estudiado en la facultad no tenemos ni para empezar, y no hablemos de los planes antiguos que no tenían ni una sola asignatura que abordara estos temas." (Nuria)

Cuadro 5: Adecuación de estrategias metodológicas y/o actitudes observadas

"Además, en la enseñanza del inglés se complica aún más la situación y en lo observado el docente opta por dejar que haga alguna ficha de lengua ya que apenas sabe escribir en español. Frente a todo esto puedo decir que cada alumno/a con NEE es distinto/a por lo que hay que investigar y adaptar ya que he observado que hay alumnos/as que sí serían capaces de aprender inglés pero el maestro/a no lo intenta..." (Elisa)

"... ahora que se ha puesto en marcha la "integración" (que tan mal funciona por falta de la dedicación y el tiempo que necesita para que sea efectiva), el "ayudante" sería muy útil tanto para el profesor que ante tanta diversidad y escaso tiempo muchas veces se ve saturado de trabajo y muy a su pesar atiende "mal" o como no debe a este tipo de niños, como para el propio alumno que recibiría toda la atención y el tiempo que necesita. (Inés)

Son (*se refiere -según sus palabras, a "niños con NEE*) como jarrones (sin la intención, por supuesto, de insultar a nadie), están de adorno en la clase pues la atención que reciben estos niños por parte del profesor es nula, sólo se les echa cuenta cuando están alborotando para mandarlos a callar. Comprendo perfectamente que cuesta mucho trabajo mantener el orden en una clase de 25 alumnos y que tampoco se puede estar todo el tiempo encima de los alumnos con NEE, sin embargo, sí se les podría echar un poco de cuenta, al menos, mientras que el resto de los compañeros está realizando actividades. (Teresa)

"También quería mencionar la actitud que la profesora muestra ante los niños de integración, en cuatro clases aparecen niños con NEE, uno de ellos puede seguir, aunque con mucha dificultad, el ritmo de la clase, pero los demás no entienden nada de inglés. La profesora se limita a sentarlos al final de la clase, y no les da ninguna actividad para que se entretengan, simplemente los deja allí, como si de un armario más se tratase. Al único niño que procura tener entretenido es a Javier, y es que este alumno también es agresivo, con él se molesta en dejarle algún libro para que pase el rato, y cuando no lo consigue se lo quita de encima mandándolo, por ejemplo, a la Biblioteca con nosotras." (Ana)

"En el aula de inglés, no se les hace caso porque la maestra opina que no puede conceder 5 minutos a cada uno. A los ordenadores no van porque el programa es difícil para ellos. Ellos se limitan a sonreír...y ni siquiera colorean. Vienen obligados al aula de inglés y están deseando irse." (Isabel)

"Estos niños pasan la mayor parte del tiempo en esta Sala de Integración, y se ve que están muy felices aquí, porque cuando, durante una hora al día, salen para ir a "su clase", están deseando volver a la Sala de Integración, que no se considera que es su clase, a pesar de estar ahí casi todo el día. A mí no me extraña que suceda esto, ya que, en "su clase" no se les hace "ni caso"; ellos siguen haciendo los cuadernos de cuentas o de escritura que traen de "integración"..." (Isabel)

".. hay alumnos de integración que asisten a las clases permitiendo que estas sigan su rumbo porque no molestan ni interrumpen las clases y respetan a sus compañeros y a la profesora. Otros son más inquietos y la solución de muchos profesores es colocarlos en un rincón de la clase e ignorarlos o regañarles constantemente, cosa que no me parece nada bien porque se sienten discriminados tanto por el profesor como el resto de sus compañeros que lo ven como un tonto, un imbécil, un idiota o cualquier apodo que se les ocurre y que muchas veces son incitados por el profesor." (Antonio)

"Caso aparte es una niña con retraso mental grave y problemas de psicomotricidad que está en 5º B. Hasta la llegada de los prácticos, esta alumna se limitaba a jugar con sus fichas y juegos educativo durante las clases en las que no acudía al aula de Educación Especial." (María)

"...los programas de refuerzo para alumnos con NEE... no presentan ningún tipo de planificación por lo que son bastante ineficaces en según qué casos" (Manuel)

"Una cosa que he observado, y que me llama tremendamente la atención es la existencia de varios alumnos con NEE en clase. ... Podría citar, a modo de ejemplo, un alumno de 6º B, que se pasa la clase en el fondo pintando y trabajando con la cartilla. ... este alumno, es un alumno totalmente marginado, ya que está totalmente fuera de la clase, ya que durante esta se dedica a hacer cosas que no tienen nada que ver con el transcurso de la misma. ..." (Mercedes)

"... y el alumno con NEE (alumno con necesidades especiales) vuelve a sentarse solo, para trabajar con su tarea específica." (Sonia)

"Es un grupo de 24 alumnos,... y uno de ellos junto a la profesora (con NEE). Más adelante me he dado cuenta de que

no es el único que debería sentarse junto a la maestra,..." (Sonia)
"... para los de integración tienen unos cuadernillos aparte, lo que pasa es que la mayoría el tiempo lo pasan hablando y distraídos." (Nuria)
"Siguiendo con este tema, quería comentar que la profesora casi nunca hace actividades (aunque el libro las proponga) en las que los alumnos tengan que trabajar en parejas o en grupo por la misma cuestión, por tanto, estos niños no saben lo que es disfrutar de la enseñanza trabajando con sus compañeros. En las pocas ocasiones en las que realiza una actividad en la que los niños/as deben trabajar en grupos, deja que ellos mismos elijan a sus compañeros de grupo, lo cual no resulta muy óptimo porque por regla general suelen elegirse por amistad o por tener características intelectuales parecidas con lo cual el resultado es que hay grupos muy dispares: el de los más aventajados, el de los más revoltosos y, siempre quedan excluidos los que van retrasados o los niños/as con NEE (Nuria)
"Me parece muy negativo que estos alumnos carezcan de libro de texto (lo que llega a convertirse en un auténtico estigma) así como que no participen en la dinámica general de la clase, por este motivo o por el hecho de que "no lo van a comprender". Esto crea una sensación de rechazo que desde el punto de vista de los otros alumnos está "justificada por el propio maestro/a". (Elena)
... comentaré la situación de niños que bien sea por su carácter introvertido o porque al estar recibiendo apoyo en las aulas de integración, los profesores no les prestan atención, o la que debieran. ... tengo que comentar, en concreto, la situación de un alumno de la clase de mi profesora-tutora. Al comienzo de mi período de prácticas, este niño estaba sentado al final de la clase, un poco aislado y además sus compañeros se reían de él. La razón que la maestra me daba era que este niño estando solo al final de la clase y haciendo solamente lo que a él le apetecía en cada momento era feliz. Es decir, este alumno nunca atendía a explicaciones, no hacía ninguna actividad... sólo dibujaba, coloreaba, y copiaba de la pizarra de vez en cuando. Más razones de mi profesora también son que constantemente le da palabras de ánimo y mucho afecto porque es lo que el niño necesita y se encuentra en esa situación porque antes lo obligaban a hacer las tareas y como éste no quería, no asistía al colegio.... En mi opinión, creo que esta situación no es la más adecuada para este niño. ... " (Carmen)
"En cuanto a Vanesa, una alumna con una deficiencia auditiva de un 70 por ciento, recordaré que junto a un compañero que está realizando el practicum II con la especialidad de inglés, tengo la oportunidad de darle inglés tres veces a la semana en sus horas de apoyo. Esto se debe a que su maestra de apoyo nos propuso darle clases de inglés para que se iniciase en el idioma porque Salvador decía que Vanesa no aprendía porque era torpe." (Marta)
"Otro problema del que quería comentar es que en el curso de tercero hay un niño esquizofrénico. Este niño, a diferencia del otro, está tratado con medicamentos, pero también es bastante agresivo. Este niño sí está tratado por el gabinete psicológico del colegio y normalmente está con la educadora. Hace poco por pegar a un niño lo expulsaron del colegio y estando expulsado este niño le partió el brazo a otro niño de la zona marginal. Una cosa que no entiendo es ¿por qué expulsan a los niños? Nosotros en el colegio no lo podemos aguantar y descansamos de ellos unos días, cuando los padres de este niño viven en la zona marginal de Torre del Mar y todos los días ven los niños malos tratos, drogas, etc. ¿qué pueden aprender allí en el horario escolar? Pienso que se debería de poner otro tipo de castigos para estos niños ya que expulsando estos niños a la calle, cuando sus padres no lo van a corregir, me parece una tontería que expulsen a estos niños. Una cosa que me llamó la atención fue que este niño le pegó a otro estando en la clase y la maestra me dijo que lo llevara con la maestra de educación especial, cuando le expliqué lo que había ocurrido a esta maestra, intentó pegarle un coscorrón en la cabeza, pero se paró porque me vio la cara que yo había puesto. Esto es ya el colmo que una maestra le pegue a un niño de 8 años." (Gema)
"Otro grupo que me parece realmente interesante es el formado por los <u>alumnos de apoyo a la integración</u> ; alumnos que no alcanzan el nivel del resto de la clase y realizan tareas aparte. ... Por lo que he podido observar y volviendo a los distintos tipos de alumnos, los pertenecientes a apoyo a la integración, (durante las clases de inglés concretamente) observan a sus compañeros con una mirada de deseo de poder alcanzar el nivel que tienen éstos ya que observan las actividades deseando poder integrarse como uno más; en este aspecto el interés que por ellos muestra la profesora me parece muy acertada ya que realizan tareas de inglés como el resto de sus compañeros (unas fichas que ella les reparte y explica como tienen que hacerla); de esta forma no los discrimina frente a sus compañeros." (Charo)
"Como colofón, pienso que el problema de este tipo de alumnos es que suponen un estorbo para los profesores, ya que estos no pueden adaptarse a las circunstancias personales de estos niños, y por ello suelen estar confinados a la marginación." (Julio)
"El problema se plantea cuando al no tener estos niños/as una ACI, deben ser evaluados con los mismos criterios que sus compañeros. De tal forma, que se da la paradoja que alumnos que durante el desarrollo de una unidad didáctica sólo realizan un par de actividades con la clase, ... y que a veces trabajan un núcleo temático diferente (siguen trabajando los colores cuando el resto está con la ropa), realizan la misma prueba de evaluación (es decir, sobre la ropa). Obviamente el resultado que logran estos alumnos/as está bastante lejos de ser satisfactorio, y la consecuencia lógica es que por mucho empeño que pongan, siempre van a recibir un estímulo negativo que va a reforzar la sensación de

fracaso escolar." (Elena)

Cuadro 6: Coordinación entre el profesorado implicado

"Este caso (se refiere al de una alumna de la que comenta que tiene retraso mental grave y problemas de psicomotricidad) es un ejemplo de la desconexión y falta de comunicación e interés por compartir información existente entre los diferentes maestros y maestras. Sería mucho más fácil para los propios docentes y mucho más provechosos para los alumnos que los profesores se reunieran de vez en cuando, aunque sea de una manera informal, para intercambiar opiniones, experiencias y en definitiva información acerca de los alumnos que comparten." (María)

(Se refiere al método para enseñar inglés que emplea la profesora de apoyo en el aula de Educación Especial) "Quizás para esa edad sea un buen método, lo malo es que únicamente se usa por esta profesora en el aula de apoyo y entre ella y el profesor de inglés no existe comunicación." (María)

Cuadro 7: Aceptación del alumno con una NEE por los compañeros

"La mayoría (se refiere, según sus palabras, a "los alumnos/as con NEE o llamados 'de integración'") se encuentran cómodos con los compañeros ya que hay muy buena aceptación." (Elisa)

"... y sufren con las burlas que los niños "normales" les hacen (cuando la maestra no mira). Esto no lo hacen todos, pero unos se contagian de otros y... los de integración están deseando volver a "integración". (Isabel)

"(se refiere a una niña sobre la que afirma que tiene una necesidad educativa especial)... durante las últimas semanas los alumnos de su clase se han organizado en turnos para ayudarla a subir y bajar las escaleras a la hora del recreo, ya que ella sola puede caerse. Quería destacar el compañerismo existente en esta clase,..." (María)

"... en el quinto A los alumnos atienden y entiende a este alumno (se refiere a un alumno al que anteriormente se refiere con "un chaval con Síndrome de Down"), mientras que los demás rehúyen un tanto de él (se nota su estructuración adrede por parte de los maestros). (Gaspar)

... comentaré la situación de niños que bien sea por su carácter introvertido o porque al estar recibiendo apoyo en las aulas de integración, los profesores no les prestan atención, o la que debieran. ... tengo que comentar, en concreto, la situación de un alumno de la clase de mi profesora-tutora. Al comienzo de mi período de prácticas, este niño estaba sentado al final de la clase, un poco aislado y además sus compañeros se reían de él." (Carmen)

"... comprendo a los padres de estos niños que quieren que sus hijos convivan y estén el día a día con niños de su edad, en este aspecto he de decir que los niños que he visto están muy bien integrados, sus compañeros hablan con ellos, se ríen de sus bromas, etc. Pero aparte de esto (que me parece muy importante), existe el tema académico, y estoy segura de que con más personal estos niños avanzarían muchísimo más." (Nuria)

"Me parece muy negativo que estos alumnos carezcan de libro de texto (lo que llega a convertirse en un auténtico estigma) así como que no participen en la dinámica general de la clase, por este motivo o por el hecho de que "no lo van a comprender". Esto crea una sensación de rechazo que desde el punto de vista de los otros alumnos está "justificada por el propio maestro/a". (Elena)

⁷ Hemos reproducido los comentarios de forma literal, por lo que conservan la ortografía y sintaxis originales.

⁸ Nombre ficticio.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Barrios Espinosa, María Elvira (mebarrios@uma.es) es profesora en la Universidad de Málaga. Las áreas en las que se ha centrado su investigación incluyen el papel de la reflexión en el aprendizaje de la enseñanza y las concepciones y creencias de profesorado en ejercicio y en formación inicial. Es la autora de contacto para este artículo. Su dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. 29071 Málaga (España). [Buscar otros](#)

[artículos de este autor en Scholar Google](#) 

García Mata, Jorge (jgmata@eoimalaga.com) es profesor en la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga. Sus intereses de investigación actuales se centran en el análisis de las actitudes y percepciones sobre la profesión docente que alberga profesorado en formación y el desarrollo de estrategias para fomentar un enfoque reflexivo al desarrollo profesional docente. Su dirección postal es: Escuela Oficial de Idiomas de Málaga. Paseo de Martiricos, 26. 29009 Málaga (España).

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Barrios Espinosa, Elvira & García Mata, Jorge (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. <i>RELIEVE</i> , v. 15, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. [<i>Barriers to integrative education from the perspective of pre-service Primary teachers of English</i>]
Authors / Autores	Barrios Espinosa, Elvira & García Mata, Jorge
Review /Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 15, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2009 (Reception Date: 2008 October 3; Approval Date: 2009 March 18; Publication Date: 2009 March 19).
Abstract / Resumen	<p><i>This article presents and analyses the findings of a qualitative study about the perceptions expressed by prospective primary teachers of English about integration and response to special educational needs in the mainstream. The analysis of the data, obtained in the course of the practice teaching period of their course, evidences their ideas on integrative education; besides, a frequent lack of experiences of genuine integrative practices in such a critical period of professional preparation is identified.</i></p> <p>El presente artículo presenta y analiza los hallazgos de un estudio de naturaleza cualitativa sobre las percepciones que expresan futuros maestros especialistas de inglés en el transcurso de las Prácticas de Enseñanza sobre la integración y la atención a las necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. El análisis de los datos textuales aportados por los informantes, además de revelar las ideas que éstos sostienen en torno a la integración, evidencia una frecuente ausencia de experiencias de enseñanza auténticamente integradoras durante ese período crítico de formación profesional.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Inclusive Education; Preservice Teachers; Preservice Teacher Education; Teacher Attitudes.</i> Educación inclusiva; Profesorado en formación inicial; Formación inicial del profesorado; Actitudes del profesorado.
Institution / Institución	Universidad de Málaga (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español & English (Title, abstract and keywords in English and Spanish)

(RELIEVE)

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).