

Volumen 6 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2019

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*

*Oscar Ortega Arango*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

Universidad de Los Lagos, Chile

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

Universidad de Las Américas, Chile

**Dr. Andrea Mutolo**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Ruropa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**

Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**

Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**

Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**

Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Rosario Castro López**

*Universidad de Córdoba, España*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**REVISTA  
INCLUSIONES**  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

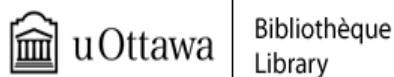
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



CATÁLOGO



Vancouver Public Library





REX



UNIVERSITY OF  
SASKATCHEWAN



Universidad  
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**ACTITUD DEL GRUPO ORDINARIO ANTE LOS ALUMNOS DE LAS AULAS DE APRENDIZAJE  
DE TAREAS DESDE EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

**ATTITUDE OF THE REGULAR GROUP BEFORE THE STUDENTS OF THE TASK LEARNING  
CLASSROOMS FROM THE PARADIGM OF EDUCATIONAL INCLUSION**

**Mt. Ainhoa Mugerza Salegi**

Universidad Internacional de La Rioja, España  
ainhoamuger@gmail.com

**Dra. Rosario Castro López**

Universidad Internacional de La Rioja, España  
rosario.castro@unir.net

**Lic. Amaia Zubeldia Rodríguez**

Universidad Internacional de La Rioja, España

**Lic. Carmen Calderón de Diego**

Universidad Internacional de La Rioja, España  
carmencaalderon@icloud.com

**Fecha de Recepción:** 27 de junio de 2019 – **Fecha Revisión:** 16 de julio de 2019

**Fecha de Aceptación:** 30 de agosto de 2019 – **Fecha de Publicación:** 08 de septiembre de 2019

### **Resumen**

El propósito de esta investigación ha sido poner de manifiesto la importancia que tiene la actitud que toman los alumnos respecto a las personas con discapacidad para favorecer la inclusión educativa. El objetivo principal ha sido conocer cuál es la percepción del alumnado del grupo ordinario sobre los alumnos de las Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT) y sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Para la realización de la investigación se ha utilizado una muestra de 61 alumnos de 3º curso de Educación Secundaria y se ha utilizado un instrumento autoelaborado que consta de diferentes preguntas con respuesta tipo Likert, así como una pregunta abierta. Los resultados reflejan que hay falta de conocimiento con respecto a las características de los alumnos de las AAT y que una intención por parte de la mayoría de los alumnos de pasar más tiempo y hablar con ellos para favorecer su integración. Por ello, este trabajo pretende resaltar la importancia de establecer planes de integración orientados al modelo de la inclusión educativa desde etapas más tempranas.

### **Palabras Claves**

Inclusión educativa – Alumnos – Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT) – Actitud

### **Abstract**

The purpose of this research was to highlight the importance of the attitude that pupils and teachers have taken to promote the inclusion of people with disabilities and the main objective was to



**Actitud del grupo ordinario ante los alumnos de las aulas de aprendizaje de tareas desde el paradigma de la inclusión... pág. 147**

determine what would be the perception of students and teachers in students in classrooms Learning Task (AAT) and the Special Educational Needs (SEN). In order to carry out the current research was used a sample of 61 ESO students and 5 teachers and the instrument used was Likert questionnaire finalizing the questionnaire with an open question. The results show that there is lack of knowledge regarding the characteristics of the students of AAT and there is an intention from the majority of the students to spend more time and talk to students with disabilities to promote the integration of them. Therefore, this work helps to highlight the importance of establishing the integration plans oriented to inclusive education at earlier stages. At the end, an intervention proposal is presented in order to raise awareness to students and sensitize with people with disabilities.

### **Keywords**

Educational inclusion – Students – Diversity – Learning Classrooms Task – Attitude

### **Para Citar este Artículo:**

Mugerza Salegi, Ainhoa; Castro López, Rosario; Zubeldia Rodríguez, Amaia y Calderón de Diego, Carmen. Actitud del grupo ordinario ante los alumnos de las aulas de aprendizaje de tareas desde el paradigma de la inclusión educativa. Revista Inclusiones Vol: 6 num 4 (2019): 146-162.

## Introducción

La diversidad y el modelo de educación inclusiva ('educación para todos') son temas actuales que definen la realidad escolar. La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), apuesta por una educación basada en la inclusión, subrayando entre la diversidad como valor y aceptando las diferencias individuales de las personas. Sin embargo, el sistema educativo no le está dando una respuesta adecuada a esta situación en referencia a los alumnos que no reúnen los cánones estereotipados como "normales". Se puede apreciar que aún mejorado las condiciones educativas, existen incoherencias en el discurso oficial a las que hay que dar soluciones para garantizar el cumplimiento de los derechos.

Uno de los principales problemas es que la percepción, actitud y la aceptación social del alumnado hacia la discapacidad en muchos casos es negativa. Algunos de los alumnos no suelen tener contacto con ellos hasta el comienzo de la etapa en la Educación Secundaria y es entonces cuando interactúan y se relacionan por primera vez, llevando consigo una actitud, en ocasiones burlesca, o un comportamiento de superioridad ante ellos debido al desconocimiento y los prejuicios hacia este colectivo.

En España y en concreto en el País Vasco, el Decreto 118/1998 de 23 de junio de la Comunidad Autónoma Vasca, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, ordena garantizar al alumnado con NEE la escolarización en los centros docentes en condiciones adecuadas a sus necesidades específicas y en el entorno menos restrictivo y más próximo al domicilio posible. En la provincia de Gipuzkoa se encuentran 19 Aulas de Aprendizaje de tareas (AAT) tanto de carácter público como concertado. Al programa de las Aulas de Aprendizaje de Tareas acuden aquellos alumnos con NEE de entre 16 y 21 años derivadas de discapacidades intelectuales o cognitivas generales de mayor o menor grado, donde las dificultades para alcanzar los objetivos educativos básicos son significativas. Por ello, la escolarización de estos alumnos en el periodo de la etapa Secundaria tiene su referente fundamental en el AAT.

En cuanto a las coordenadas curriculares de este programa se priorizan aprendizajes que sean realmente funcionales para el desenvolvimiento social y el acceso al trabajo. No obstante, debe propiciarse en la medida de lo posible la participación en actividades del aula ordinaria, de manera que se faciliten los intercambios espontáneos y normalizados con el resto del alumnado<sup>1</sup>. El Artículo 17 del Decreto 118/1998, citado, especifica que el alumnado de las AAT podrá compartir determinadas áreas del currículo de ESO en régimen de adaptación curricular. Entre ellas, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música, Tecnología y otras opcionales entre las que cabe destacar aquellas relacionadas con la transición a la vida activa. Sin embargo, numerosos autores<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> J. R. Ugarriza & R. Mendia, Marco Curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas (Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz, 1997).

<sup>2</sup> C. L. Talou, S. L. Borzi; M. J.; Sánchez Vázquez; M. C. Iglesias V. Hernández Salazar, "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes", Revista de Psicología, num 10 (2009): 249-260; J. Mampaso, "Análisis de las preferencias hacia los tipos de discapacidad de los estudiantes de ESO", EduPsykhé, Revista de Psicología y psicopedagogía, Vol: 3 num 2 (2004): 179-200; U. Janson, "Togetherness and Diversity in Pre-schooler Play", International Journal of Early Years Education, Vol: 9 num 2 (2001): 135-143; M. E. Díaz, "El factor actitudinal en la atención a la diversidad", Revista de Curriculum y

consideran que el aprendizaje por la sola experiencia que implica el contacto con personas discapacitadas no basta, y no resulta suficiente para la conformación de un ambiente verdaderamente inclusivo, si no media alguna información y reflexión constante al interior de la clase. Ainsow<sup>3</sup> y Janson<sup>4</sup> subrayan la importancia de considerarles miembros del grupo al desarrollar sentimientos de pertenencia y compañerismo.

Es cierto que en los últimos años se han dado pasos importantes en la educación inclusiva pero conviene mencionar que los resultados reflejan cierto estancamiento, incluso retroceso respecto a algunos temas<sup>5</sup>. Según Verdugo, Echeita, Simón, Sandoval, López, Calvo, & González-Gil<sup>6</sup> los responsables educativos dicen con frecuencia que la inclusión ya está en las escuelas pero se confunde la integración con la inclusión cuya diferencia básica se centra en que la inclusión admite que todo el alumnado es capaz de aprender en el aula ordinaria garantizando su pleno desarrollo, sin necesidad de sacarlo del aula y perteneciendo al grupo ordinario<sup>7</sup>. Como consecuencia, la escuela inclusiva contiene a todos los alumnos de una comunidad, sin excepción, acogiendo a todo el alumnado que le corresponde por proximidad, con independencia de sus características individuales y dándole respuesta a sus necesidades educativas<sup>8</sup>.

De hecho, las organizaciones, familias, profesionales y alumnos implicados en el proceso de inclusión educativa reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas<sup>9</sup> puesto que, estos tienen un papel fundamental en apostar por el cambio sobre la que asentar estas propuestas. En este sentido, en el informe realizado por el Ararteko<sup>10</sup>, se recogen valoraciones que ponen en duda la correcta incorporación de profesionales (profesorado consultor, orientador, profesional de aprendizaje de tareas, pedagogo terapéutico, logopeda...) a la dinámica escolar, y al mismo tiempo, apuntan que existen dificultades a la hora de que todos los componentes de la comunidad educativa asuman como propia la respuesta a las necesidades educativas especiales, y no como función

---

Formación del Profesorado, Vol: 6 num 2 (2002): 151-165, Consultado en: [www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf); R. Suriá, "Resiliencia en jóvenes con discapacidad. ¿Difiere según la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad?", Boletín de Psicología, num 105 (2012): 75- 91 y M. Ainsow, Desarrollo de escuelas inclusivas (Madrid: Narcea, 2001).

<sup>3</sup> M. Ainsow, Desarrollo de escuelas inclusivas...

<sup>4</sup> U. Janson, "Togetherness and Diversity in Pre-schoolar Play..."

<sup>5</sup> M. A Verdugo & A. Rodríguez, "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales", Revista de Educación, num 358 (2010): 450-470.

<sup>6</sup> M. A Verdugo; G. Echeita; C. Simón; M. Sandoval; M. López; I. Calvo & F. González-Gil, "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. En la educación ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas de apoyo". Revista de Educación, num 349 (2009): 153-178.

<sup>7</sup> S. Stainback & W Stainback, Aulas inclusivas (Madrid: Narcea, 1999).

<sup>8</sup> S. Carrington, "Inclusion needs a different school culture. International Journal of Inclusive Education" Vol: 3 num 3 (1999): 257-268.

<sup>9</sup> G. Echeita & M. A. Verdugo, La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva (Salamanca: Publicaciones del INICO Universidad de Salamanca, 2004); G. Echeita et al., "La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa", Siglo Cero, Vol: 39 num 4 (2009): 26-50 y M. A. Verdugo & A. Rodríguez, "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas", Siglo Cero, Vol: 39 num 4 (2009): 5-25.

<sup>10</sup> Institución de Ararteko. Alumnado con necesidades educativas especiales. 2012. Disponible en: [http://argitalpen.ararteko.net/index.php?id\\_i=45&id\\_a=1453&leng=cast](http://argitalpen.ararteko.net/index.php?id_i=45&id_a=1453&leng=cast) 2012.

exclusiva del personal específico o especializado. Entre las valoraciones y propuestas recogidas se pueden señalar las siguientes:

- insuficiente incardinación de algunas figuras profesionales en la estructura de los centros
- utilización inadecuada, en algunos casos, de recursos humanos específicos para tareas que no les corresponden
- inexistencia de coordinación entre servicios o dificultades de coordinación entre profesionales que trabajan con las mismas personas con necesidades educativas especiales.
- importancia de que determinados agentes como los equipos directivos de los centros o la inspección educativa lideren estos procesos.

Aunque poner estas sugerencias en práctica no sea tarea fácil ni dependa de un solo colectivo, para lograr avanzar es imprescindible que las líneas educativas planteadas sean coherentes con los propósitos inclusivos. El esfuerzo debe centrarse en que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables, a pesar de que tengan diferencias importantes entre ellos. Además, la planificación y evaluación educativas deben ir más allá del ámbito escolar para centrarse también en las relaciones interpersonales, el bienestar emocional, la inclusión social y otras dimensiones de la calidad de vida del alumnado<sup>11</sup>.

Por otro lado, la etapa de la Educación Secundaria se caracteriza por incrementar las relaciones afectivas entre iguales. Los amigos se encuentran entre las personas más significativas para el adolescente, aparecen como algo imprescindible y son las personas con las que pasan más tiempo y con las que comparten actividades más placenteras. Al mismo tiempo, la influencia entre el grupo de amigos se incrementa beneficiando y otras veces perjudicando, las actitudes y comportamiento del grupo en el aula.

En relación a la influencia que ejerce el grupo de iguales, la investigación reciente acerca de las variables que favorecen la inclusión, señala que las actitudes son un aspecto fundamental en el éxito de las personas con discapacidad, en su proceso de integración y en su proceso de enseñanza aprendizaje<sup>12</sup>.

Entre las múltiples definiciones que se le dan, tal y como concluye Ovejero: “la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones”<sup>13</sup>. Según esta definición, las actitudes que se toman hacia las personas influirán en la interacción con ellas de manera que la concepción que se haga de las personas con discapacidad repercute en la predisposición de comportarse en las relaciones y por ende influirá en su integración en la sociedad<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> M. A. Verdugo & A. Rodríguez, “La inclusión educativa en España desde la perspectiva...”

<sup>12</sup> A. Bueno, “Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad”, Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad, Universidad de Alicante. 2010. 10-33 y L. Castejón, Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria (Tesis inédita de maestría en Universidad de Oviedo, 2004).

<sup>13</sup> A. Ovejero, Las Relaciones Humanas. Psicología social teórica y aplicada (Madrid: Biblioteca Nueva, 1998), 193.

<sup>14</sup> B. M. Altman, “Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction”, Social Problems, num 28 (1981): 321-337 y A. Granados, ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?

Haciendo referencia a la variable de la actitud, algunas investigaciones han comprobado que existen diferencias en las dirigidas hacia personas con discapacidad en función de la condición de poseer o no contacto con ellas<sup>15</sup>. En lo que respecta a la tipología de la discapacidad, en uno de los estudios realizados por la UNESCO<sup>16</sup>, se concluyó que los alumnos con minusvalías físicas y dificultades de aprendizaje eran mejor aceptados que los que manifestaban problemas emocionales o discapacidades sensoriales o intelectuales. Asimismo, otros estudios<sup>17</sup> coinciden en que los alumnos menos integrados y los que más rechazo perciben por parte de sus compañeros son los que padecen discapacidad intelectual.

Teniendo en cuenta la variable del género, Calvo, González & Martorell<sup>18</sup> reafirman que existe una base genética para la empatía que está más desarrollada en las mujeres. En cambio, en sus estudios, Muratori, Guntín, & Delfino<sup>19</sup> manifiestan que las mujeres presentan una actitud general más positiva respecto al reconocimiento de los derechos, implicación personal y calificación genérica de las personas con discapacidad.

Igualmente, en los estudios realizados por Suria<sup>20</sup> y Muratori et al.<sup>21</sup>, se puede observar que los estudiantes que tienen experiencia de convivencia directa con personas con alguna discapacidad mantienen una actitud ante ellas más positiva que los que no la tienen, evidenciando una mayor predisposición para actuar y aceptarlos en situaciones laborales, sociales y personales, mostrando así conductas que se acercan a la normalidad. Jaramillo, Tavera & Velandia<sup>22</sup> añaden que si la convivencia y relación entre los iguales se establece desde edades tempranas, tiene gran impacto en el desarrollo emocional y social en épocas posteriores de la vida, como la adolescencia y la edad adulta. Esto sugiere que una manera de propiciar actitudes positivas ante las personas

---

En Orientación Educativa en las Universidades eds, V. Salmerón y V. L. López (Granada: Grupo Editorial Universitario. 2000).

<sup>15</sup> V. M López-Ramos, "Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura" (Tesis doctoral en Universidad de Extremadura, 2004) y M. T. Polo, & M. D. López-Justicia, "Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada", Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Vol: 17 num 2 (2006): 195-211.

<sup>16</sup> Unesco, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Declaración de Salamanca, 1994.

<sup>17</sup> I. Pérez & M. D. Prieto, Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva, Universidad de Murcia, 1999 y D. J. Luque, Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad, Análisis de casos prácticos (Málaga: Aljibe, 2006).

<sup>18</sup> A. Calvo, R. González, & M<sup>a</sup> C. Martorell, "Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género", Infancia y aprendizaje, num 93 (2001): 95-111.

<sup>19</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, "Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad: un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense", Revista de Psicología, Vol: 6 num 12 (2010).

<sup>20</sup> R. Suria, "Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad", Electronic journal of research in educational psychology, Vol: 9 num 23 (2011): 197-216.

<sup>21</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, "Actitudes de adolescentes hacia personas..."

<sup>22</sup> J. Jaramillo; A. Tavera & A. Velandia, "Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar", Revista Diversitas, Vol: 4 num 2 (2008): 319-330.

con discapacidad es facilitar el contacto directo y la interacción con ellas<sup>23</sup> consiguiendo así, que los estudiantes hagan valoraciones más positivas acerca de los derechos, capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad<sup>24</sup>.

Confirmando la idea anterior, Muratori et al.<sup>25</sup>, alegan que muchas actitudes negativas o discriminatorias hacia este colectivo resultan de la falta de información y contacto con ellas. Insisten en que la escuela como institución cobra un rol de suma importancia en el proceso de integración sobre todo en la etapa de la adolescencia, dado que es un ámbito no solo académico sino de socialización y de formación de identidad social, en el que al establecer la educación en la diversidad se contribuye a evitar la discriminación, aumentar la cohesión grupal y reforzar las capacidades de todos sin distinción alguna. Por consiguiente, manifiestan la importancia que tienen los planes de integración en las escuelas orientadas a la inclusión, para favorecer la plena aceptación, respeto y trato igualitario hacia las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta que en la adolescencia transcurren grandes cambios a nivel cognitivo, resulta una etapa fundamental a fin de modificar o reforzar las actitudes<sup>26</sup>; de ahí la importancia de este estudio para conocer las actitudes del alumnado y cambiarlas cuando son negativas o reforzarlas cuando facilitan una mayor integración y comunicación, puesto que, representan un componente fundamental en la integración social de las personas con discapacidad<sup>27</sup>.

Por tales motivos se analizará la realidad educativa de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de Gipuzkoa desde una perspectiva inclusiva teniendo en cuenta que dispone de un Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT) dirigido al alumnado con discapacidad intelectual. Se analizarán las percepciones y actitudes del alumnado acerca de temas como la inclusión educativa, necesidades educativas especiales y Aulas de Aprendizaje de Tareas y se hará más hincapié en la interacción que existe entre los alumnos cuando comparten el aula ordinaria.

## Hipótesis y Objetivos

La adolescencia es una etapa fundamental para modificar y reforzar las actitudes, por lo que una interacción y comunicación mayor entre alumnos diversos favorecería una inclusión educativa más real y justa. Partiendo de este planteamiento, se establecen dos hipótesis:

<sup>23</sup> R. Suria, "Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros..."

<sup>24</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, "Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad..."

<sup>25</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, "Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad..."

<sup>26</sup> I. Alemany & M. D. Villuendas, "Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales", *Convergencia*, num 34 (2004): 183-215.

<sup>27</sup> P. Arnaiz, *Educación Inclusiva: Una escuela para todos* (Archidona: Aljibe, 2003); P. Frostad, & S. J Pijl, "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*, num 22 (2007): 15-30 y M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, "Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad..."

Hipótesis 1. La mayoría de los alumnos no tienen apenas conocimiento de las características de los alumnos de las AAT y de las actividades que realizan en este programa.

Hipótesis 2. Las chicas interactúan más con los alumnos de las AAT que los chicos.

El principal objetivo del estudio es conocer la percepción y visión que tienen los alumnos sobre sus compañeros de las Aulas de Aprendizaje de Tareas e indagar en la repercusión de las mismas.

## **Método**

### **Participantes**

Ha participado el alumnado de una localidad guipuzcoana que se encuentra escolarizado en un Instituto público de Educación Secundaria en 3º curso de la ESO. La razón por la que se ha escogido al alumnado de esta etapa educativa es que en este curso escolar interactúan con los alumnos del AAT en asignaturas de Educación Física, Música, Alternativa, Taller de Salud y Plástica.

La muestra está compuesta por 61 alumnos (32 chicos y 29 chicas), con edad comprendida entre 15 y 16 años.

### **Instrumentos**

El instrumento empleado en la recogida de los datos para la consecución de los objetivos ha sido un cuestionario autoelaborado. El cuestionario contiene cuatro afirmaciones con respuestas múltiples en torno a una escala Likert, donde se pide que se califique del 1 al 5 según el grado de acuerdo con la misma (desde 1= nada de acuerdo, hasta 5= muy de acuerdo), después se encuentran otras seis afirmaciones con respuestas dicotómicas (sí/no) y al final se propone dar respuesta a una pregunta abierta.

Este instrumento está compuesto por 3 bloques: el 1º está destinado a examinar el conocimiento que tienen del alumnado de las AAT; el 2º está realizado para conocer la interacción que existe entre los alumnos y el último bloque analiza la actitud que adquieren ante los alumnos de las AAT.

El cuestionario analiza las siguientes variables: conocimiento del alumnado de las AAT, interacción entre el alumnado y la actitud adquirida.

### **Resultados**

En cuanto a los resultados obtenidos se ha diferenciado el género a través del uso de diagramas de barras y de tablas con los porcentajes de respuestas a las preguntas planteadas. En las dos primeras gráficas, se ha analizado la variable del conocimiento y en las dos posteriores la variable de interacción.

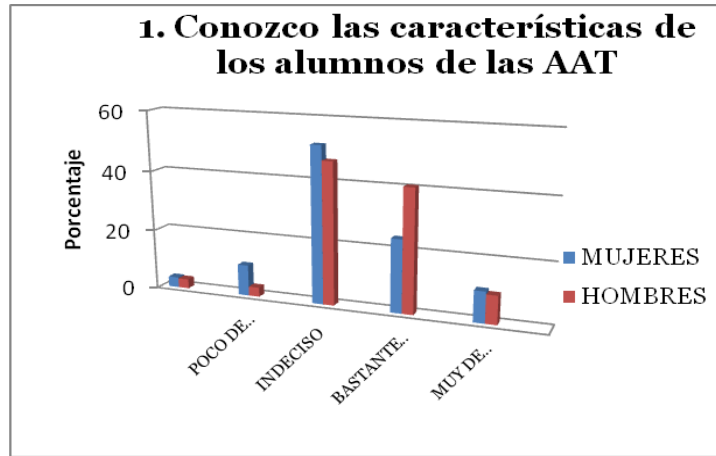


Figura 1

Primera afirmación. Conozco las características de los alumnos de las AAT

Teniendo en cuenta la variable del conocimiento, a la afirmación “Conozco las características de los alumnos de las AAT” la mayoría de los alumnos, alrededor de 50% de las mujeres y el 45% de los hombres han respondido “Indeciso” no habiendo muchas diferencias respecto a hombres y mujeres.

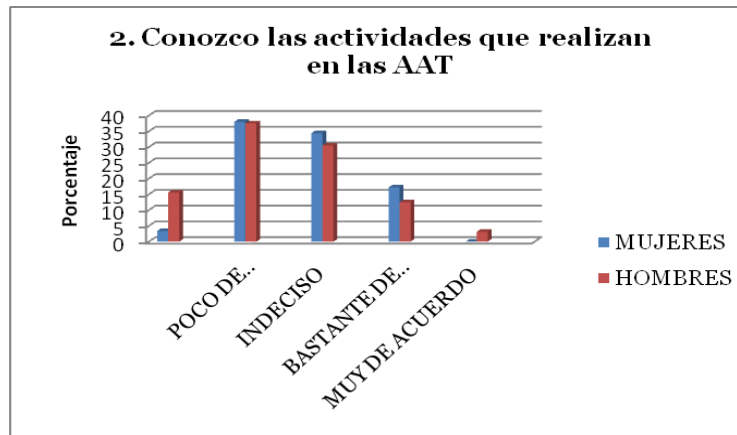


Figura 2

Segunda afirmación. Conozco las actividades que realizan en las AAT

A la siguiente afirmación de “Conozco las actividades que realizan en las AAT”, se puede observar que hay una cierta diferenciación entre hombres y mujeres. El 15% de los hombres no conocen las actividades que se realizan en las AAT. Lo más significativo en esta gráfica es que la mayoría de los alumnos, el 38% de las mujeres y alrededor de 37% de los hombres se muestran “Poco de acuerdo” ante el conocimiento que tienen de las actividades que realizan los alumnos en las AAT.



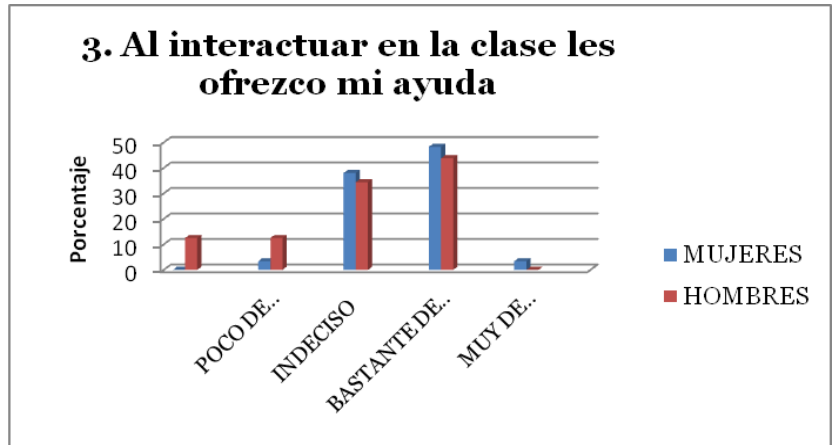


Figura 3

Tercera afirmación. Al interactuar en la clase les ofrezco mi ayuda

Frente a la siguiente afirmación, “Me siento a gusto al compartir con ellos la sesión”, la mayoría de los alumnos, el 48% de las mujeres y el 44% de los hombres manifiestan que están “bastante de acuerdo” a ofrecer ayuda al interactuar en la clase. Es bastante relevante que el 12.5% de los hombres respondan que no están “nada de acuerdo” ante el hecho de ofrecerles ayuda y que ninguna mujer responda a ese ítem.

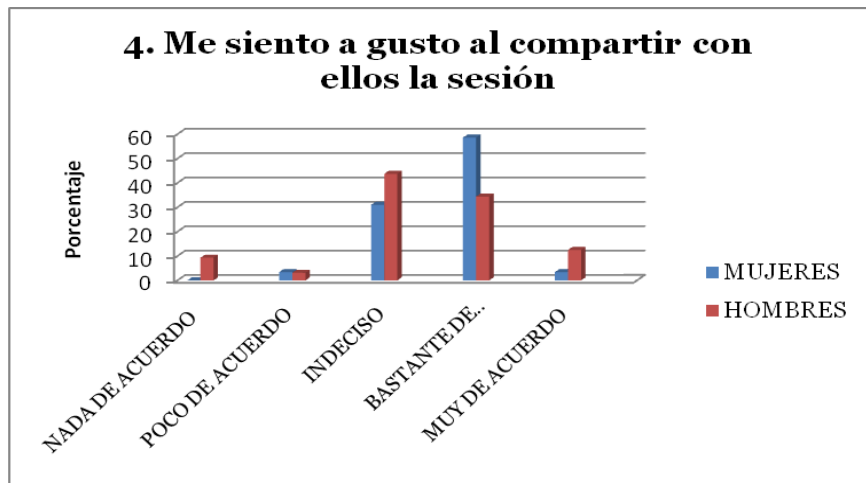


Figura 4

Cuarta afirmación. Me siento a gusto al compartir con ellos la sesión

Frente a la siguiente afirmación de si “se sienten a gusto al compartir la sesión con los alumnos de las AAT”, es representativo que la mayoría de las mujeres, el 58% de ellas respondan que están bastante de acuerdo mientras que el 43% de los hombres se muestran indecisos ante la afirmación. Asimismo, parece importante señalar que algunos de los hombres, el 9.3% no se siente nada a gusto al compartir la sesión frente al 13% de los hombres que se sienten muy a gusto al compartir la sesión. En cuanto a las siguientes respuestas dicotómicas que hacen referencia a la variable de actitud, se puede observar como en la siguiente tabla se muestra que los alumnos parten de una afirmación que deriva en diferentes propuestas. Los resultados se dan en porcentajes para analizar con una mayor claridad.

Compartir sesión con los alumnos de las AAT, ayuda a...	RESPUESTA HOMBRES EN %		RESPUESTA MUJERES EN %	
	SI	NO	SI	NO
a. Conocer otra realidad	84.4	15.6	93	6.8
b. Ser más conscientes de las propias condiciones	82.2	18.7	100	0
c. Aumentar la capacidad de poner en su lugar	68.7	31.3	96.5	3.44
d. Mejorar como persona	75	25	93.1	6.9

Tabla 1  
Respuestas sobre la interacción

Se puede comprobar que tanto los hombres como mujeres se muestran afirmativos y en todas las afirmaciones llega a la mayoría el sí, llegando al 100% la respuesta de las mujeres en la segunda afirmación. La mayoría con diferencia significativa, responde que sí en cuanto a que están de acuerdo que compartir la sesión con los alumnos de las AAT resulta positivo para “conocer otra realidad”, “para ser más conscientes de las propias condiciones”, “para aumentar la capacidad de poner en su lugar” y por último “para mejorar como persona”.

Siguiendo con la variable de actitud, en el siguiente cuadro se pueden observar las respuestas en porcentajes de los hombres y de las mujeres y el porcentaje total de las respuestas de los alumnos respecto a las siguientes afirmaciones establecidas.

	RESPUESTA HOMBRES EN %		RESPUESTA MUJERES EN %		TOTAL %	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
HABLO CON ELLOS EN EL PATIO	21,9	78,1	37,9	51,7	25	65
ME PREOCUPO POR SU BIENESTAR	37,5	59,3	40,6	51,7	40,9	59
INTENTO SENTIRLES PARTE DEL GRUPO	40,6	56,3	65,5	24,1	52,5	41

Tabla 2  
Respuestas sobre la actitud

Es bastante significativo haciendo mención a la primera afirmación, que el 78.1%, de los hombres no habla con los alumnos de las AAT en el patio, así como el 51.7% de las mujeres, la mitad de ellas.

En relación a la siguiente afirmación, llama la atención que casi el 60% de los hombres no se preocupa por el bienestar de los alumnos de las AAT y del mismo modo, la mitad de las mujeres el 51.7% tampoco se preocupa por su bienestar. Ambos coinciden en el resultado de no preocuparse por su bienestar llegando casi hasta el 60% de la cifra total de los alumnos encuestados.

Asimismo en la última afirmación, hay diferencias entre géneros. La mayoría de los hombres, el 56.3%, responden que no intentan hacerles sentirle parte del grupo, en cambio el 65.5% de las mujeres responden que sí intentan hacerles sentir parte del grupo a los alumnos de las Aulas de aprendizaje de tareas.

Con el objetivo de obtener información más detallada de los alumnos, al final del cuestionario se plantea responder a la siguiente pregunta: “¿Qué podrías hacer por tu parte para favorecer una mayor integración de los alumnos de las Aulas de Aprendizaje de Tareas?”.

Haciendo referencia a las tres primeras respuestas expuestas en el cuadro, se puede observar que casi el 25% de las mujeres y más del 30% de los hombres han dejado en blanco la respuesta o han respondido “no lo sé” o “nada”. Casi el 10% de los hombres opta por responder “nada”, a diferencia de las mujeres, que en ningún caso optan por esta respuesta.

VARIABLE o RESPUESTAS	RESPUESTA MUJERES EN %	RESPUESTA HOMBRES EN %	TOTAL %
EN BLANCO	10.3	6.25	8.1
NO LO SÉ	13.7	15.6	14.8
NADA	0	9.3	5
OFRECERLES AYUDA	17.2	9.3	13.1
HABLAR CON ELLOS	13.8	15.6	14.7
PASAR MÁS TIEMPO CON ELLOS	17.2	15.6	16.4

Tabla 3  
Respuesta a la pregunta abierta

Se puede observar que lo más relevante del cuadro es que la mayoría de los alumnos responden que lo que pueden hacer por su parte en primer lugar es “pasar más tiempo con ellos”, con un 16.4% de las respuestas; en segundo lugar optan por “hablar con ellos” (con un 14.7%) y en tercer lugar por “ofrecerles ayuda” con un 13.1% de las respuestas.

Profundizando más en las respuestas escritas, en las repuestas de las mujeres, cinco de las alumnas, responden individualmente ofrecerles ayuda y además de escribir “ofrecerles ayuda”, cuatro de alumnas puntualizan “... y tratarles como a uno más de la clase, con naturalidad”, “... y comportando con normalidad”, “... y ser agradable” y “cuando necesitan ayuda....”.

La mayoría de las mujeres, con el 13.8% y el 17.2% de las respuestas, han respondido “hablar con ellos y pasar más tiempo con ellas”. La alumna (1) ha respondido “Hablar con ellos y saber cómo se sienten para que haya buen ambiente entre nosotros”.

Haciendo referencia a los hombres, los porcentajes en un 15.6% con las respuestas de “hablar con ellos” y “pasar más tiempo con ellos”. En las respuestas que realiza la variable de “hablar” o “pasar más tiempo con ellos” alguno de los alumnos puntualiza con afirmaciones como “pasar tiempo con ellos, hablar con ellos, jugar...”, “realizar más actividades con nosotros”, “estar en todas las clases”.

Otros alumnos, tanto chicos como chicas, responden más reflexivamente. Entre las respuestas más reflexivas de las chicas destacan afirmaciones como “Hacer más actividades y entrar en más grupos para no avergonzarse y para llevarse mejor con la gente” o “Aprendiendo a cómo estar con ellos y a cómo comportarse”.

Para finalizar con las respuestas abiertas, en el caso los chicos, llaman la atención tres respuestas: “En mi opinión si ellos no quieren son libres para no integrarse y la mayoría no se integran porque no lo quieren”, “En mi opinión, ellos no entran porque no lo quieren” y “No quiero que se integren con nosotros!!”.

## Discusión

En los resultados obtenidos, se puede observar que la mayoría de los alumnos no conocen bien las características de los alumnos de las AAT ni las actividades que realizan en dicho programa. Con este resultado verifica la primera hipótesis planteada en cuanto a que la mayoría de los alumnos no tienen mucho conocimiento de las características que tienen los alumnos de las AAT y de las actividades que realizan en este programa. Las conclusiones anteriormente citadas por los autores Jaramillo et al.<sup>28</sup> y Muratori et al.<sup>29</sup> apuntan que si la relación entre iguales se establece desde edades tempranas, se consigue un impacto positivo en edades posteriores como la adolescencia, consiguiendo así que los estudiantes hagan valoraciones más positivas acerca de los derechos, capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad.

De la misma manera, es bastante llamativo por un lado que casi la mitad de los alumnos se muestre “bastante de acuerdo” en ofrecerles ayuda al interactuar en la clase y a compartir la sesión con los alumnos de las AAT. No obstante es significativo que un grupo entre el alumnado masculino que llega al 12.5%, muestre que no está “nada de acuerdo” en ofrecer ayuda y que otro 9% de los hombres manifieste que no están “nada de acuerdo” en compartir la sesión con los alumnos de las AAT frente a otro 13% de los hombres que se muestra que está “muy de acuerdo” ante esta última afirmación.

En relación a la variable de interacción, es destacable que más de tres cuartos de los hombres no hablan con ellos en el patio mientras que más de la mitad de las mujeres señalan que sí lo hacen. También es evidente que el 65.5% de las mujeres intentan hacerles sentir parte del grupo al contrario que los hombres en el que el 56.3% señalan que no intentan hacerles sentir parte del grupo. Todas estas respuestas coinciden con la segunda hipótesis planteada, en la que se redacta que las chicas interactúan más con los alumnos de las AAT que los chicos. Estas respuestas son indicativas de las conclusiones planteadas por autores como Muratori et al.<sup>30</sup> donde manifiestan que las mujeres

<sup>28</sup> J. Jaramillo; A. Tavera, & A. Velandia, “Percepciones de los docentes sobre el comportamiento...”

<sup>29</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, “Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad...”

<sup>30</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, “Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad...”

presentan una actitud general más positiva respecto al reconocimiento de los derechos, implicación personal y calificación genérica de las personas con discapacidad de las que se establece partir de valores culturales.

Haciendo referencia a la pregunta abierta que se formula al final del cuestionario, “¿Qué podrías hacer por tu parte para favorecer una mayor integración de los alumnos de las Aulas de Aprendizaje de Tareas?”, las respuestas coinciden entre las chicas y los chicos en cuanto a lo que pueden hacer por su parte; se refieren así a “pasar más tiempo con ellos”, con un 16.4% de los encuestados, y en segundo lugar, con un 14.7% , optan por “hablar con ellos”. Este último porcentaje coincide con el porcentaje de 14.8% en el que los alumnos responden “no lo sé” a la pregunta planteada.

En relación a la pregunta abierta planteada, un chico entre los participantes señala utilizando signos de exclamación su opinión de la siguiente manera: “No quiero que se integren con nosotros!!”.

Estas reflexiones recogidas de los alumnos indican que por un lado sí hay una intención de interactuar con ellos pero se puede observar que otros alumnos muestran signos de rechazo o de desgana para interactuar con ellos. Estas respuestas sugieren que una manera de propiciar actitudes positivas ante las personas con discapacidad es facilitar el contacto directo y la interacción<sup>31</sup>.

Además, se podría añadir que muchas actitudes negativas o discriminatorias hacia este colectivo resultan por la falta de información y contacto con ellas<sup>32</sup>. Estos autores afirman que la escuela como institución cobra un rol de suma importancia en el proceso de integración sobre todo en la etapa de la adolescencia, dado que es un ámbito no solo académico sino de socialización y de formación de identidad social, en el que al establecer la educación en la diversidad se contribuye a evitar la discriminación, aumentar la cohesión grupal y reforzar las capacidades de todos sin distinción alguna. Por consiguiente, manifiestan la importancia que tienen los planes de integración en las escuelas orientadas a la inclusión, para favorecer la plena aceptación, respeto y trato igualitario hacia las personas con discapacidad.

## Conclusiones

Los análisis de las encuestas han revelado que hay una falta de conocimiento por parte de los alumnos en relación a las características que tiene el colectivo de las AAT y en cuanto a las actividades que realizan en dicho programa. Los resultados evidencian que hay ciertas diferencias entre chicos y chicas respecto a la intención de interactuar con ellos, mostrando más predisposición por parte de ellas.

Es destacable que tanto las chicas como los chicos, coinciden en cuanto a lo que pueden hacer para favorecer una mayor integración de los alumnos de las Aulas de Aprendizaje de Tareas: en primer lugar, proponen pasar más tiempo con ellos y en segundo lugar hablar más. Por otro lado, se puede apreciar que un colectivo entre el alumnado, en gran cantidad masculino, muestra indiferencia ante los chicos de las AAT por lo que habría que plantear estrategias para que conocieran y empatizaran con el mundo de la discapacidad.

<sup>31</sup> R. Suria, “Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros...”

<sup>32</sup> M. Muratori; C. Guntín & G. Delfino, “Actitudes de adolescentes hacia personas...”

Se evidencia la importancia de establecer planes de integración orientados al modelo de la inclusión educativa desde etapas más tempranas hasta ESO y etapas posteriores para lograr la plena aceptación, trato y respeto de todo el alumnado independientemente de su necesidad educativa.

### Referencias bibliográficas

Ainscow, M. Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea. 2001.

Aleman, I. & Villuendas, M. D. "Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales". *Convergencia*, num 34 (2004): 183-215.

Altman, B. M. "Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction". *Social Problems*, num 28 (1981): 321-337.

Arnaiz, P. Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Archidona: Aljibe. 2003.

Bueno, A. "Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad". Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. Universidad de Alicante. (2010): 10-33.

Calvo, A.; González, R. & Martorell, M<sup>a</sup>. C. "Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género". *Infancia y aprendizaje*, num 93 (2001): 95-111.

Carrington, S. "Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*" Vol: 3 num 3(1999): 257-268.

Castejón, L. Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Oviedo. 2004.

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 31/08/1998).

Díaz, M. E. "El factor actitudinal en la atención a la diversidad". *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol: 6 num 2 (2002): 151-165. Consultado en: [www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf).

Echeíta, G.; Verdugo, M. A; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M.; González-Gil, F. & Calvo, M. I. "La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa". *Siglo Cero*, Vol: 39 num 4 (2009): 26-50.

Echeita, G. & Verdugo, M. A. La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca. 2004.

Frostad, P. & Pijl, S. J. "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*, num 22 (2007): 15-30.

Granados, A. ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad? En Orientación Educativa en las Universidades eds. V. Salmerón y V. L. López, (pp.144-147). Granada: Grupo Editorial Universitario. 2000.

Institución de Arateko. Alumnado con necesidades educativas especiales. Disponible en: [http://argitalpen.ararteko.net/index.php?id\\_l=45&id\\_a=1453&leng=cast](http://argitalpen.ararteko.net/index.php?id_l=45&id_a=1453&leng=cast) 2012.

Janson, U. "Togetherness and Diversity in Pre-schoolar Play". International Journal of Early Years Education, Vol: 9 num 2 (2001): 135-143.

Jaramillo, J.; Tavera, A. & Velandia, A. "Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar". Revista Diversitas, Vol: 4 num 2 (2008): 319-330.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

López-Ramos, V. M. Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. 2004.

Luque, D. J. Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos. Málaga: Aljibe. 2006.

Mampaso, J. "Análisis de las preferencias hacia los tipos de discapacidad de los estudiantes de ESO". EduPsykhé. Revista de Psicología y psicopedagogía, Vol: 3 num 2 (2004): 179-200.

Suria, M. "¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa". Revista de currículum y formación del profesorado, Vol: 16 num 3 (2012): 341-355.

Muratori, M.; Guntín, C. & Delfino, G. "Actitudes de adolescentes hacia personas con discapacidad: un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense". Revista de Psicología, Vol: 6 num 12 (2010).

Ovejero, A. Las Relaciones Humanas. Psicología social teórica y aplicada. Madrid: Biblioteca Nueva. 1998.

Pérez, I. & Prieto, M. D. Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. Universidad de Murcia. 1999.

Polo, M. T. & López-Justicia, M. D. "Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada". Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Vol: 17 num 2 (2006): 195-211.

Staimback, S. & Staimback, W. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea. 1999.

Suria, R. "Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad". *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol: 9 num 23 (2011): 197-216.

Suriá, R. "Resiliencia en jóvenes con discapacidad. ¿Difiere según la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad?". *Boletín de Psicología*, num 105 (2012): 75- 91.

Talou, C. L.; Borzi, S. L.; Sánchez-Vázquez, M. J.; Iglesias, M. C. & Hernández-Salazar, V. "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". *Revista de Psicología*, num 10 (2009): 249-260.

Ugarriza, J. R. & Mendiá, R. *Marco Curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 1997.*

UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca. 1994.*

Verdugo, M. A. & Rodríguez-Aguilella, A. "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Siglo Cero*, Vol: 39 num 4 (2009): 5-25.

Verdugo, M. A.; Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. & González-Gil, F. "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. En la educación ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas de apoyo". *Revista de Educación*, num 349 (2009): 153-178.

Verdugo, M. A. & Rodríguez, A. "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales". *Revista de Educación*, num 358 (2010): 450-470.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.