

Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad

(Attitudes of acceptance and solidarity
towards the students with disabilities)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 28/11/2011
Aceptación: 01/05/2012

Diego Jesús Luque Parra

(Universidad de Málaga)

María Jesús Luque-Rojas

(Universidad Complutense de Madrid)

RESUMEN

En el presente trabajo se persiguen objetivos de análisis de las actitudes y opiniones, que tienen los alumnos y alumnas hacia su compañero con discapacidad en el aula. Con una muestra de 339 alumnos de Educación Primaria, Secundaria y de Universidad, de Málaga y su provincia (España), se trata de relacionar las variables de edad, sexo, nivel sociocultural y medio sociodemográfico, con actitudes de solidaridad, aceptación y ayuda, en dos niveles. Uno de conocimiento y de posición respecto a la discapacidad (posicionamiento, grados de distinción percibida, de apoyo y de deseos en el lugar del compañero con limitación) y otro de consideración de la discapacidad (amistad, aceptación y ayuda). Los resultados apuntan hacia relaciones significativas entre actitudes y edad o etapa educativa, valores solidarios sin distinción por sexo o niveles socioculturales o de medio en general. Finalmente se apreciarían diferencias según tipo de discapacidad en asociación con características individuales.

PALABRAS CLAVES

Discapacidad. Necesidades educativas especiales. Valores. Actitudes. Aceptación y apoyo.

ABSTRACT

In this paper we pursue the analysis of attitudes and opinions held by students towards their disabled companion in the classroom. With a sample of 339 students from Primary, Secondary and University of Malaga and its province (Spain), is to relate the variables of age, sex, sociocultural level sociodemographic and half with attitudes of solidarity, acceptance and support, at two levels. A knowledge and attitude to disability (positioning, degree of differentiation perceived support and wishes in place of the limited partner) and a consideration of disability (friendship, acceptance and support). The results indicate significant relationships between attitudes and age or stage of education, values of solidarity, without distinction by sex or level of socio-cultural or media in general. Finally appreciate differences by type of disability in association with individual characteristics.

KEYWORDS

Disabilities. Special educational needs. Values and attitudes. Acceptance and support.

(Pp. XX-XXX)

1. Aspectos introductorios

En los estudios de actitudes es importante el análisis de las relaciones sociales y la imagen que las personas con discapacidad, proyectan sobre los que no la tienen. Esto es así, al menos porque deberían estar centradas sobre las capacidades y no en las limitaciones, contribuyendo a fomentar las necesidades de estas personas, y evitándose *que prosperen los estereotipos y los prejuicios tradicionales* (Naciones Unidas, 1983). La actitud hacia el alumnado con discapacidad en el aula, se ha podido estudiar desde dos grandes núcleos de atención; el propio alumno con discapacidad (limitaciones por su discapacidad y características de su persona) y el del profesorado, en sus dos vertientes, docente y tutorial de la acción educativa. Así, diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las actuaciones y relaciones del profesor con sus alumnos con discapacidad, siendo obvia la importancia de su influencia docente, así como el cambio de actitudes y la necesaria colaboración entre profesorado, familias y alumnado sobre la integración escolar (Aguado, Flores y Alcedo, 2004; Anmerman, 1997; Arias y Morentin, 2004; Avramidis y Norwich, 2000; Hausstätter, 2007; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995; Luque y Luque-Rojas, 2010).

En ese núcleo de atención, y en nuestra experiencia y trabajos (Luque y Romero, 2002, Luque, 2008; Luque, 2009), se constata que, a través de los programas de integración, se ha conseguido un incremento de actitud favorable hacia el alumnado con discapacidad, aunque con niveles diferentes, para el profesorado, familias o los mismos alumnos. La integración, impuesta por ley en buena parte de Europa, desde los inicios de la década de los 80 del pasado siglo, y surgida de una obligatoriedad ética (eliminar una educación especial segregada), ha evolucionado hacia un marco de inclusión y de normalización, dependiendo su éxito, tanto de medidas administrativas o de recursos, como de la actitud y respuestas del profesorado a sus alumnos, así como la de éstos a sus compañeros con especiales ne-

cesidades (Echeita, 2004; Gómez e Infante, 2004; Frostad y Pijl, 2007; Mand, 2007; Skarbrevik, 2005; Van-Reusen, Shoho, y Barrer, 2000; Unesco, 2010).

En un ámbito de intervención educativa, la discapacidad se valora centrándose en la adecuación a las necesidades y características de la persona, con objetivos de accesibilidad, adaptación o compensación con medidas y recursos, de forma que, la discapacidad, se anule o reduzca de la mano de una intervención o provisión de servicios y apoyos. En este sentido, es indistinto el uso de los términos alumnado con discapacidad o de alumnado con necesidades educativas especiales (*nees*), porque al centrarse en la respuesta educativa y asociarse a la discapacidad, hace que ésta se considere, en su mayor parte, una condición sobrevenida por el contexto. Estas necesidades son especiales no por un trastorno o distintividad, sino por la atención a las dificultades y a los recursos que se precisan.

Debe ser obvio que el niño con discapacidad (habitualmente cargado por lo negativo de la limitación), se desenvuelve al igual que sus iguales, en un medio social, en el que las relaciones marcan la comunicación, el diálogo y el estar en definitiva en la comunidad, siendo cruciales los valores (creencias, principios o metas que regulan y guían la conducta de la persona) y actitudes (tendencia consistente de comportamiento) del alumnado. Si los primeros conforman un nivel de principios y marcan una línea de comportamiento individual, dentro de un marco social, las segundas son una integración cognitivo-afectiva en la conducta, indicando el mayor o menor respeto a los valores y normas, y suponiendo un nivel dinámico, de predisposición a la acción, en el comportamiento individual. En este sentido, los fines de la Educación, y los objetivos que cualquier sistema educativo debe perseguir, se pueden resumir en la atención al desarrollo personal y de capacidades del alumnado, con pretensiones de autoaprendizaje a lo largo de la vida, en la igualdad de derechos y oportunidades y en el respeto a las libertades y la convivencia democrática. En consecuencia, una educación en un mar-

co de desarrollo de valores, como principio rector, desde el que se favorezca la libertad personal, la responsabilidad y el esfuerzo, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto, como ejercicio permanente en un desarrollo personal y social, hacia una ciudadanía democrática.

En este marco de desarrollo de valores, nos preguntamos por el niño o niña con discapacidad en el aula. ¿Cómo son sus relaciones o qué proyección tiene sobre sus compañeros? ¿Qué aspectos del niño o niña con discapacidad, suscita problemática en la relación con los demás?; ¿Se derivan más de la discapacidad o se trata de características personales lo que determina la actitud de los compañeros? ¿Son la solidaridad, la amistad o la aceptación, aspectos de consideración en estas relaciones?

2. Justificación, supuestos y objetivos

Considerando que las necesidades educativas especiales son una conjunción entre los trastornos del desarrollo y de los recursos que precisan para su intervención educativa, el ámbito de inclusión, además de programas adecuados a esas intervenciones, supone el marco idóneo para el desarrollo de las actitudes y valores de la persona, consigo misma y con el grupo social al que pertenece. En este análisis, continuando con otro trabajo sobre valores, a través de adjetivos dados a la discapacidad del compañero de aula (Luque, 2008), se quieren estudiar algunos valores sociopersonales, en su relación con el alumnado con discapacidad, tratando de responder a las cuestiones sobre qué piensa el alumno "normal", respecto a su compañero con necesidades educativas especiales; cómo demuestra su desarrollo personal respecto a ellos, o si podría hacerse uso de la experiencia educativa en ámbitos inclusivos, para un análisis de valores y su práctica en el aula.

Considerando estas preguntas, el presente trabajo pretendería buscar, a modo de objetivos generales, 1) Analizar actitudes y valores personales y sociales, en su relación

con las necesidades educativas especiales, y 2) Servir de referencias para propuestas de intervención psicoeducativa.

3. Aspectos de diseño, muestra y procedimiento

El planteamiento de análisis de las variables de estudio, es de carácter descriptivo y de relación entre las mismas, buscando averiguar la existencia de asociaciones entre las variables predictoras de edad, sexo, medio y estatus sociocultural, con las de criterio de valores. Se tiene una pretensión de análisis evolutivo, en la medida que intenta conocer la influencia de esas variables, como determinantes en las relaciones sociales entre compañeros de aula y en su propio desarrollo personal, en diversas etapas educativas. Con las hipótesis y el procesamiento de los datos, se trata de comprobar la existencia de semejanzas o diferencias entre grupos de sujetos, a través de un análisis de estadística descriptiva y algunos de estadística inferencial (comprobación de hipótesis acerca de la media, varianza, correlación y análisis de varianza).

3.1. Hipótesis

Considerando que la presencia de un compañero o compañera con discapacidad en el aula, influye en la actitud de manera positiva, en su relación con las variables de nuestro estudio podrá observarse:

- La edad o etapa debería tener significación (al menos al nivel de 0,05), no así el sexo, al considerar que la solidaridad o ayuda al compañero debe ser estimada por igual.
- El medio podría ser indicativo de más afectividad o intensidad de la relación, en lo rural que lo urbano (nivel de 0,05).
- No debería darse significación estadística en lo referente al nivel sociocultural en este compañerismo, apreciándose éste como independiente del origen social.

- La actitud del alumnado sobre su compañero con limitaciones, podrá variar en función del tipo de discapacidad que éste presente. Podría encontrarse significación (0,05), siendo la discapacidad intelectual de mayor relevancia (0,01).

3.2. Muestra

La muestra está formada por alumnado de Centros Públicos (Colegios e Institutos) de la zona de la Costa del Sol Occidental (Málaga). De la capital además, se ha contado con dos muestras de alumnado universitario, en las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación (tabla 1). Estos Centros son de régimen ordinario con Integración y la muestra de alumnos es internivelar, habiéndose tomado grupos de representación, para cada una de las Etapas Educativas (6º de Educación Primaria; 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria y Bachillerato). El hecho de que el 50% de la muestra esté compuesta por alumnado menor de 16 años, supone la base referencial de Etapa obligatoria, pretendiendo tan sólo su aproximación y contraste evolutivo con la Enseñanza Universitaria.

En cuanto al sexo, se tienen 141 varones (41,6%) y 198 mujeres (58,4%), muestra con ligera superioridad numérica de las mujeres sobre los varones, lo que repite la distribución poblacional de centros educativos y su evolución en los niveles superiores del sistema educativo. Desde un punto de vista socioeconómico, según la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Málaga (1993) y el Instituto de Estadística de Andalucía (2000), puede apreciarse la Costa del Sol Occidental de la provincia, como zona de proyección turística, con un sector económico básicamente del sector servicios y la construcción. Desde esta perspectiva sociológica o sociocultural, se aprecia una mayor nucleación urbana, con cierta pérdida en lo tradicional o típico popular, con una menor estructuración en clases sociales o una cierta difusión en la clase media. Así, en este parámetro sociodemográfico se obtiene una distribución de 268 urbanos (79,1%) y 71 rurales (20,9%), lo que expresa una estructura poblacional representativa de cómo

se conforma esta zona, una comarca en la que el efecto turístico ha “urbanizado” lo que de rural existía, creándose una estructura y servicios urbanos, para atender al tamaño y necesidades de la población.

Sujetos/Edad.	Frecuencia	Porcentaje
10	8	2.4
11	61	18.0
12	37	10.9
13	30	8.8
14	36	10.6
15	17	5.0
16	43	12.7
17	26	7.7
18	6	1.8
19	7	2.1
20	11	3.2
21	24	7.1
22	11	3.2
23	7	2.1
24	7	2.1
25	6	1.8
26	1	.3
41	1	.3
Total	339	100.0

TABLA 1. Muestra.

Los niveles de estatus o nivel sociocultural, adoptan la distribución expresada en la tabla 2, pudiendo apreciarse como los niveles alto y bajo son de menor representación. Dada esta distribución, podría estar indicada una conjunción entre niveles medio y alto, con lo que modificando la graduación típica de niveles socioculturales, dos en lugar de tres, se confirmaría que los datos muestrales recapitulan los de su población de referencia.

Nivel Bajo (1).	Nivel Medio (2).	Nivel Alto (3).
36 (10,6%).	256 (75,5%).	47 (13,9%).

TABLA 2. Distribución del nivel sociocultural.

Finalmente, el estudio se ha referenciado sobre alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad, según la clasificación recogida en la normativa vigente, en las categorías de intelectual, sensorial auditiva y visual, motora o de desarrollo, valorados por los Equipos y Departamentos de Orientación, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.3. Material y procedimiento

3.3.1. Material

Del cuestionario *ad hoc* aplicado, sólo se analizará una primera parte (anexo1), referida a cuestiones sobre aceptación del compañero con discapacidad, no considerándose aquí la segunda (valores según adjetivos a la discapacidad del compañero), que se ha desarrollado en otro estudio (Luque, 2008). Teniendo en cuenta las características de los individuos en edad y etapa educativa, se ha procurado, tanto con el documento como en su aplicación, una actuación de cierta uniformidad y validez para todos los grupos. En detalle, la primera cuestión trata de sondear el estado de información o conocimiento que los alumnos tienen sobre la discapacidad concreta de su compañero. Se valora de acuerdo a la escala de: *ALTO* (3); *MEDIO* (2); *BAJO* (1); *NADA* (0), en función de su acertada definición o concepto y riqueza explicativa.

Las cuestiones 2, 3, 4 y 5, suponen ejercicios de posicionamiento o reflexión sobre la persona con discapacidad. Así la 2ª, es una toma de postura de acuerdo a la escala *MUCHO* (3); *A MENUDO* (2); *POCO* (1), *NADA* (0), siendo la 3ª de carácter complementario, en tanto que la respuesta *NO* (3), indicaría la consistencia de acercamiento, ya que ponerse en el lugar de la persona, conllevaría no sentirse muy distinto de ella. Las cuestiones 4 y 5 tratan de afirmar esa toma de postura y complemento de información.

Con la 6ª pregunta se busca hacer expresar al alumnado, su creencia de solidaridad a través de su formulación de ayuda y apoyo. Con la 7ª cuestión, se aborda una con-

creción de esa solidaridad en la amistad o grado de relación personal, lo que supone el contacto con el compañero. La 8ª, empuja al alumnado a expresar la opinión que, sobre la discapacidad, cree saber en la sociedad. Con ella se da paso a la cuestión 9, con la que situar claramente, una reflexión personal sobre la discapacidad.

3.3.2. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recogida de datos, consistió en la aplicación del cuestionario de manera colectiva, sin variar la estructura de los grupos de cada colegio o instituto. Los centros y cursos fueron asignados al azar, salvo la distinción de las edades y las categorías de discapacidad, para situar a los sujetos a las fases y supuestos teóricos. En todo momento se ha contado con una buena colaboración del Profesorado en su aplicación.

De esta forma, en el contexto de aula y actividad habituales, aprovechando que el alumno o alumna con discapacidad está fuera del aula ordinaria (por ausencia, o por su presencia en otra aula), se aplica a toda la clase, para lo cual se les explica el objetivo de la prueba, así como instrucciones específicas para su cumplimentación. Al final de su ejercicio, se hace una breve disertación sobre la discapacidad en general y la concreta del alumno en cuestión, procurando transmitir un objetivo educativo a la prueba y un sentido moral en la relación social del aula. Se advirtió a los Profesores colaboradores, que con el apoyo del Centro de Profesorado de la Comarca, se mantendría una posterior reunión informativa, una vez valorados los resultados, en la que se les transmitirán los datos con relevancia y posibles implicaciones educativas.

Sometido a un tratamiento estadístico sobre media, desviación, correlaciones y la inferencia que pueda obtenerse, con el SPSS-13.0 (2007), finalmente, el análisis de los resultados se ha dividido en dos grandes apartados. Uno primero dirigido a expresar el grado de conocimiento sobre discapacidad, así como aspectos de pensamiento, posicionamiento o deseos sobre el compañero

con alguna limitación; y un segundo orientado hacia la solidaridad, entendida tanto en su referencia individual como en lo colectivo del grupo y sociedad.

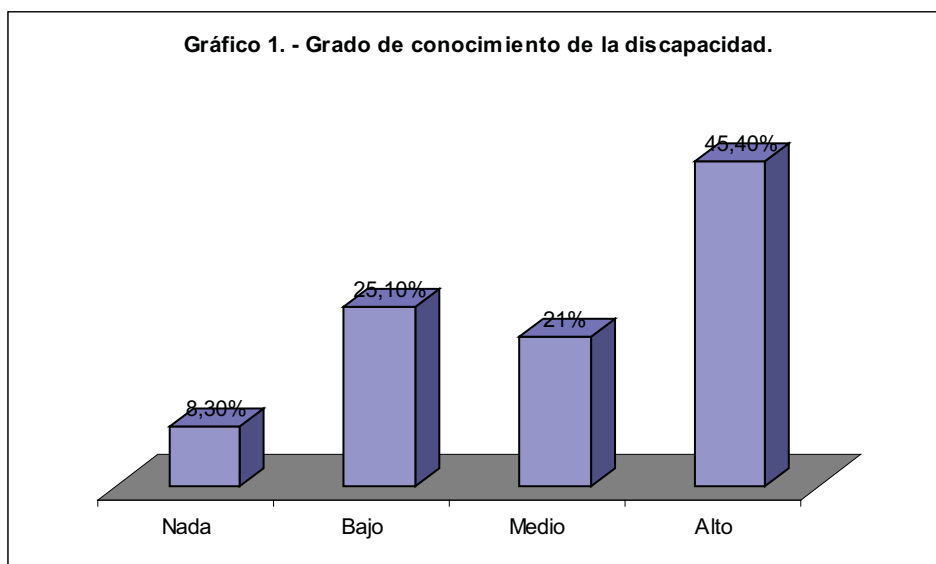
4. Resultados

4.1. Niveles de conocimiento y de posición respecto a la discapacidad

El grado de conocimiento que, sobre la discapacidad del compañero de clase, tie-

nen los alumnos, se distribuye en torno a: *Nada* (8,3%); *Bajo* (25,1%); *Medio* (21%) y *Alto* (45%).

Puede afirmarse que dos de cada tres alumnos, está relativamente bien informado de la discapacidad de su compañero de aula, no dándose diferencias significativas en cuanto a edad, sexo o nivel sociocultural (gráfico 1). El análisis global, con sus relaciones, de las cuestiones referentes a posicionamiento, grado de distinción percibida, grado de apoyo y deseos en el lugar de la persona con discapacidad, preguntas 2, 3, 4 y 5 respectivamente, ofrece los resultados que siguen en la tabla 3.

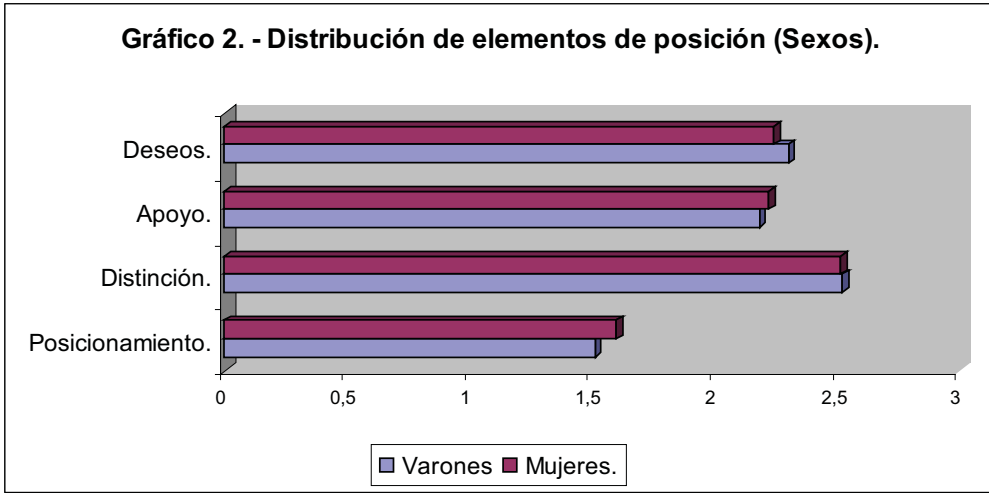


(2) <i>Pensamientos sobre la persona con discapacidad.</i>	(3) <i>¿Ves a la persona muy distinta a ti?</i>	(4) <i>Apoyo en su lugar.</i>	(5) <i>Deseos en su lugar.</i>
1,51 (0,840)	2,51 (0,719)	2,20 (0,616)	2,27 (0,488)

TABLA 3. Cuestiones de Posicionamiento (medias y desviación).

Se aprecia cómo un 83% del alumnado, se situaría en una posición de no distinción de la persona respecto a sí mismo, o de no haberse planteado tal cuestión, lo que coincidiría con la puntuación media obtenida en

el grado de pensamientos sobre el tema. De forma paralela, su posicionamiento, disposición a la ayuda y deseos en lugar de su compañero (gráfico 2), se expresarían claramente a favor (tres de cada cuatro).



El análisis de correlaciones de estas cuestiones, con las variables de edad, sexo, nivel sociocultural y medio, se nos aparece

con los datos y grado de significatividad, en la tabla 4.

	Posicionamiento.	Distinción.	Apoyo.	Deseos.
Edad.	,056 (.301)	,036 (.506)	,112 (.039)*	-,073 (.177)
Sexo.	,121 (.026)*	-,005 (.923)	,032 (.558)	-,063 (.246)
Nivel SC.	-,047 (.387)	,011 (.836)	-,080 (.143)	-,146 (.007)**
Medio.	,093 (.087)	,107 (.050)*	,032 (.551)	,044 (.422)

TABLA 4. Correlaciones de las cuestiones de posicionamiento. (Significatividad de * 0,05. ** 0,01).

Este análisis expresaría unos niveles de apoyo en función de la edad, así como un grado de posicionamiento en función del sexo (mayor en la mujer), con deseos relacionados con el nivel sociocultural, y la observación de relación entre discapacidad, distinción y medio. Habría un valor medio (intensidad de pensamientos) en cuanto a cómo sería si estuviera en el lugar de su compañero con discapacidad, media que se concentraría entre las categorías de *a menudo y poco*. Sin embargo, ese grado de posicionamiento no le impide valorar a la persona, como igual y sin más distinción, que al resto de sus compañeros, expresando elementos de ayuda en términos de comprensión, respeto y aceptación, deseando además, que la ayuda (si estuviera en su lugar), se encaminase hacia lo necesario para valerse por sí mismo.

Un análisis de las correlaciones ponen de manifiesto diferencias significativas ($r = 0,121$; $p < 0,05$) en cuanto al sexo, para la cuestión de pensamientos (mayor intensidad de pensamiento sobre la discapacidad, en las mujeres que en los varones), no dándose diferencias, en cuanto a esta variable, para el resto de cuestiones. Se aprecia, por otro lado, significatividad en la variable edad, para las cuestiones de pensamiento, distinción y apoyo, no así para los deseos, que tiene sólo significatividad en el factor sociocultural, todo lo cual podría explicarse en una asociación de madurez o experiencia acumulada en el factor edad, y de matices de valoración del hecho de la discapacidad, en función de su relación con posibilidades y accesibilidad, por el factor cultural. Finalmente, en la variable medio, se tienen diferencias significativas, con las cuestiones

de pensamiento y distinción, lo que podría guardar relación con la cercanía e intensidad de las relaciones en lo rural y grupos pequeños.

Existe correlación significativa ($r=0,155$; $p<0,05$) entre el apoyo y el tipo de discapacidad, corroborado por el análisis de relación entre la cuestión de *distinción* y la discapacidad que presenta el alumno, según la cual, los recursos y necesidades, estarían en función del tipo de discapacidad presentada en el compañero de aula. Cuestión que correría paralela a la provisión de recursos que el sistema aporta al alumnado y, a la vez, supone un elemento de clasificación a quien los necesita.

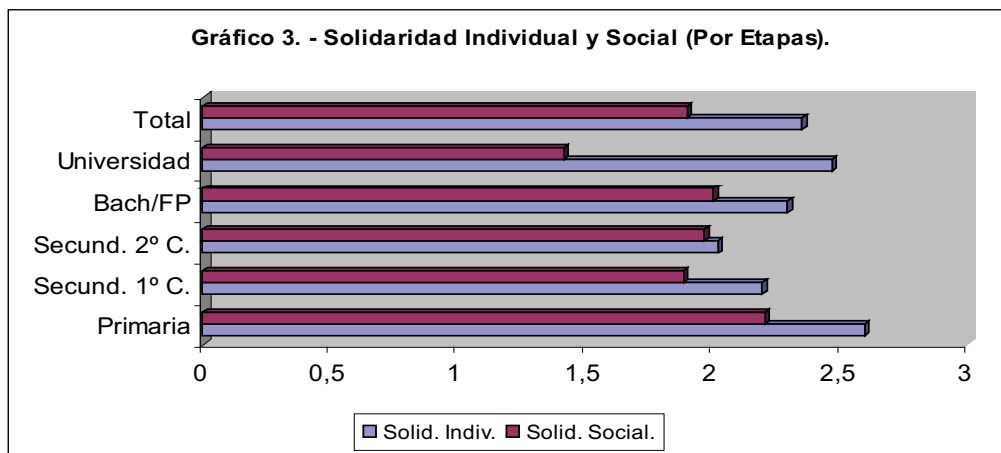
En un resumen a estos datos, puede expresarse una cierta consistencia en los resultados, manifestada en un nivel de posicionamiento y apoyo en general, elevado, guardando relación básicamente con el sexo y edad.

4.2. Niveles de consideración de la solidaridad

La solidaridad (respuestas a las cuestiones 6 – 9, ambas incluidas), es entendida como valor individual y colectivo, tanto en la

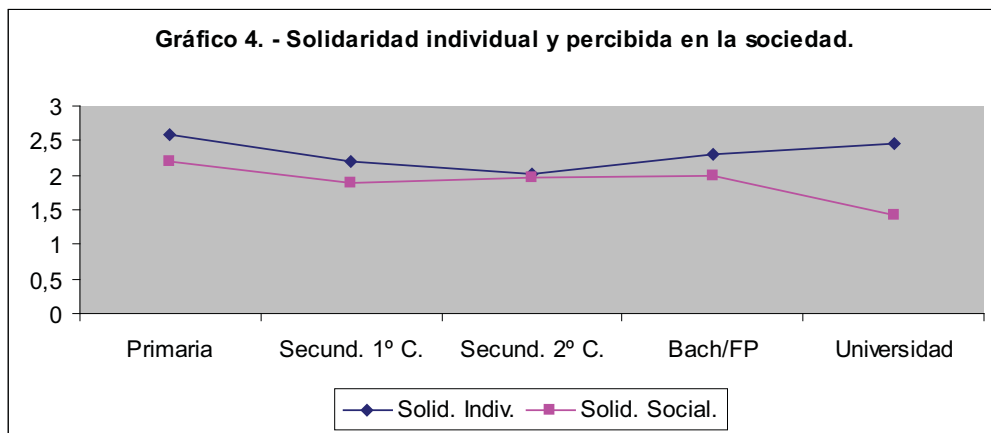
aceptación de la persona con discapacidad en la sociedad, como en la de su compañero de aula en particular. El grado de solidaridad individual del alumno hacia su compañero en el aula (pregunta 6), se expresa cuantitativamente en una media de 2,59 y una desviación típica de 1,328, lo que referenciado sobre un máximo de 3 (*le ayudo*) y un mínimo de 0 (*no*), adquiere un valor notable en intenciones de apoyo o consideración y de ayuda.

Esta solidaridad, individualmente considerada por cada uno de los alumnos y alumnas, hacia su compañero con discapacidad, presenta matices de diferenciación según el sexo (2,26 en varones frente a 2,40 en mujeres), aunque esta diferencia no es significativa. En cambio, esa solidaridad, guarda relación significativa con la edad ($F=1,723$; $p<0,05$) y con la etapa educativa ($F=10,410$; $p<0,001$), así como para el nivel sociocultural y medio ($F=13,095$; $p<0,001$). Desde esta apreciación individual, nos preguntamos sobre la solidaridad que observan en la sociedad, esto es, ¿piensan los alumnos que el contexto social es reconecedor de la discapacidad y de su ayuda? ¿Aprecian los alumnos y alumnas diferencias *macro* o *micro*, según sea observada la discapacidad en la sociedad o en su comunidad de vida habitual? (gráfico 3).



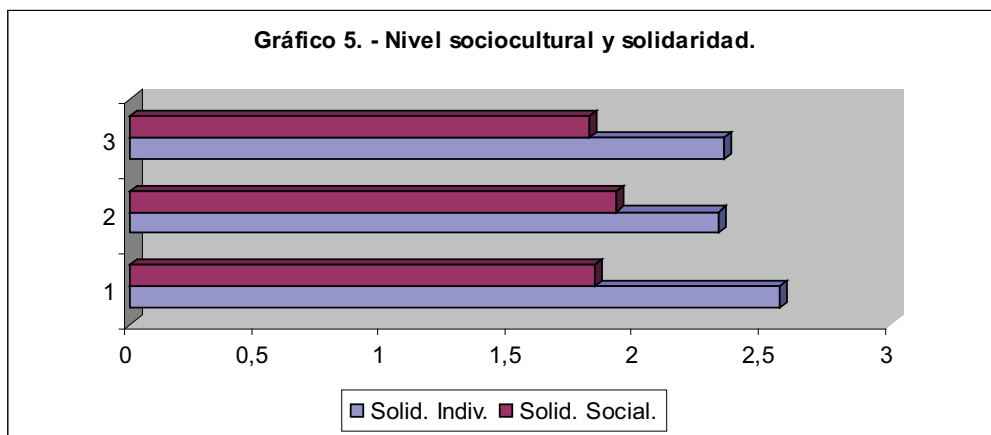
En respuesta a esa cuestión, observando el paralelismo entre las distribuciones, se deja ver una distancia entre los valores dados al grado de ayuda, que cada uno de los alumnos está dispuesto a aportar y la que éstos observan en la sociedad, siendo aquélla superior a la de ésta. En efecto, la solidaridad que aprecian los alumnos y alumnas en la sociedad, para con las personas con disca-

pacidad, se distribuye con menores valores a los que ellos expresan que aportarían en ayuda individual, manifestándose esa observación con una discordancia clara en el alumnado de enseñanza post-obligatoria y el de la Universidad, distinguiendo la diferencia entre la consideración de la sociedad y la que a nivel individual, estiman que se debe realizar (gráfico 4).



Esta cuestión, de las diferencias observadas entre una visión de la discapacidad individual o de clase y la que aporta la sociedad, es significativa ($F=2,504$; $p<0,01$) para edad; para etapa educativa ($F= 7,688$; $p<0,01$), medio ($F=4,448$; $p<0,05$) y tipo de discapacidad ($F=2,758$; $p<0,05$). Haciendo

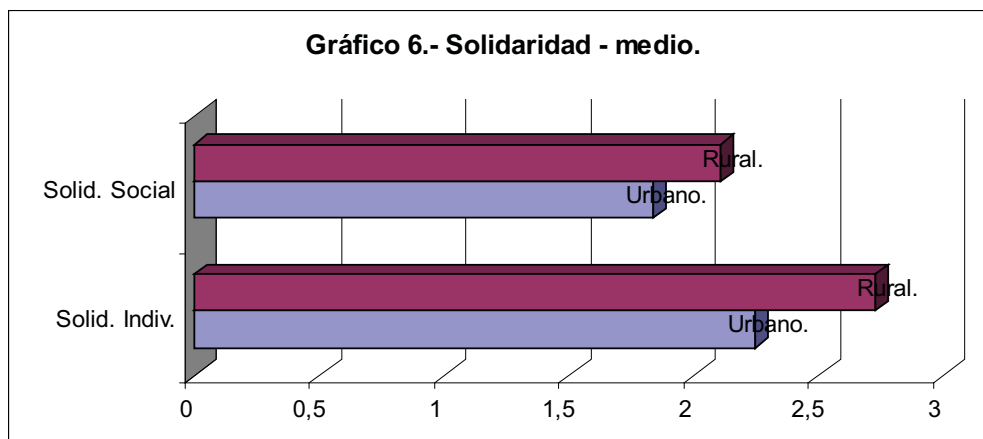
referencia a estos aspectos de solidaridad, en su relación con el nivel sociocultural, observando la gráfica 5, puede apreciarse el desfase entre ambas concepciones (individual y social), pero con distribuciones similares, sin diferencias significativas debidas al factor cultural.



Cabría pues considerar que el alumnado, con independencia de su nivel social, mantiene una visión comúnmente aceptada sobre el hecho de que la sociedad (o la gente como término genérico), ofrece un marco de menor apoyo al prestado por sus miembros individualmente.

Cuando se valoran estos aspectos de solidaridad, según el medio rural o urbano (gráfico 6), no se tiene una diferente pers-

pectiva por esa variable. Al igual que para la variable anterior, se tiene el desfase entre lo individual y colectivo, pero con matices de intensidad valorativa según los ámbitos. Así, en el medio rural, tanto la solidaridad de las personas individualmente consideradas, como la que se espera de la sociedad, son de mayor valor que las expresadas por los de medio urbano, apreciándose paralelamente, mayor diferencia entre las variables.



Posiblemente, desde el análisis de ambos factores, sociocultural y demográfico, se podría afirmar la existencia de un sentir o pensamiento de que las ayudas sociales, son tardías y de mayor dificultad que las aportadas en un contexto cercano, creencia más arraigada en lo rural y en el medio sociocultural bajo. En todo caso, este posicionamiento de cierta relevancia sobre las variables de solidaridad, por los factores sociocultural y medio, debe hacerse con precaución, al observarse en este último, un cierto artefacto, por una posible sobre-representación del medio urbano, sobre el rural en la muestra. En todo caso, se impone un marco reflexivo de intervención educativa y su distintividad sobre otras actuaciones.

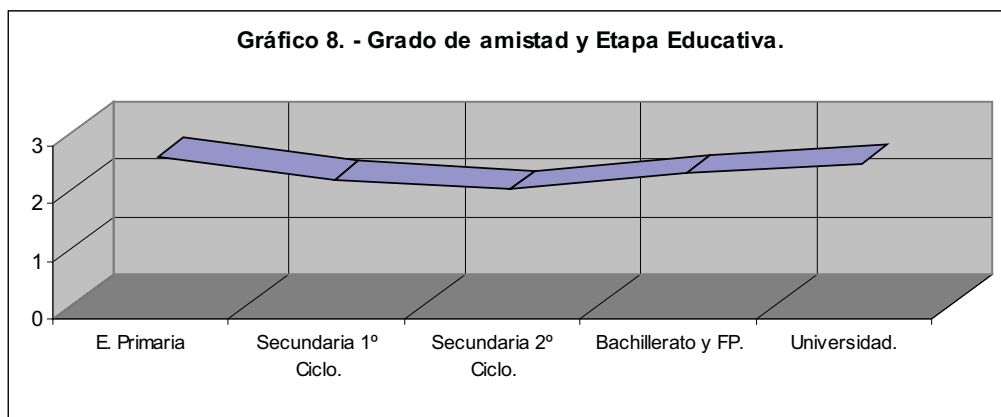
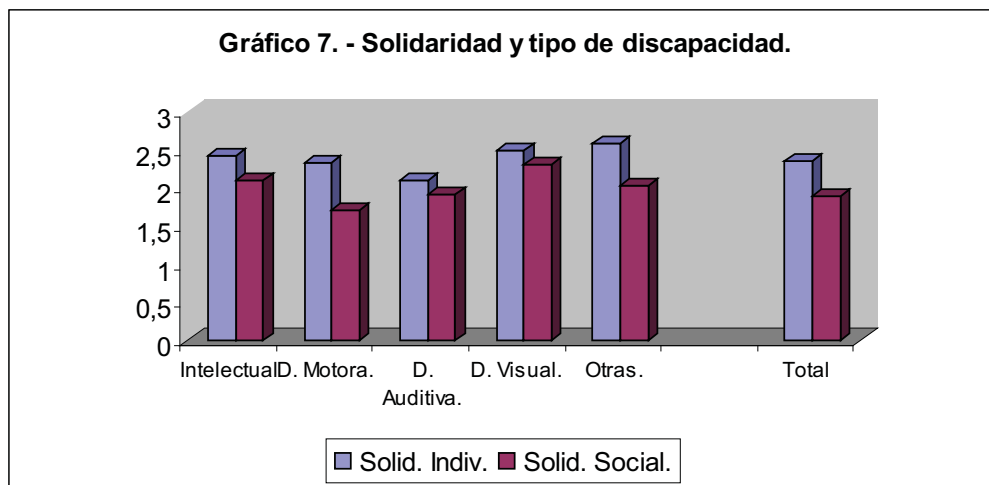
La percepción de la solidaridad, en función del tipo de discapacidad, es relevante y significativa, tanto a nivel individual como lo que se percibe en la sociedad (gráfico 7). Se advierte la tendencia de una percepción de mayor ayuda desde lo individual, que desde lo apreciado en la comunidad (sis-

tema social), generalidad observada para cada una de las discapacidades, en las que la necesidad de ayudas por parte de ese sistema social (proveedor de servicios), es considerada más baja, diferencia que se haría más ostensible en la discapacidad motora y en la clasificada de Otras. Un análisis de varianza para ambos factores, es significativo ($F=3,192$; $p<0,05$) para la percibida individualmente y también para visión en la sociedad ($F= 2,758$; $p<0,05$).

En una valoración global de esta cuestión podría decirse que, el término solidaridad, es expresado con rotundidad positiva hacia el compañero con discapacidad, y entendido además como aspecto o valor de la comunidad. Es independiente del sexo y nivel sociocultural, y significativa ($F= 4,214$; $p<0,01$) para tipo de discapacidad. Se hace especialmente significativa ($F=7,539$; $F= 36,313$; $p<0,01$) en su relación con la edad y etapa, adquiriendo cierta lógica el refuerzo de convicciones y afirmación de valores personales y sociales. Podría inferirse de

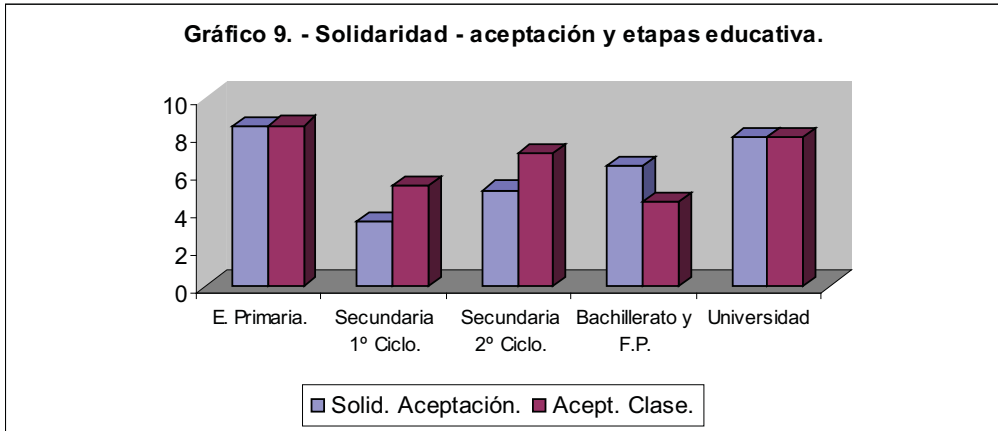
estos datos que, al hablar de solidaridad en la sociedad, el término, a fuerza de entenderse global, también se refiere a un valor compartido por la comunidad y de aceptación genérica por todos. Es obvio que ello

no quiere decir su traducción, en elementos conductuales y actitudinales de relación personal y social, pero sí una asunción de creencias o valores a reforzar en su intervención educativa.



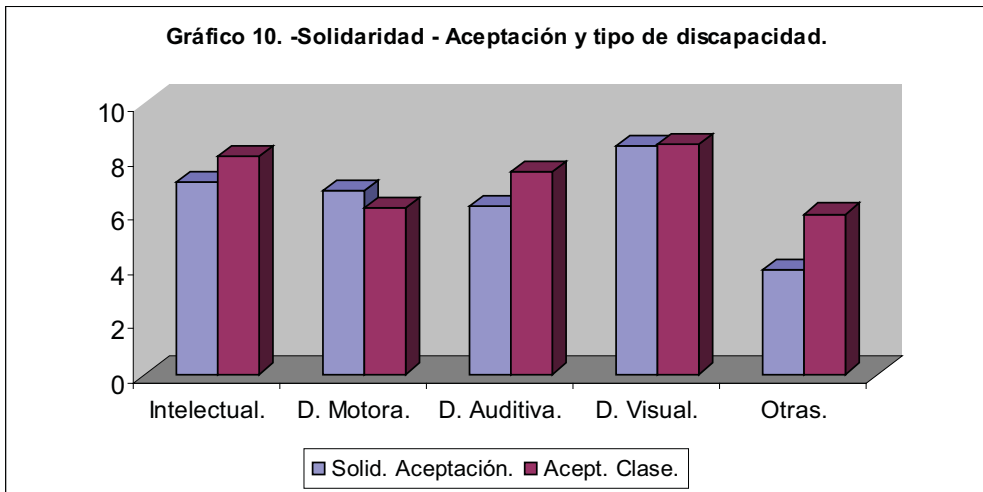
Cuando esa solidaridad se concreta en hechos o aspectos concretos de conducta (cuestiones de aceptación), se observa la línea de consistencia del comportamiento y la actitud. Así la amistad (gráfico 8), como valor especialmente considerado, hacia sus compañeros con discapacidad, es independiente de las variables, sexo y nivel sociocultural, guardando sin embar-

go, relación con la edad ($F=7,539$; $p<0,01$), etapa ($F=36,313$; $p<0,01$) y medio ($F=59,548$; $p<0,01$). En esa actitud, apreciada la cuestión de la solidaridad en su aceptación de compañero de aula, se obtienen datos no significativos en cuanto a sexo, nivel social o medio, adquiriendo significatividad por edad-etapa, tipo de discapacidad y el posicionamiento.



Estos datos expresan la relación de coherencia entre actitud y su concreción de respuesta: la edad y etapa (gráfico 9), como variables representativas de acumulación

de experiencia y estudio, el tipo de discapacidad y posicionamiento (gráfico 10), son variables que modulan el comportamiento y relación entre compañeros.



Así, la solidaridad entendida como aceptación del compañero con discapacidad, no guarda relación con el sexo, nivel socio-cultural o medio, en cambio, la aceptación es apreciada con cierta distinción según la edad ($F=3,815$; $p<0,01$), etapa educativa ($F=16,442$; $p<0,01$) y su tipo de discapacidad ($F=4,610$; $p<0,05$).

5. Integración de resultados

Los aspectos de posicionamiento en el lugar de la persona con discapacidad, su grado de distinción de los demás por ese hecho, la pensión al apoyo y el carácter

de los deseos hacia el compañero con limitaciones, son aspectos que guardan una estructura coherente y consistente, de actitud positiva, hacia la persona con discapacidad. De esta manera, los pensamientos centrados en esta persona, son de mayor intensidad en las mujeres, aunque guardando relación con la edad, medio y el factor sociocultural. Esto podría valorarse con lo que, tradicionalmente, se ha considerado propio de una asistencialidad marcadamente femenina, más aún en un ámbito rural.

La distinción y apoyo se significa por la edad y, en parte, con el medio, todo ello en función del tipo de discapacidad, guardando relación con otros análisis, que remarcarían los aspectos de las limitaciones o deficiencias de la discapacidad, tales como conductas de aceptación o de rechazo, habilidades sociales y posición en el grupo (Shevlin y Mona, 2000; Frostad y Pijl, 2007), limitaciones finalmente relacionadas con las características individuales de la persona que la tiene, asociación ésta que podría inferirse con cierta claridad en los juicios expresados por los alumnos y alumnas. (Luque, en preparación).

En una valoración global, a modo de integración de las cuestiones, se puede afirmar que los alumnos y alumnas de la muestra, tendrían un nivel de posicionamiento o empatía medio-alto, sustentado sobre aspectos de no distintividad y disposición a la ayuda. El hecho de que el grado de conocimiento de la discapacidad de su compañero sea medio, quizá podría sugerirnos una llamada de atención sobre su intervención psicopedagógica, con objetivos de su incremento, respondiendo más a criterios cualitativos de desarrollo prosocial, que en lo cuantitativo de la opinión expresada.

Refiriéndonos al bloque de solidaridad, su nivel individual o de disposición de ayuda, es claramente alto, no guardando relación con el sexo, pero sí con la edad y etapa educativa, así como con el nivel socio-cultural. Podría valorarse todo ello desde una visión evolutiva, en la que cabría pensar sobre aspectos positivos o de crecimiento personal, a medida que se avanza en el desarrollo individual y formativo, con la aceptación de

valores culturales en una comunidad dinámica de progreso social. Esta visión individual contrasta con la perspectiva comunitaria, esto es, lo que debe hacer la sociedad, como sistema garante de derechos de la persona con discapacidad y proveedora de la ayuda y recursos que le es necesaria. Los alumnos y alumnas expresan una diferencia entre ambas perspectivas, considerando que la solidaridad para el grupo social, es menor que la practicada por los individuos concretos, lo que también guarda relación con los tipos de discapacidad (mayor o menor ayuda).

En conclusión a este apartado, las actitudes de amistad y aceptación del compañero con discapacidad, como concreciones de la solidaridad, nos revelan que ésta tendría cierto grado de consistencia (conducta – opinión), con significatividad para edad-etapa, tipo de discapacidad y posicionamiento (preparación o sensibilización).

6. Algunas conclusiones

Dejando las diferencias lógicas entre etapas, las respuestas en general, podrían analizarse desde la expresión de valores normativos, aceptados y compartidos, aunque ello no quiera decir asumidos o fijados en actitudes prosociales, susceptibles de proyectarse en hechos de conducta. Siendo obvio que se valoran opiniones, es también lógico argumentar que quien piensa, habla o comparte aspectos actitudinales, también pueda ser más proclive a su práctica y más probable el comportamiento servicial y solidario. En este marco, los alumnos y alumnas encuestados, parecen mostrar actitudes positivas, más intensas, dentro de una definición amplia de solidaridad, en la Educación Primaria, siendo en cambio más centradas y concretas en la Etapa de Secundaria y en la Educación Superior. En estas Etapas, no obstante, se apreciaría la necesidad de un mayor conocimiento de la discapacidad como condición sobrevenida, no tanto de una deficiencia, como de las condiciones de apoyo del contexto. De ello se desprendería una reflexión en la

intervención psicopedagógica, de cara a un desarrollo educativo que fomente y profundice en el alumnado una concepción y actitudes, para sus compañeros con discapacidad, más sobre la igualdad de oportunidades, perdiendo lastre la *ayuda caritativa*, esto es, una visión de acceso a los recursos, servicios y oportunidades educativas y de ocio, una visión inclusiva en suma.

En este marco actitudinal, cabría hacer una reflexión sobre el profesorado y su actitud y acción tutorial ante el alumno con discapacidad. Puede apreciarse una discordancia entre lo que los profesores estiman deseable y lo que puede realizarse, es decir, determinado número de docentes creen que la integración es necesaria y conveniente, pero difícil de aplicar, sin los recursos, materiales específicos, adaptaciones,.... Ello supone un marco actitudinal que debería tratarse, si se quiere intervenir en el progreso de una normalización o verdadera inclusión, ya que esas opiniones podrían ser reveladoras de resistencia a una enseñanza con niños y niñas con discapacidad, desde una vertiente tutorial en un aula y contexto ordinario. Se infiere la necesidad de modificación de atribuciones, competencias y formación profesionales, en este sentido.

A modo de conclusión, o elemento para la reflexión pedagógica, se trataría de hacer una llamada a la concienciación en la sociedad (y su inicio en el aula) para la aceptación e integración de las personas con discapacidad, evitando su aislamiento y discriminación, marcado sobre todo por el tipo o características de la discapacidad. En este sentido, la circunstancia de la solidaridad hacia la discapacidad en el compañero de aula, ha de entenderse como apoyo a cualquier persona con necesidades, tendiendo a valorarse, esa discapacidad, como una razón más, dentro de las características individuales.

La solidaridad hacia los compañeros y personas con discapacidad, es valorada no desde la imposibilidad, sino desde la dificultad o limitación por una falta de accesibilidad; no está anclada en la deficiencia, sino dependiendo del contexto y las posibilidades de satisfacción de las necesidades de la

persona, para su desarrollo como individuo y ciudadano. En consecuencia, desde el aula, la Escuela como institución con fines y con capacidad propia para el crecimiento de la persona y ciudadanía, debe favorecer el apoyo y reconocimiento de las personas con discapacidad, a través de un desarrollo en valores y actitudes de aceptación, respeto, consideración y afecto, núcleo de una relación y solidaridad en la comunidad, tan necesaria en ésta como su cultivo en las instituciones educativas, al fin y al cabo éstas son el reflejo de aquélla.

Referencias bibliográficas

- AGUADO-DÍAZ, A. L.; FLÓREZ, M. A., y ALCEDO, M. A. (2004). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y modificación de conducta*. Vol 29. 127. (673-704).
- AMMERMAN, R. T (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con discapacidad*. Salamanca, 20-22- III (17-45).
- ARIAS, B. y MORENTIN, R. (2004). *Opiniones y actitudes de las familias de personas con discapacidad en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- ARIAS, B. (1992). Evaluación de actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista de Educación Especial*. 10. (17-28).
- ARIAS, B. (1995). Un modelo informatizado para la evaluación del estatus sociométrico en niños con discapacidad. Actas de las I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2000). Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.17, nº 2 (129-148).
- Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de la provincia de Málaga, (1993). *Málaga en cifras*.

- ECHEITA, G. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología Educativa*. Vol. 10. 1. (19-44).
- FROSTAD, P., and PIJL, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 22, n° 1 (15-30).
- GÓMEZ, V., e INFANTE, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *C&E: Cultura y Educación*. Vol. 16. 4 (371-383).
- Instituto de Estadística de Andalucía, (2000). *Andalucía, datos básicos*. Sevilla, IEA.
- LUQUE, D. J. (2003) Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. URL - <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>
- LUQUE, D. J. (2008). Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (125-136).
- LUQUE, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades educativas básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXIX, n° 3-4, 201-223.
- LUQUE, D. J., y LUQUE-ROJAS, M. J. (2010). Acción Tutorial y discapacidad: Sugerencias de trabajo en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 31, n° 3, 633-642.
- LUQUE, D. J., y ROMERO, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga. Aljibe.
- MAND, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 22, n° 1 (7-14).
- Naciones Unidas (1983). *World Programme of Action concerning Disabled Persons*. (Edición Española de 1996: Madrid. Real Patronato sobre discapacidad).
- SKARBREVIK, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, n° 4, (387- 401).
- SHEVLIN, M. y MONA, A. (2000). Fostering Positive Attitudes: Reactions of Mainstream Pupils to Contact with their Counterparts who Have Severe/Profound Intellectual Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 15, n° 2, (206- 217).
- UNESCO (2010). Diez preguntas sobre la educación inclusiva. URL <http://www.unesco.org/es/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/> (consultado 14/11/11).
- VAN-REUSEN, A. K., SHOHO, A. R. y BARRER, K. S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *High School Journal*, 84 (7-20).
- VERDUGO, M. A., JENARO, C., y ARIAS, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad. En M. A. Verdugo: *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI.

Anexo 1. Cuestionario aplicado

Nombre:	Edad:	Curso:	Etapa.
Centro:	Público.	Concertado.	Privado.
Profesión Padre:			Edad.
Profesión Madre:			Edad.

Esta actividad pretende hacerte reflexionar en las ideas que puedas tener sobre la persona con discapacidad. En concreto, podrías pensar sobre tu compañero/a de la clase que tiene Necesidades Educativas Especiales.

1. **¿Qué discapacidad crees que tiene?**

2. **¿Has pensado alguna vez como serías tú, si estuvieras en lugar de tu compañero/a con discapacidad.**

Mucho A menudo Poco Nada.

3. **¿Ves a esa persona muy distinta a ti y a al resto de compañeros?**

Sí. No. No sé.

4. **¿Si estuvieras en su lugar, te gustaría que:**

- Te ayudaran en todo.
- Sólo lo necesario para valerme por mí mismo.
- No querría ayuda.
- No me pongo en su lugar, no sé.

5. **Si fueras él o ella, desearías que:**

- Me comprendieran y respetaran.
- Me aceptaran como soy.
- Me daría igual.

6. **¿Crees ser solidario/a con tu compañero/a con discapacidad:**

- Sí, porque le ayudo sí puedo.
- Sí, aunque no tengo mucho contacto.
- No.
- A veces.

7. **¿Qué grado de facilidad representa para ti estar con él o tener amistad con él o ella?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. ¿Crees que la gente comprende a la persona con discapacidad?

- Sí.
- No.
- Sólo los más cercanos.
- No lo he pensado.

9. Aprecia tu grado de solidaridad, entendida como el valor de reconocer y compartir con otra persona sus circunstancias, en tu relación con el compañero/a discapacitado, de acuerdo a un grado de la escala:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Sobre los autores

Diego Jesús Luque Parra

Doctor en Psicología.

Profesor Asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Orientador de Equipo de Orientación Educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

Investigación en Dificultades de Aprendizaje y necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n. (29071) Málaga.

dluque@uma.es

María Jesús Luque Rojas

Doctora en Psicología. Instituto de Salud Carlos III y Universidad Complutense de Madrid. Hospital Regional Universitario "Carlos Haya" Málaga.