

Trabajo Fin de Grado

ACTITUDES DE LOS PADRES ANTE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Autor

Laura Giménez Saz

Director

Alberto Ballarín Tarrés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Evolución de la Educación Especial	5
2.2. Inclusión educativa y social	10
2.3. Familia y educación	15
2.3.1. <i>Colaboración familia-escuela</i>	15
2.3.2. <i>Actitudes inclusivas de las familias</i>	17
2.3.3. <i>Formación parental</i>	21
2.3.4. <i>Comunidades de aprendizaje</i>	23
3. ESTUDIO EMPÍRICO	25
3.1. Hipótesis.....	25
3.2. Tipo de investigación	25
3.3. Método	26
3.3.1. <i>Muestra</i>	26
3.3.2. <i>Instrumento</i>	26
3.3.3. <i>Procedimiento</i>	28
4. RESULTADOS	29
4.1. Resultados para la verificación de las hipótesis 1 y 2.....	30
4.2. Resultados para la verificación de la hipótesis 3	46
5. CONCLUSIONES.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXO	60

Actitudes de los padres ante las necesidades específicas de apoyo educativo

- Elaborado por Laura Giménez Saz.
- Dirigido por Alberto Ballarín Tarrés.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

Resumen

La presente investigación pretende conocer las actitudes que muestran los padres y madres hacia las necesidades específicas de apoyo educativo, y por tanto, ante este tipo de alumnado. Se ha realizado un estudio descriptivo basado en un cuestionario, participando un total de noventa y seis padres y madres, los cuales han expresado sus opiniones sobre el proceso de inclusión de estos alumnos, donde se extraen conclusiones tanto sociales como educativas. Además, se valora también el grado de conocimiento y la formación que tienen sobre el tema, así como el interés por conocer más y participar con el centro escolar. Entre los resultados obtenidos al pasar los cuestionarios a los padres y madres, hay que indicar que existe, en una gran mayoría, una actitud positiva ante las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

Palabras clave

Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), actitudes, familia, inclusión social, formación de padres.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la idea de conocer más sobre las ideas que muestran los padres acerca de los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, así como las actitudes que tienen hacia estos alumnos, ya sean sus propios hijos los que las presentan o no. Como objetivo principal de este trabajo, se plantea un estudio centrado en los padres desde una visión global para llegar a averiguar en qué punto nos encontramos actualmente y qué actitudes se muestran en referencia con este grupo de alumnado.

Por ello, vamos a realizar una revisión teórica sobre este tema, identificando a lo que nos referimos cuando hablamos de alumnos con necesidades de apoyo específico, y tomando en consideración lo que aparece en la presente ley establecida (LOMCE), tratando también la inclusión tanto educativa como social de este tipo de alumnado, para posteriormente adentrarnos en las familias, conociendo un poco más sobre ellas, así como las actitudes y formación que puedan tener.

Antes de comenzar, hay que apuntar que a lo largo del trabajo se va a hacer uso del término genérico de las palabras “padres” y “niños”, refiriéndose a las dos formas, tanto masculinas como femeninas, para que no resulte pesada la lectura de éste.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evolución de la Educación Especial

El término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es bastante reciente, por lo que no se han encontrado muchos estudios sobre este tema, ya que la mayoría de investigaciones y teorías se han centrado más en discapacidades particulares, es decir, en las necesidades educativas especiales.

Al tratarse de un término nuevo y reciente, realizaremos una revisión para llegar a ver cómo surge este concepto, ya que la Educación Especial ha ido evolucionando a lo largo de los años y se debe plantear desde una perspectiva configurada por una serie de transformaciones ideológicas, sociales, culturales, políticas y económicas.

Como explican Jiménez y Vilà (1999, p.17), el concepto de educación ha ido transformándose a lo largo de los distintos períodos históricos, incluso hoy en día es diferente entre un país y otro y entre unos colectivos y otros. El sentido de lo educativo es algo complejo y diverso, que queda configurado por razones de orden político y económico, pero también relacionadas con el mundo de los valores, de las ideas en la concepción del hombre y de la sociedad de las comunidades sociales.

Así como dice González (2009, p. 430), *“hablar de la evolución de la concepción de la Educación Especial supone, en gran medida, hacer especial mención a la evolución de las actitudes sociales hacia las personas con algún tipo de discapacidad”*.

Durante los primeros siglos, correspondientes a la Antigüedad Clásica y Edad Media, personas con discapacidad eran asesinadas, o bien tratadas como locos o delincuentes, llevándolos a un aislamiento, rechazo y segregación social.

Con la llegada del Renacimiento, las personas con discapacidad reciben un trato más humanitario, con la aparición de las primeras experiencias de atención educativa con personas que presentaban discapacidades, más concretamente discapacidades de origen sensorial.

Entre los siglos XVIII y XIX, la educación se centra en deficientes sensoriales (sordomudos y ciegos) y en deficientes mentales, a los cuales se les trata de dar una respuesta educativa creando escuelas especiales y sistemas de lectoescritura adaptados.

En la primera mitad del siglo XX, la obligatoriedad y la generalización de la enseñanza en países más desarrollados provocó la diferenciación entre niños normales y anormales, lo que lleva a programar una educación diferente para estos últimos. Aquí es dónde se produce la separación entre Educación General y Educación Especial, con la creación de estas escuelas en los países industrializados.

Todo esto dio lugar a que las actitudes sociales se decantasen finalmente hacia la condición de estos niños como “educables”, dando lugar a la creación de toda una serie de centros especiales y especializados, segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas y especialistas, dando como nombre a esta época la *Era de las Escuelas Especiales*. Por tanto, se va desprendiendo la idea de “corregir” o “curar”, y va inclinando su opción a considerar que su objetivo no es tanto optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función solo de su discapacidad, sino también en función de un conjunto de apoyos y recursos que hay que facilitarles para dar la respuesta educativa necesaria y alcanzar un máximo desarrollo global de estos alumnos (Jiménez y Vilà, 1999).

A partir de los años 60, aparece la *integración* en el discurso educativo, debido a este cambio de perspectiva en el marco educativo formal y escolar, que se debe concretar de formas distintas según las coordenadas contextuales de las distintas zonas geográficas (principio de sectorización). A través de la integración educativa, según Birch (1974, citado en Jiménez y Vilá, 1999, p.122) se pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje. Así, aparece el principio de normalización como el fundamento de la integración educativa, además de la individualización de la enseñanza, cuya tarea principal es proporcionar en función de intereses, motivaciones, capacidades y ritmos, asumiendo la diversidad, la respuesta educativa que necesitan en cada momento para desarrollar de forma óptima sus capacidades, según las características individuales de cada alumno y su momento evolutivo.

Con todo esto, aparece el concepto de *Necesidades Educativas Especiales*, en el Informe Warnock publicado en 1978 (citado en Marchesi, Coll y Palacios, 1990), que marca un punto de inflexión en la forma de entender la Educación Especial. El Comité utilizó un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional. Rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, los deficientes y

los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Parte del principio de que hasta uno de cada cinco niños pueden necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. En este sentido, constata que las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares. La educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible, ya que en este momento, se apuesta por la respuesta que la escuela tiene que dar, y que lo importante no es la descripción de la deficiencia.

Como podemos ver, la Educación Especial se ha ido reformulando desde sus tradicionales proposiciones centradas en el déficit, hasta su ampliación hacia nuevos marcos teóricos y de acción focalizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

Según Fierro (1991, citado en Jiménez y Vilá, 1999, p. 135), una de las apreciaciones positivas de este concepto es que no se califica a la persona con necesidades educativas de una vez para siempre, sino que requiere de una valoración continua de dichas necesidades para evaluar los progresos, no existiendo así la posibilidad de refugiarse en etiquetas obtenidas a partir de la aplicación de pruebas psicométricas.

También Echeita (2006, p. 23) expone: *“un alumno con necesidades educativas especiales puede ser cualquiera en un momento u otro de su vida escolar, y en último término lo importante no es la etiqueta sino la apuesta por un sistema que se adapte a la diversidad de alumnos que aprenden”*.

Con esto quiere explicar que no debemos etiquetar a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que puede que las presenten en una situación puntual de su vida pero posteriormente lo superen, por lo que no permanece en la persona para siempre.

Como explican Marchesi et al. (1990, p. 389), en España los principios de la integración fueron recogidos en la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), aprobada en 1982, donde se establecía que los alumnos con deficiencias deberían

integrarse en el sistema educativo ordinario, recibiendo los apoyos y recursos que necesitaran para ello.

En consecuencia con todo esto, ha sido la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) el marco legal que ha introducido la noción de necesidades educativas especiales, no solamente sustituyendo términos como deficiente, déficit, limitación, etc. que todavía se usaban en leyes anteriores (Real Decreto 334/1985), sino en cambios conceptuales del modelo educativo en su conjunto.

En esta Ley se opta por *una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, adaptada a las características de cada grupo y su contexto sociocultural y las características individuales de cada persona*.

Siguiendo a Jiménez y Vilà (1999, p.157), entre las modificaciones que se establecen en el sistema educativo en referencia al modo de entender la Educación Especial, se destaca el modelo de escuela comprensiva, basada en la diversidad y abierta al medio; modelo basado en la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que centra su foco en la atención del alumno; así como un modelo centrado en el proceso y no en los resultados.

Pero esto no queda aquí, pues desde hace ya algunos años, son diversas las voces que se manifiestan con planteamientos educativos que van más allá de la integración: *escuela inclusiva y escuela para todos*.

Surge así, durante la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1995)¹, la idea de una escuela inclusiva dónde se visualiza la diferencia como algo normal y que se intentarán desarrollar sistemas educativos que puedan responder efectivamente a la diversidad. Se requiere escuelas que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, y que garanticen una enseñanza de calidad mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

Con la siguiente reforma educativa, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), hay un cambio conceptual y es dónde aparece el término *alumno con necesidades*

¹ La Declaración de Salamanca recoge las ponencias y conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, organizada por la UNESCO, en 1994.

específicas de apoyo educativo (ACNEAE), en el cual se engloba a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial o con trastornos graves de conducta; alumnos con dificultades específicas de aprendizaje; alumnos con altas capacidades intelectuales; alumnos con necesidad por incorporación tardía al sistema educativo; y alumnos con necesidad por condiciones personales o de historia escolar.

Finalmente, tomando como referencia la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y su modificación establecida por la presente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece que, el alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE):

Es todo aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMCE, 2013).

De este modo, tal y como queda señalado en la presente Ley, las Administraciones educativas deberán establecer los procedimientos y recursos precisos para identificar a este tipo de alumnado, así como valorar de forma temprana sus necesidades, y garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a este alumnado.

Además, corresponde a las Administraciones educativas disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general. Igualmente le corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

2.2. Inclusión educativa y social

Una vez realizada la revisión teórica de cómo surge el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, aparecen otras cuestiones que son importantes de tratar como son la inclusión, que como se ha explicado anteriormente, es un concepto que viene ofreciendo nuevos planteamientos a los caminos que se estaban tomando, es un reenfoque de la integración educativa (Parrilla, 2002).

Mientras que la integración proponía situar a los niños deficientes dentro de la corriente principal, para poder educar juntos a niños con y sin necesidades especiales (lo cual implica una “etiqueta”), la inclusión va más allá en tanto que parte del derecho que tenemos todas las personas a ser diferentes (Pérez y Prieto, 1999).

Como explican Stainback y Stainback (1999, p.21), *“la integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente”*, pero en la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en atender y satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos, sin haber previamente una exclusión. Por tanto, toda la comunidad debe centrarse en las cualidades de los alumnos y entender sus necesidades.

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula. (Stainback, 2001, p. 18, citado en Pujolàs, 2003).

En la LOE (2006) y posteriormente en las modificaciones realizadas en ella por la LOMCE (2013), emerge también el término inclusión:

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración... La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de

contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (LOMCE, 2013).

Hablar de inclusión significa también atender a la diversidad, considerando la diferencia como un valor positivo, y rechazando cualquier práctica discriminatoria. Hay que resaltar también que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en un mismo espacio, dónde se encuentran todas las personas, con sus características y necesidades.

Una escuela para la diversidad implica aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos que se disponen, así como una buena organización de los mismos. Además, dar respuesta a la diversidad implica romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento y de la misma forma, por lo que la organización de los recursos debe ser lo más flexible posible (Marchesi, Coll y Palacios, 2007).

Pero la atención a la diversidad no es tarea fácil, ya que como indica Santos Guerra (2002, p.76), *“una institución rígida, cerrada, rutinaria, torpe y lenta no podrá atender las exigencias cada vez más imperiosas de la atención a la diversidad.”*

Se debe ir más allá de unos planteamientos metodológicos y unos ideales de escuela, hay que tener muy en cuenta que la función de la escuela es dar un currículo idéntico para todos, con los mismos espacios y evaluaciones a todos los alumnos. Pero, ¿todo esto está llegando a la realidad? Desde la experiencia de estudiantes que han asistido a las aulas muestran la impresión de que aún queda un largo camino por delante, puesto que aunque se propongan unos principios de “todo igual para todos” en realidad no se presenta de este modo. En el caso de proporcionar los apoyos dentro del aula, en muchas ocasiones no es así, ya que los alumnos que tienen NEAE suelen salir ciertos momentos del aula, por lo que ya no se está incluyéndolos como debiera ser.

Como explican Macarulla y Saiz (2009, p.13), *“la experiencia ha demostrado que determinados apoyos que se suelen prestar fuera del aula ordinaria, no solamente se pueden ofrecer dentro del aula, sino que este escenario puede ser más eficaz”*. Al aplicar estos apoyos dentro del aula ordinaria, trabajando los dos profesionales conjuntamente, se facilitan los resultados que pretendemos conseguir y además se crea un contexto estimulante que favorece también al resto de compañeros.

Por tanto, la inclusión escolar es un proceso de reflexión continuo, un proceso de mejora que requiere unos rasgos de identidad definidos y que se reflexione constantemente acerca de todo lo que le rodea.

Aun con estas reflexiones constantes, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que genera estas situaciones (Dyson y Milward, 2000, citado en Ainscow y Echeita, 2011, p. 30).

Vemos que la educación ha ido evolucionando a lo largo de los años, por lo que quedan claramente diferenciados cuatro períodos en los que las respuestas escolares han sido diferentes (Fernández Enguita, 1998 citado en Parrilla, 2002, p.14):

- 1) El primero de ellos es la exclusión, en la que personas con discapacidad no recibían tratos humanitarios y optaban por internarlos, por lo que se les apartaba de la sociedad.
- 2) En un segundo período, el de la segregación, se reconoce el derecho a la educación de todos, pero surgen distintas respuestas educativas para cada uno, creando así escuelas especiales para estos alumnos que presentaban problemas.
- 3) El período de la integración, tercer período, supone un cambio radical en el sistema educativo donde surgen distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria, con la aparición de las necesidades educativas especiales.
- 4) Y finalmente surge lo que conocemos como inclusión, donde se intenta dar respuesta a todas las necesidades que tengan los alumnos y donde cualquier persona participe en la escuela, sean cuales sean sus características físicas, intelectuales, sociales, culturales...una educación para todos por igual, con el mismo nivel de acceso, participación y éxito.

A modo de resumen Fernández Enguita (1998, citado en Parrilla, 2002, p. 15) refleja el camino desde la exclusión hasta la inclusión en el siguiente cuadro:

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas Separadas: Niñas	Escuelas Especiales
3. Integración	Comprehensividad	E. Compensatoria E. Multicultural	Coeducación	Integración
4. Reestructuración	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

Cuadro 1. De la exclusión a la inclusión. Tomado de Fernández Enguita (1998, citado en Parrilla, 2002, p. 15).

En el cuadro anterior se resalta en negrita el apartado de discapacidad, ya que es el que se aborda en el presente trabajo y es acerca de ello sobre lo que se ha realizado la revisión bibliográfica.

Pero por otra parte, al hablar de inclusión, no sólo nos referimos al ámbito educativo, sino que la inclusión ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida, *“forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio,... por lo que el referente básico de la inclusión es el marco social”* (Parrilla, 2002, p.24).

Como explica Blanco (2006, p.7), *“todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana”*. Por tanto, la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad.

Además, según expone Echeita (2008, p.10) es importante para todo el mundo – niños, jóvenes y adultos– sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en *todos* sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo...), refiriéndose a una aspiración de las personas y tratándose de un valor igual de importante para todo el mundo.

Siguiendo a Parrilla (2002), la inclusión supone una nueva ética, se plantea como un derecho humano. Las personas que han sido excluidas, debido a sus dificultades o discapacidades, también tienen derechos humanos, remitiendo así al ideal de igualdad. Se propone de este modo la participación en todas las instituciones sociales en igualdad

de condiciones. Tal y como cita: “*Reconsiderar a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos*” (p.20).

Autores como Bell, Illán y Benito (2010) parten de que resulta imprescindible comprender que la cultura está presente en todas las facetas de nuestra vida, que tiene un papel decisivo para el desarrollo humano. Con esto llegan a la explicación de que si formamos parte de una cultura no se le puede privar a nadie el acceso o la participación a ella, puesto que todos tenemos los mismos derechos para formar parte de ella.

Barton (1998, p.73), subraya la importancia que tiene el enfrentamiento y la superación de los prejuicios: “*la construcción de una cultura que reconozca, tenga en cuenta y festeje la diferencia humana, cualquiera que sea su causa, y no la oprima*”.

Finalmente, hay que hacer referencia a la importancia del papel de la familia en el proceso de inclusión, tanto social como educativa. Las familias suponen uno de los pilares básicos de la inclusión, por lo que el papel que desempeñen será crucial en el desarrollo de las diferentes prácticas inclusivas.

Se debe señalar que la atención a la diversidad debe comprenderse como favorecedora de la cooperación entre el profesorado y las familias, buscando e intentando encontrar un intercambio de información en ambas direcciones con las familias para lograr su implicación en el proceso educativo de sus hijos, así como establecer pautas de actuación coherentes y complementarias para favorecer la formación integral de los niños. Cuanto más incluidas se encuentren las familias en el ámbito educativo, mejores resultados se pueden llegar a obtener.

En el apartado siguiente se tratará más a fondo el tema de la familia, así como las actitudes que éstas muestran ante la escuela y sobre todo ante el alumnado diferente, ya que es el tema que nos aborda.

Por tanto, y como señalan Bell et al. (2010), la interrelación familia-escuela-comunidad resulta imprescindible para el logro de los altos propósitos de la inclusión:

El logro de una real inclusión presupone el establecimiento de una imprescindible unidad entre la familia, la escuela y la comunidad, que se convierten en los núcleos básicos desde los cuales se promueve el acceso del hombre a la cultura y se ponen a su

disposición las vías y los recursos que le permitirán apropiarse de la herencia cultural de la humanidad y contribuir a su enriquecimiento (Bell, Illán y Benito, 2010, p.49).

2.3. Familia y educación

2.3.1. Colaboración familia-escuela

En primer lugar, la familia constituye el primer entorno educativo en el que se desarrollan los niños, por lo que la escuela no debe pasar por alto este hecho, ya que cada uno de ellos llegará con unos aprendizajes adquiridos. De esta manera aparece la colaboración con la familia, ya que permitirá saber de la evolución de los alumnos, por lo que *“el aprendizaje escolar no debe concebirse como desvinculado del entorno ni de la vida cotidiana del alumno”* (Puigdemívol, 1998, p.274).

Hoy en día tiene una gran relevancia la idea de que la familia y la escuela comparten responsabilidades en la educación de la infancia, ya que la colaboración entre padres y maestros tiene una importancia fundamental para garantizar la adaptación escolar de los alumnos. No obstante, según explican Oliva y Palacios (1998, p.344), hay buenas razones para pensar que estos contactos sean muy breves y limitados a un saludo, así como intercambios rápidos de información. No se pretende incluir a todos los padres, puesto que sí existen muchos de ellos que se preocupan e intentan mejorar esta participación con la escuela.

Estos dos autores indican (p.344): *“Resulta evidente que la escuela tiene una gran responsabilidad,... y debe encontrar fórmulas atractivas que faciliten y estimulen la colaboración entre familia y escuela”*.

Es posible que la escuela tenga una mayor responsabilidad, pero los padres también la tienen, puesto que se trata de la educación de sus hijos, por lo que en todo caso deberían estar dispuestos a colaborar activamente con los maestros, aunque les suponga esfuerzo. La escuela busca estrategias para estimular esta participación, como proponen los autores anteriores, pero si una familia no está dispuesta a colaborar más allá de lo básico, puede que siga sin hacerlo.

Nord (1998, citado en Sánchez, 2006), afirma que *“el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres quienes se involucren en su escuela”*. Esta influencia familiar es particularmente importante cuando se tiene un hijo que presenta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, puesto que requieren más atenciones y para ello los padres deben colaborar en la escuela para favorecer el desarrollo de estos niños.

Además, por lo general, los padres que muestran mayor participación en distintas actividades de colaboración organizadas por la escuela, suelen mostrar mayores niveles de interés por la educación de sus hijos, conociendo mejor el programa educativo que siguen, participando en asociaciones de padres, e implicándose más en actividades en casa con sus hijos (Oliva y Palacios, 1998, p.349). Todo esto resulta claramente positivo para los niños, encontrando así un mejor desarrollo, comportamientos y mejores rendimientos en la escuela.

Estas actitudes de colaboración que muestran las familias hacia la escuela, pueden deberse a la percepción que tengan sobre la escuela, y más en concreto, de los profesionales con los que van a tener que interactuar (Robledo y García, 2013).

En esta misma línea, según explican estos autores (Robledo y García, 2013, p.139), los padres de niños con dificultades, inicialmente, están satisfechos con los servicios educativos existentes y con los profesionales que trabajan con ellos; no obstante, esta satisfacción suele decrecer a medida que el niño se hace mayor o sus dificultades son más complejas. Esto puede deberse a que estas informaciones que van evolucionando, suelen ser pobres y escasas, por lo que se reduciría el grado de satisfacción (Sánchez, 2006).

En muchas ocasiones, al encontrar en el aula un alumno con necesidades específicas se crean prejuicios antes de ni siquiera conocer a estas familias. La colaboración con las familias debe estar marcada por el hecho de que no las conocemos de nada hasta que entramos en contacto con ella alejándote de cualquier prejuicio. (Puigdemívol, 1998, p.278). Si no alejamos estos ideales nunca podrán existir unas relaciones de colaboración positivas.

Como indica el anterior autor (p.282), para que se constituya una verdadera base para la colaboración, es importante que esta actitud de respeto sea mutua, por lo que los padres también deben relacionarse positivamente y de forma cordial con los profesores.

2.3.2. Actitudes inclusivas de las familias

A través de programas de integración, se ha conseguido un incremento de actitud favorable hacia el alumnado con necesidades específicas, aunque con niveles diferentes para el profesorado, familias, o los mismos alumnos.

En este apartado, lo que nos concierne es todo lo relacionado en cuanto a las actitudes que muestran las familias ante este proceso de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palacios (1987) explica que, la toma en consideración de las actitudes de los padres es importante. Al hablar de estas actitudes, entendemos también las expectativas que tienen respecto al éxito del niño en la escuela y respecto a su futuro en general.

Como bien nos dice Ojea (1999):

Las actitudes y expectativas de las personas implicadas en el proceso educativo, docentes, estudiantes y familias respecto a la integración de los estudiantes con necesidades educativas en los colegios ordinarios es un tema clave para el buen desarrollo de la misma (Ojea, 1999, p.112).

Así, según existan mayores convencimientos en estos agentes sobre esto, mejores resultados se obtendrán en el proceso de inclusión.

A continuación se van a citar algunos estudios que se han realizado en referencia a las actitudes de las familias respecto a la integración de alumnos NEAE a lo largo de los últimos años.

Montañés, Jiménez, Blanc y González (1990, p.140) realizan una investigación sobre la actitud de los padres hacia la integración en la provincia de Albacete. La muestra fue de 234 padres, cuya respuesta actitudinal es ligeramente negativa, mostrando una actitud más contraria los padres que dicen tener mayor información del problema; los padres que dicen tener hijos o familiares en colegios de integración; y los que dicen

tener hijos o familiares susceptibles de integración. Según estos autores, esto se puede deber a que la respuesta de los padres está influida por factores emocionales, como podría ser sentimientos de rechazo ante la deficiencia o sentimientos de autoculpabilidad.

Otras de las conclusiones que obtienen Montañés et al. (1990, p. 144) en su investigación es que aparecen factores específicos como falta de información, carencia de apoyo especializado, deficiente nivel de formación en los padres en referencia a la integración escolar, dónde se reflejan actitudes de indiferencia y pasividad ante ésta.

Según el estudio de Aldea (1993, p.295) la mayoría de las familias están de acuerdo con la integración, mostrando una actitud favorable, siendo unos pocos los que no están de acuerdo con ella. La mayoría de los padres no cree que los estudiantes con desarrollo normal se vean atrasados en sus estudios por compartir su clase con estudiantes con necesidades específicas.

Abeal y otros (1995, citado en Ojea, 1999, p.115) dicen que las actitudes de las familias respecto al plan de integración son favorables en un 54%, mientras que el resto se muestra indiferente. Afirman que, en general, las familias no modifican sus actitudes respecto a los estudiantes con necesidades educativas.

En una investigación que realiza Ojea (1999), el interés de ésta recaía en conocer la opinión de las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales acerca de si están conformes con la atención educativa que reciben y qué opinan de los procesos de integración realizados por el centro, así como su nivel de participación.

Los resultados que se obtienen de esta investigación son que los padres están conformes con los procesos educativos de sus hijos; y en cuanto a la participación de las familias, exponen que es básicamente de tipo informativo y de carácter pasivo, sin que exista una participación activa.

En otro estudio más reciente realizado por Leal (2006), se refleja que los padres, en general, parecen mostrar actitudes más positivas a la integración escolar de los niños con necesidades específicas que hace unos años. Opinan favorablemente sobre el proceso de integración pero según argumentan “*aunque se comparten los principios de*

la integración, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, pues son necesarios más recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo”.

Además, los padres y madres de la muestra de este estudio argumentan que les falta información respecto a las personas con discapacidad y su integración escolar y social, demandando que los centros proporcionen este tipo de información a través de charlas o encuentros entre padres y madres (Leal, 2006, p.216).

Después de analizar estas investigaciones, parece quedar más o menos claro el problema que tienen los padres a la hora de acceder a la información, tanto de los alumnos con necesidades específicas como de su integración en las aulas. Se refleja que no tienen datos ni formación que les lleven a conocer a este tipo de alumnado, y además reclaman información para saber más, como hemos visto en este último estudio. Al querer saber más, también están mostrando unas actitudes favorables que se reflejan en el momento que se da esa muestra de interés.

Además, obtenemos resultados similares ante las actitudes que muestran ante este tipo de alumnado y a su integración, siendo estas positivas y existiendo unas muestras menores, pero existentes, que se muestran en contra.

Por otra parte, relacionado también con las percepciones y actitudes de los padres, aparece el concepto de *educar en autodeterminación* a los hijos, el cual va dirigido a todas las personas pero hace especial referencia a los alumnos con necesidades específicas, ya que numerosos trabajos han puesto de manifiesto que cuando estas personas tienen oportunidades de ejercer un mayor control sobre sus vidas, están más motivadas, participan en la comunidad más activamente, se perciben más competentes y obtienen mejores resultados en diferentes facetas de la vida (Peralta, 2008, p.3).

Para ello, se precisan contextos educativos (escuela y familia), que ofrezcan oportunidades para adquirir estas habilidades y conocimientos, para que consigan ser más autodeterminados. Pero educar en autodeterminación ante todo supone un cambio de actitud en los padres, sobre todo en la forma de actuar con sus hijos. Es preciso considerar que, además del apoyo social y emocional, las familias necesitan formación que les capacite para dirigir sus acciones hacia la consecución de una mayor autodeterminación en sus hijos (Peralta, 2008).

Davis y Wehmeyer (1991, citado en Peralta, 2008, pp.15-18) proponen como sugerencias a los padres:

1. Los padres deben de lograr un equilibrio entre la necesaria independencia y la suficiente protección...
2. Los padres han de dar a entender a sus hijos/as que lo que dicen o hacen es importante, y que puede ser importante para otros. Esto implica permitirles asumir riesgos...
3. La autoconfianza... Es esencial que se sientan partícipes (autovalía) de las actividades y decisiones familiares o escolares.
4. Los padres tienen que afrontar las preguntas de sus hijos/as relacionadas con su discapacidad... lo importante es destacar el hecho de que cada uno es un ser único con sus propias capacidades y limitaciones y que se puede aprender a aceptarlas.
5. Los padres deben valorar las metas y objetivos de sus hijos/as y no centrarse sólo en los resultados o en el rendimiento...
6. Es esencial que se favorezcan las interacciones sociales con otros niños y en contextos diferentes.
7. Los padres deben confiar en los puntos fuertes de sus hijos/as y tener expectativas realistas aunque también ambiciosas...
8. Los padres han de proporcionar oportunidades a sus hijos/as para que asuman la responsabilidad de sus propias acciones, éxitos o fracasos...
9. Es fundamental no dejar al azar las oportunidades de hacer elecciones. Cualquier ocasión es buena para que los hijos/as tengan que hacer elecciones... y que las elecciones de los hijos sean respetadas.
10. Los padres deben dar *feedback* positivo y honesto haciendo ver a sus hijos/as que todos, incluidos los propios padres, cometen errores pero que pueden corregirse...

A modo de conclusión:

Siempre que los padres perciban la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada para sus hijos/as, se implicarán en mayor grado en la consecución de este logro y, lo que es más, exigirán su incorporación real al currículo escolar y los necesarios recursos para que ellos desde sus casas puedan practicarla (Grigal et al., 2003, citado en Peralta, 2008, p. 18).

Con todo esto anteriormente expuesto, se quiere resaltar la importancia de cómo se debe afrontar la educación de los hijos, puesto que depende de qué actitudes tomen los

padres, conseguirán unos resultados u otros. En este caso, se propone la educación en autodeterminación, ya que se considera que tiene un gran valor para el desarrollo de niños con necesidades específicas, *“capacitándolas para ejercer un rol más activo que les permita participar, tomar decisiones y desarrollar un mayor control sobre sus vidas y su aprendizaje con objeto de conseguir su integración social y una mayor calidad de vida”* (Peralta y Zulueta, 2008, p.32).

Así, como bien se explica en el párrafo anterior, se favorece también la inclusión de estos alumnos en la sociedad y por tanto, las actitudes que el resto de las personas tomen hacia ellos, visualizándolos de formas distintas a cómo puede que estén acostumbrados.

2.3.3. Formación parental

En muchas ocasiones, como indica Casas (1992, p.38):

La gran cantidad de información disponible no tiene cauces adecuados para llegar de forma útil a los posibles interesados, lo cual cuestiona la idoneidad de aquellos servicios de bienestar social que, centrados en otras tareas, se olvidan de la importante tarea preventiva que comporta la simple divulgación de información pertinente.

Por tanto, es importante cómo se maneja toda la información que les sea necesaria a los padres y cómo se les proporciona, ya que no es simplemente dar una información por encima, sino que tiene consecuencias mucho más relevantes en todo lo que rodea a sus hijos.

Para Vila (1997), la formación de padres:

Designa un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos. (Vila, 1997, citado en Rodrigo y Palacios, 1998, p. 342).

Según Cataldo (1991, p.17) *“forma parte de la educación de los niños y es un método para promover su desarrollo”*, por lo que mediante el incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los padres se atiende a las

necesidades de los niños a lo largo de su desarrollo. Es importante que los padres tengan ciertos conocimientos para poder promover adecuadamente la educación de sus hijos correctamente tanto de forma preventiva como remedial (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001, p.1).

Así, lo que se pretende es coordinar las acciones educativas entre las familias, la escuela y la comunidad para contribuir conjuntamente al desarrollo y la educación de los niños y de los jóvenes. Se precisa de un rol de orientador, el agente de cambio y facilitador de las relaciones entre los agentes educativos de las diversas instancias. De tal modo, estos programas de formación de padres resultarán positivos tanto para estimular el desarrollo de los niños como para apoyar y orientar a los padres (Tavoillot, 1982, citado en Bartau et al., 2001, p.4).

Los programas incluidos en la formación de padres se dirigen, por tanto, al conjunto de las familias de una población determinada, a diferencia de otras formas de intervención que se centran en tratar problemas específicos de algunas familias. De esta manera, no se plantean cuestiones individuales, sino que abordan aspectos globales que tengan relación con todas las familias (Vila, 1998, p.502).

En cambio, como indica este autor (p.518), para las familias que tienen hijos con necesidades específicas se destinan unas intervenciones más específicas que ayuden y orienten a los padres con las necesidades que tengan concretamente con sus hijos, como por ejemplo estrategias de comunicación, estimulación de la participación en las rutinas diarias, o el desarrollo de actitudes y valores en la propia familia.

Con lo anteriormente expuesto, llegamos a la conclusión de que todos los programas que existen para la formación parental, van dirigidos, por lo general, a la adquisición de conocimientos, habilidades o técnicas para que los padres promuevan el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, es decir, a una población determinada sin necesidades específicas. Pero también es importante que se dirijan a conocer a la comunidad social en la que nos encontramos inmersos, puesto que no es solamente importante saber guiar y atender a los propios hijos sino a conocer a todas las personas y características que conforman la sociedad. Aunque no se tengan problemas personalmente, nunca está de más conocer y saber aspectos relacionados con las demás personas que nos rodean.

2.3.4. Comunidades de aprendizaje

Por otra parte, relacionado con la formación de padres aparecen las *Comunidades de Aprendizaje*, que “*son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social*” (Flecha y Puigvert, 2002, p.12).

Jausi (s.f., p.3) explica que se pretende “*proporcionar a todas las personas una educación de calidad que responda a las necesidades actuales... y proporcionar a todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad*”.

Gómez, Mello, Santa Cruz, y Sordé, (2009, p. 114) las definen como “*un proyecto de éxito educativo que persigue una educación de calidad para todos, respondiendo a las necesidades y retos que plantea la actual sociedad de la información*”.

Pero para responder a todas estas necesidades la escuela no puede actuar sola, por lo que como explican estos autores, se pretende una participación del alumnado, de la familia y de la comunidad, dando todas las opiniones como igualitarias, suponiendo una acción conjunta de todos los colectivos y la formación de todos los agentes de aprendizaje en lugar de restringirse solo al profesorado. Para que se dé la respuesta necesaria, para que haya aprendizaje, tiene que haber una relación entre todos los contextos en los que se desarrollan los niños (Flecha y Puigvert, 2002; Jausi, s.f.).

Como bien dice Jausi (s.f.), y haciendo referencia a lo comentado anteriormente sobre la inclusión social:

La reflexión, el diálogo y la participación de todos los agentes producen un enriquecimiento mutuo. Enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía y le ayuda a superar prejuicios y expectativas negativas... Enriquece a las familias al centrar la reflexión en los procesos educativos, en las relaciones educativas y en contenidos de aprendizajes instrumentales y culturales... Mejora su autoestima con respecto a su capacidad de implicarse en todo lo relacionado con lo escolar y se convierten en aliados de los procesos de aprendizaje. (Jausi, s.f., p.9)

Así, con todo esto, es como surge la prioridad de la formación de familias y familiares, ya que son personas con las que los niños pasan una gran parte del tiempo,

con las que se relacionan constantemente. Esta formación se lleva a cabo partiendo de las demandas y necesidades que plantean las propias familias, siendo siempre su participación de forma voluntaria (Gómez et al., 2009, p. 115).

Siguiendo a Pérez (2010, p.48) *“la adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida”*, por lo que depende de cómo se den los procesos de aprendizaje se alcanzarán en unos resultados u otros.

Con esto se quiere explicar que si enfocamos la formación de las familias desde el principio de una escolarización, y se ve cómo va evolucionando, cómo se van implicando desde un comienzo, los resultados en la educación a nivel global podrían ser mucho más efectivos. De esta manera, nos encontraremos en una sociedad diferente, dónde se concebirá de igual forma a todas las personas que antes se veían como diferentes.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Hipótesis

Con todo lo expuesto anteriormente, se plantean ahora las hipótesis de trabajo que se proponen averiguar con el presente estudio:

Hipótesis 1: Los padres tienen una actitud positiva ante los niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y por tanto muestran tener aceptación hacia los alumnos que más dificultades presentan.

Hipótesis 2: Como información relevante para los futuros docentes, se pretende averiguar si los padres opinan que los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo interfieren en el aprendizaje de sus hijos al encontrarse en la misma aula.

Hipótesis 3: Se parte del supuesto de que los padres desconocen a este tipo de alumnado, pero en todo caso estarían interesados en obtener información e igualmente, formación.

3.2. Tipo de investigación

El estudio que se va a llevar a cabo es de tipo descriptivo y cuantitativo, ya que el objetivo de la investigación es llegar a conocer las actitudes predominantes entre los padres, partiendo sobre la base de unas hipótesis, para la posterior interpretación de las relaciones que existen entre las variables, a fin de extraer generalizaciones significativas.

Los datos se expresarán en términos cuantitativos, por lo que es característica relevante la aplicación de la estadística en el análisis de datos. Y además, para la realización de este estudio nos hemos centrado en un estudio de encuesta, donde a través de cuestionarios se recogerá la información oportuna (Bisquerra, 1989).

3.3. Método

3.3.1. Muestra

La elección de la muestra fue en un principio de 200 sujetos, padres y madres de alumnos del Colegio Público El Parque, situado en la ciudad de Huesca. Se escogió entre las familias de este colegio a las aulas de segundo y tercero de Educación Infantil y a los cursos de segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria. De entre todos ellos, han formado parte de este estudio un total de 96 sujetos, aquellos que respondieron a los cuestionarios entregados.

3.3.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos elegido es un cuestionario, totalmente anónimo, elaborado al efecto para conocer la opinión y las actitudes que muestran los padres acerca del objeto de estudio, es decir, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El cuestionario está formado en primer lugar por dos ítems de identificación del sujeto, en los que se refleja el sexo del encuestado y la etapa y curso en el que estudia su hijo. A continuación aparece una definición sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con el fin de informar a los padres sobre qué trata el cuestionario. Finalmente, encontramos un total de ocho ítems principales, en los que se recogen las informaciones a partir de preguntas dicotómicas (sí-no) y de escalas según el grado de acuerdo o desacuerdo, o bien el grado de conocimiento que poseen (nada-poco-algo-bastante-mucho).

Así pues, las preguntas que conforman este cuestionario (ver ANEXO) son:

0. Sexo del encuestado

0. Etapa y curso en la que estudia su hijo

P. 1. ¿Tiene su hijo alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo?

Si la respuesta anterior es sí:

a. ¿Cuál es?

b. ¿Considera que tiene los apoyos y atenciones necesarias?

Si la respuesta a la primera pregunta (P.1) es no:

- a. ¿Hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula de su hijo?
- b. ¿Cree que la presencia de estos alumnos interfiere en el aprendizaje de su hijo?

P. 2. ¿Qué opina de que en el colegio estén juntos niños con necesidades específicas de apoyo educativo y niños que no lo son?

P. 3. ¿Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienen las mismas oportunidades que el resto de compañeros?

a) Si cree usted que NO las tienen: ¿Deberían tenerlas?

P. 4. ¿La presencia de alumnos diferentes en el aula promueve la comprensión y aceptación de diferencias?

P. 5. La información que tengo acerca de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y de su integración en las aulas considero que es: (nada, poco, algo, bastante, mucho).

P. 6. ¿Cree que el profesor debe realizar un esfuerzo mayor para atender a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo?

P. 7. ¿Cree que esta atención debería ser igual para todos los alumnos?

P. 8. ¿Colaboraría con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad?

El cuestionario se encuentra disponible en el anexo, dónde aparecen de igual modo las preguntas anteriormente enumeradas.

3.3.3. *Procedimiento*

Para llevar a cabo el estudio, y una vez se obtuvieron los permisos necesarios, en un primer momento se diseñaron los cuestionarios, y cuando estuvieron preparados, se procedió al reparto de los mismos. Se entregaron en mano a la dirección del centro educativo público, que facilitó el contacto con las familias, entregando dicho cuestionario a los alumnos de los cursos elegidos, los cuales lo entregarían a sus padres. Cumplido el período de respuesta, de aproximadamente dos semanas, se recogieron en el centro personalmente. A continuación, se procede al tratamiento y análisis de los datos, en el cual se realizará un procesamiento estadístico de los resultados obtenidos a partir de una operacionalización de variables, dónde se establecerá un código para cada una de ellas que permita un tratamiento estadístico.

4. RESULTADOS

A continuación se van a exponer los resultados obtenidos una vez procesado el vaciado de los cuestionarios recibidos, siendo la muestra total de 96 padres y madres y por tanto un 48% del total que componen la muestra que se escogió en un primer momento.

Se presentará en tablas las frecuencias obtenidas, así como las medias y desviaciones típicas correspondientes a cada pregunta. Además, se aportarán gráficos para ver la relación que obtenemos entre las preguntas, los cuales estarán presentados en porcentajes, para facilitar la visualización e interpretación de los resultados.

Para comenzar expondremos las preguntas de identificación, en las que simplemente se muestran los datos en porcentajes debido a su clara interpretación.

En primer lugar encontramos el sexo de las personas que responden a la encuesta, en el cual se refleja que 79 personas, es decir un 82% de los encuestados son mujeres, y 17 personas son hombres, correspondiendo a un 18% de las respuestas.

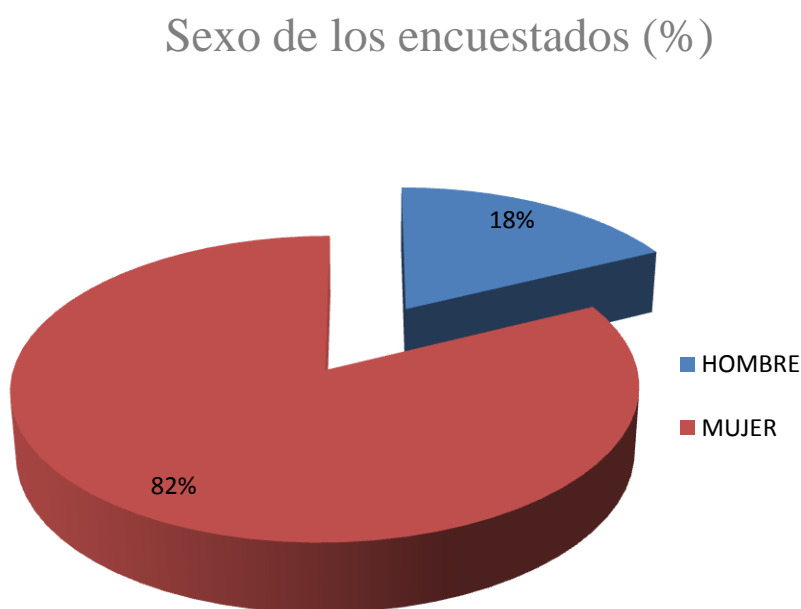


Figura 1. Sexo de los encuestados en porcentajes

Del mismo modo, encontramos los diferentes cursos entre los que se pasó el cuestionario, y de todos ellos obtenemos respuesta. Aún así encontramos cursos en los que la colaboración ha sido mayor, siendo así 30 personas de 2º de Primaria (31%), o bien 20 padres y madres de 2º Infantil - 4 AÑOS (21%). Le siguen 4º de Primaria con 19 padres (20%), 6º de Primaria con 16 padres (17%) y finalmente de 3º de Infantil -5 AÑOS que responden 11 personas (11%).

Curso en el que se encuentran los hijos de los padres encuestados (%)

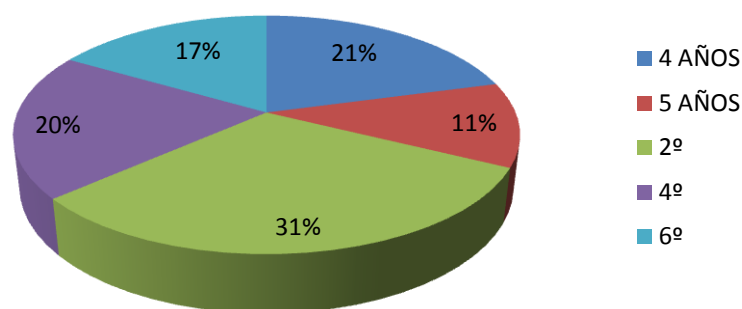


Figura 2. Curso de los hijos en porcentajes

4.1. Resultados para la verificación de las hipótesis 1 y 2

Una vez expuestas las preguntas de identificación, pasaremos a la exposición de los resultados conseguidos en las preguntas principales del cuestionario.

¿Tiene su hijo alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo?

En primer lugar, de las 96 respuestas obtenidas se hizo una operacionalización, dando como valor 0 a las respuestas que indican *NO* y valor 1 a las que *SÍ*.

El 10% de los padres (10 personas) marcan, como se puede ver reflejado en la Figura 3, que sí que tienen hijos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y por tanto, el 90% de los padres marcan la casilla de que no tienen hijos con NEAE (86 personas).

Observamos por tanto que tan solo 10 padres del total afirman tener hijos con necesidades específicas de apoyo educativo, siendo la media obtenida de 0,10. En cuanto a la desviación típica nos muestra que no existe gran dispersión entre los datos.

TABLA 1. ¿Tiene su hijo alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo?	
SÍ	10
NO	86
TOTAL	96

Tabla 1.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,10
DESV. TÍPICA	0,30

¿Tiene su hijo alguna NEAE? (%)

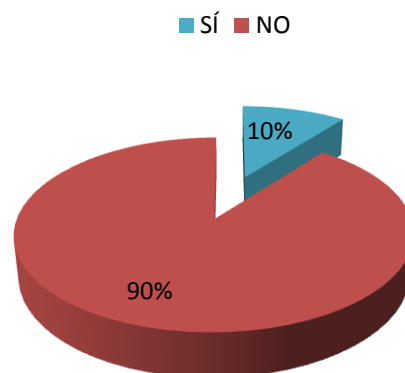


Figura 3. Porcentajes del tipo de alumnado

Partiendo de estos datos, analizaremos a partir de ahora la relación que muestra esta pregunta con las siguientes, ya que consideramos que ésta es la que más relevancia tiene en nuestro estudio al relacionarla con las demás. Por tanto, se relacionará si son padres con hijos con NEAE o no, con las demás preguntas que se presentan a continuación.

Si su hijo tiene alguna NEAE, ¿cree que tiene los apoyos y atenciones necesarias?

A esta pregunta, con el mismo código establecido para la anterior, dónde *NO* es 0 y *SÍ* es 1, sólo debían responder los padres cuyos hijos tienen NEAE, entre los cuales una gran mayoría, 9 padres (90%), opinan que sus hijos sí que tienen los apoyos y atenciones necesarias, frente a una persona (10%) que opina que no.

Por tanto, la media obtenida como podemos observar en la Tabla 2.1 para esta pregunta es de 0,9 y respecto a la desviación típica tampoco se muestra una gran dispersión, por lo que las respuestas por término medio no se alejan excesivamente de la media.

TABLA 2. ¿Cree que tiene los apoyos y atenciones necesarias?	
SÍ	9
NO	1
TOTAL	10

Tabla 2.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,9
DESV. TÍPICA	0,31

¿Cree que tiene los apoyos y atenciones necesarias? (%)

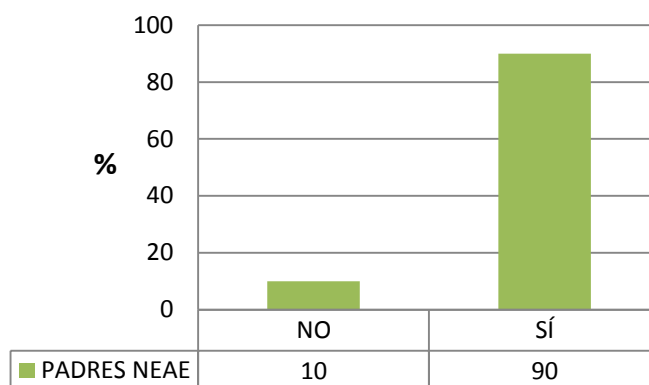


Figura 4. Atenciones y apoyos

Si su hijo no tiene NEAE, ¿hay alumnos con NEAE en el aula de su hijo? ¿Cree que la presencia de alumnos NEAE interfiere en el aprendizaje de su hijo?

Los padres cuyos hijos no tienen NEAE, debían responder a las dos siguientes preguntas, para las cuales se establece el mismo criterio anterior en referencia a los valores de la operacionalización de las variables.

TABLA 3. ¿Hay alumnos con NEAE en el aula de su hijo?	
SÍ	61
NO	19
NS/NC	6
TOTAL	86

Tabla 3.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,76
DESV. TÍPICA	0,428

Con una media de 0,76, un 71% de los padres (61 de los 86 padres) responden que sí que hay alumnos con NEAE en el aula de su hijo, un 22% dicen que no (19 padres), y un 7% no contestan (6 padres) porque, según han anotado algunos en el cuestionario, lo desconocen.

Los datos estadísticos en referencia a la desviación típica nos muestran que existe un nivel más alto de dispersión, por lo que las respuestas resultan ser más diversas.

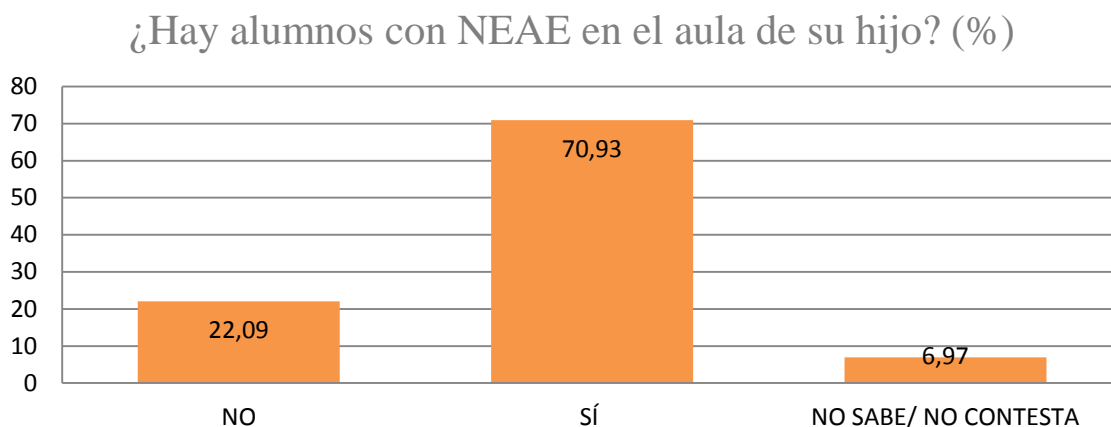


Figura 5. Porcentajes de sí hay NEAE en el aula

En cuanto a sí la presencia de estos alumnos en el aula interfiere en el aprendizaje de su hijo el 70% opina que no interfiere siendo 60 personas, mientras que un 28% piensan que sí, correspondiendo a 24 personas. Queda un 2% (2 padres) que no responden a la pregunta indicada.

TABLA 4. ¿Cree que la presencia de alumnos NEAE interfiere en el aprendizaje de su hijo?	
SÍ	24
NO	60
NC	2
TOTAL	86

Tabla 4.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,28
DESV. TÍPICA	0,454

¿Cree que la presencia de estos alumnos interfiere en el aprendizaje de su hijo? (%)

■ NO ■ SÍ ■ NO CONTESTA

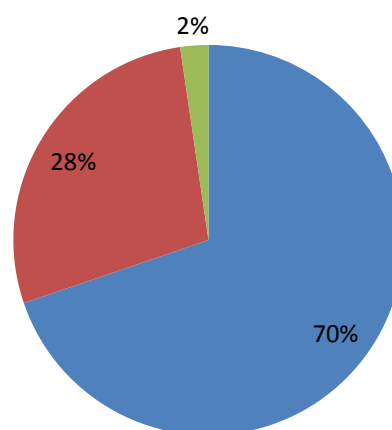


Figura 6. ¿Alumnos NEAE interfieren en el aprendizaje

Los valores estadísticos para esta pregunta nos indican que la media obtenida es de 0,28, como podemos observar en la Tabla 4.1, y con la desviación típica observamos que también existe cierta dispersión entre las respuestas a la pregunta.

¿Qué opina de que en el colegio estén juntos alumnos con NEAE y niños que no las tienen?

Con esta pregunta se pretende averiguar el grado de acuerdo de los padres ante que estén en el aula juntos todos los alumnos. Los datos recogidos nos muestran que de los padres cuyos hijos tienen NEAE, un 10% (1 padre) está en desacuerdo con que los alumnos estén juntos en el aula, un 10% (1 padre) se muestra indeciso, un 40% (4 padres) está de acuerdo, e igualmente otro 40% (4 padres) está muy de acuerdo.

En referencia a los datos de los padres que sus hijos no tienen NEAE, obtenemos un 26,74% que marcan la casilla de muy de acuerdo, un 47,67% están de acuerdo, un 16,28% se sitúan en indeciso, y por último, encontramos un 8,14% que está en desacuerdo y un 1,16% muy en desacuerdo.

Observando estos mismos datos en frecuencias, como se refleja en la Tabla 5, encontramos que 23 padres marcan la casilla de muy de acuerdo, 41 padres están de acuerdo, 14 de ellos se muestran indecisos, 7 padres están en desacuerdo y 1 padre muy en desacuerdo.

¿Qué opina de que en el colegio estén juntos niños con NEAE y niños que no las tienen? (%)

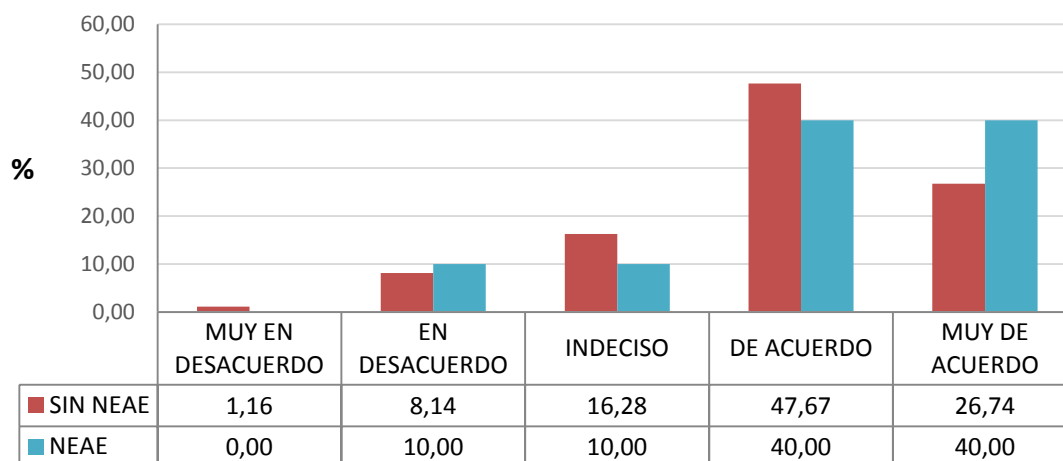


Figura 7. Grados de conformidad en compartir aula NEAE y no NEAE

TABLA 5. ¿Qué opina de que en el colegio estén juntos niños NEAE y niños que no las tienen?			
	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
MUY EN DESACUERDO	0	1	1
EN DESACUERDO	1	7	8
INDECISO	1	14	15
DE ACUERDO	4	41	45
MUY DE ACUERDO	4	23	27
TOTAL GENERAL	10	86	96

Tabla 5.1. Valores estadísticos	
MEDIA	2,92
DESV. TÍPICA	0,92

Como se muestra en la Tabla 5.1, la media obtenida es de 2,92, para lo que se asigna como valores: muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), indeciso (2), en desacuerdo (1), muy en desacuerdo (0). Según este dato, por lo general los padres se muestran de acuerdo con que todos los alumnos estén juntos en el aula. Como desviación típica encontramos un valor relativamente alto, lo que nos indica que existe mayor variedad entre las respuestas que se han dado para esta pregunta, habiendo así una mayor dispersión de los datos.

Además, como coeficiente de correlación que se ha calculado entre la primera pregunta del cuestionario y la presente, obtenemos un 0,06, lo que nos indica que no hay nada de correlación entre estas dos preguntas y por tanto no hay relación significativa entre ellas.

¿Los alumnos con NEAE tienen las mismas oportunidades que el resto de compañeros? ¿Deberían tenerlas?

En la siguiente gráfica se refleja sí los padres creen que los alumnos con NEAE tienen las mismas oportunidades que el resto de compañeros.

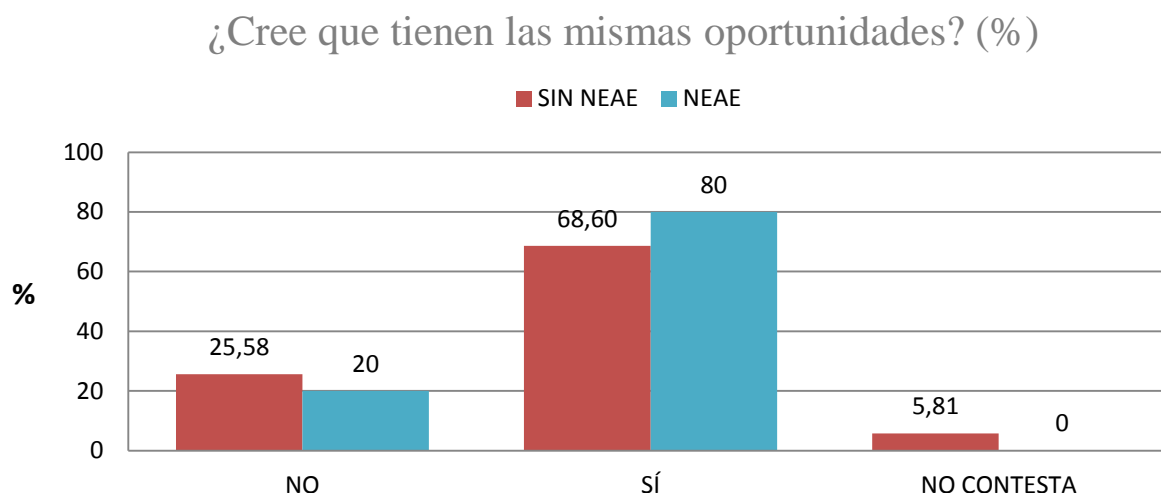


Figura 8. Opinión sobre las oportunidades del alumnado NEAE

De los padres que sus hijos tienen NEAE, 2 padres (20%) opinan que no tienen las mismas oportunidades, a lo que 8 padres (80%) opinan que sí.

En referencia a los demás padres, opina un 25,58% (22 padres) que no tienen las mismas oportunidades y un 68,6% (59 padres) parece indicar que sí que las tienen. Entre estos, un 5,82% (5 padres) no contesta, según comentan en el cuestionario porque no lo saben.

En relación con esta pregunta aparece la siguiente, a la que deben contestar los padres que en la anterior han opinado que no. La pregunta dice así: “*Si cree que no tienen las mismas oportunidades, ¿deberían tenerlas?*”, a lo que de los 24 que habían contestado que no a la pregunta: “*¿Cree que tienen las mismas oportunidades?*”, ahora todos responden que sí (100%).

TABLA 6. ¿Cree que tienen las mismas oportunidades? (1)		¿Deberían tenerlas? (2)	
SÍ	67	SÍ	24
NO	24	NO	0
NO CONTESTA	5	NO CONTESTA	0
TOTAL	96	TOTAL	24

Por tanto, observamos que la mayoría de los padres opinan que sí que tienen las mismas oportunidades, obteniendo un promedio de 0,72, dando como valores 0 a las respuestas *NO* y 1 a las respuestas *SÍ*, y obteniendo una desviación típica en la que se observa cierta dispersión, por lo que las respuestas están más repartidas.

Para la segunda pregunta (2), obtenemos desviación típica de 0, por lo que indica que todas las personas han respondido lo mismo, sin haber dispersión alguna.

Tabla 6.1. Valores estadísticos (1)		Valores estadísticos (2)	
MEDIA	0,72	MEDIA	1
DESV. TÍPICA	0,447	DESV. TÍPICA	0

¿La presencia de alumnos diferentes en el aula promueve la comprensión y aceptación de diferencias?

Para continuar, se observa que altos porcentajes corresponden a los padres que creen que sí que se promueve la comprensión y aceptación de diferencias al haber alumnos diferentes en el aula correspondiendo a 89 padres (92,7%), en cambio hay una menor cantidad de padres que opinan lo contrario siendo 7 padres (7,29%).

Entre estos resultados obtenidos, hay que destacar que de los padres cuyos hijos tienen NEAE, un 20% (2 padres) piensa que no se promueve la comprensión y aceptación de diferencias. De igual modo, los padres que sus hijos no tienen NEAE casi un 6% (5 padres) se muestran negativos ante la pregunta.

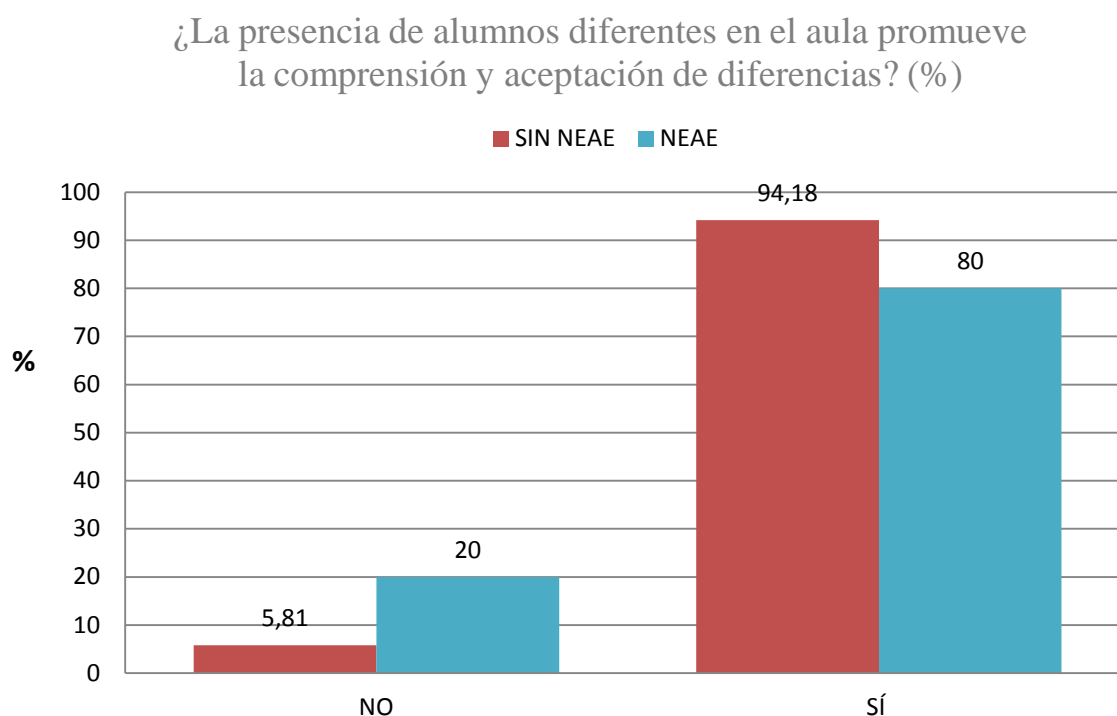


Figura 9. ¿La presencia de NEAE promueve la comprensión y aceptación de diferencias?

Obtenemos, como podemos observar en la Tabla 7.1, una media de 0,92, siendo el valor 0 para las respuestas *NO* y valor 1 a las respuestas afirmativas *SÍ*. Como se aprecia tanto en la Tabla 7 como en la Figura 9, se refleja que la gran parte de los padres encuestados creen que sí que se promueve la comprensión y aceptación de diferencias al haber alumnos diferentes en el aula. Igualmente lo vemos reflejado en la desviación típica, ya que nos indica que no hay apenas dispersión entre los datos, y por tanto las respuestas han sido menos diversas.

TABLA 7. ¿La presencia de alumnos diferentes en el aula promueve la comprensión y aceptación de diferencias?			
	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
SÍ	8	81	89
NO	2	5	7
TOTAL GENERAL	10	86	96

Tabla 7.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,92
DESV. TÍPICA	0,261

Por otra parte, el coeficiente de correlación obtenido entre la primera pregunta (*¿Tiene su hijo alguna NEAE?*) y entre la pregunta actual es de -0,166, por lo que no existe correlación relevante entre los datos.

La información que dispone acerca de los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico y de su integración en las aulas considera que es...

En la siguiente pregunta tratamos de medir la información que disponen los padres acerca de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, para lo que obtenemos una media de 1,48 (siendo los valores: 0 – nada, 1 – poco, 2 – algo, 3 – bastante, y 4 – mucho), lo que significa que la mayoría de los padres creen que tienen entre poca y algo de información. Los datos estadísticos en referencia a la desviación típica nos muestran que existe un nivel más alto de dispersión, por lo que las respuestas resultan ser más diversas y estar más repartidas entre los diferentes ítems.

Al calcular de nuevo el coeficiente de correlación entre la primera pregunta del cuestionario y la que nos encontramos en este momento, resulta un 0,08, por lo que tampoco obtenemos una correlación importante entre éstas.

Tabla 8.1 Valores estadísticos	
MEDIA	1,48
DESV. TÍPICA	1,21

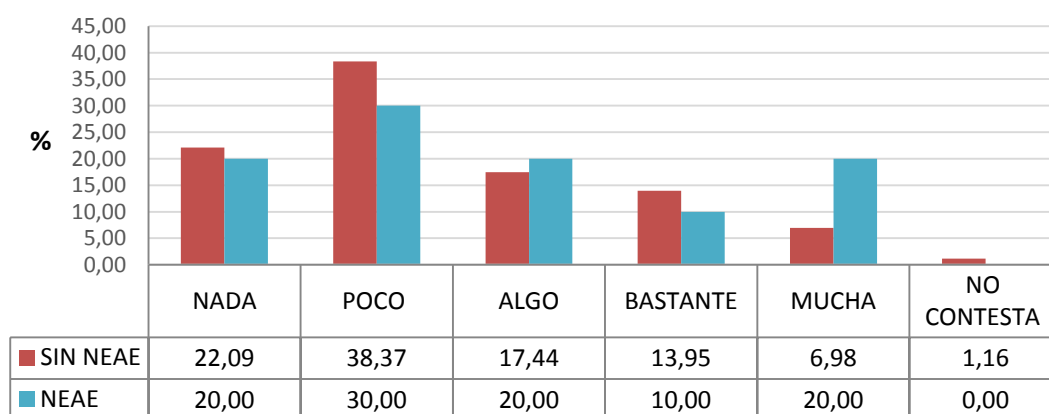
TABLA 8. La información que disponen acerca de alumnos NEAE

	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
NADA	2	19	21
POCO	3	33	36
ALGO	2	15	17
BASTANTE	1	12	13
MUCHO	2	6	8
NO CONTESTA	0	1	1
TOTAL GENERAL	10	86	96

En datos porcentuales, obtenemos que tengan o no sus hijos necesidades educativas, existen unos porcentajes similares en cuanto a tener nada, poco y algo de información. En cambio, los padres con NEAE tienen un porcentaje mayor que los demás padres en referencia a tener mucha información (20% frente al 6,98%).

Hay que resaltar que un 20% de padres con hijos con necesidades específicas opinan que no tienen nada de información (2 padres), un 30% que tienen poca (3 padres) y un 20% que tienen algo de información (2 padres). Por lo que tan solo un 30% de los padres de hijos NEAE señalan que tienen bastante o mucha información (3 padres).

La información que disponen acerca de alumnos con NEAE (%)

**Figura 10. Información acerca de alumnado NEAE**

¿Cree que se debe realizar un esfuerzo mayor para atender a los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico?

Continuando con la siguiente pregunta, y alcanzando una media de 0,9, para lo que se da valor 0 a las respuestas negativas y valor 1 a las respuestas afirmativas como venimos haciendo hasta ahora, el 90% de los padres encuestados (87 padres), piensan que sí hay que realizar un esfuerzo mayor para atender a los alumnos con NEAE. En cuanto a la desviación típica nos muestra que no existe dispersión entre los datos.

Con un 0,10 de coeficiente de correlación entre esta pregunta y la primera realizada del cuestionario, no encontramos tampoco relación significativa entre los resultados de estas preguntas a nivel estadístico.

TABLA 9. ¿Cree que se debe realizar un esfuerzo mayor para atender a estos alumnos?			
	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
SÍ	10	77	87
NO	0	9	9
TOTAL GENERAL	10	86	96

Tabla 9.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,90625
DESV. TÍPICA	0,293

Observando la Figura 11, vemos que todos los padres cuyos hijos tienen necesidades específicas de apoyo educativo (100%) creen que se debe realizar un esfuerzo mayor.

Tan sólo un 10% de padres (9 personas) opinan que se les puede atender realizando el mismo esfuerzo.

¿Cree que se debe realizar un esfuerzo mayor para atender a estos alumnos? (%)

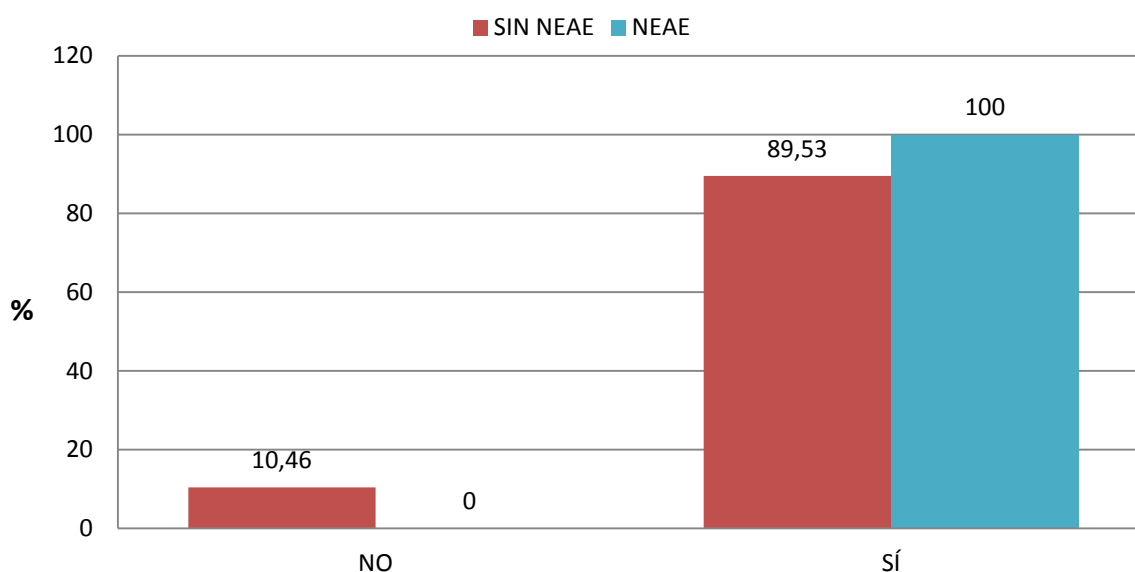


Figura 11. Esfuerzo a realizar para atender a alumnos NEAE

¿Cree que esta atención debería ser igual para todos los alumnos?

En relación con la pregunta anterior encontramos esta, en la cual lo que se les pregunta a los padres es que si esa atención que se les da a los alumnos debería ser igual para todos, a lo que obtenemos un promedio de 0,68 a favor (siendo el valor 0 a las respuestas *NO* y valor 1 a las respuestas *SÍ*) y respecto a la desviación típica observamos una mayor dispersión de los datos, por lo que las respuestas resultan estar más repartidas. Por tanto, un 68% de los padres, siendo un total de 66 personas, opinan que la atención debería ser igual para todos los alumnos.

Para esta pregunta en relación con la primera realizada en el cuestionario, tampoco encontramos un coeficiente de correlación relevante (0,08).

Tabla 10.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,68
DESV. TÍPICA	0,466

TABLA 10. ¿Esta atención debería ser igual para todos los alumnos?			
	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
SÍ	8	58	66
NO	2	28	30
TOTAL GENERAL	10	86	96

De los padres cuyos hijos tienen NEAE, un 20% considera que la atención no debería ser igual para todos los alumnos (2 padres), y un 80% de ellos opina que sí (8 padres).

Entre los padres que sus hijos no tienen NEAE encontramos un 67,4% que marcan que sí que debe ser igual esta atención (58 padres), y en el otro opuesto, los que marcan que no debería ser igual constituyen el 32,6% restante (28 padres).

En el gráfico siguiente se puede ver claramente la distribución de los porcentajes, con las respuestas que nos aportan los padres.

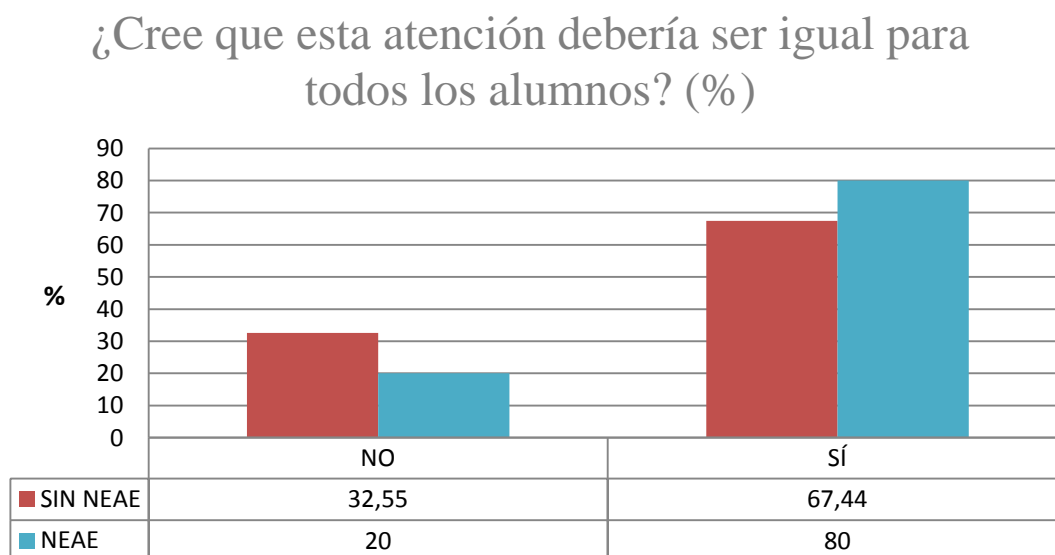


Figura 12. ¿La atención debería ser igual para todos?

¿Colaboraría con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad?

Para concluir, expondremos los resultados de la última pregunta, en la cual se pretende conocer si los padres colaborarían con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad.

La media obtenida para esta pregunta es de 0,78, distribuyendo los valores igualmente que hemos venido haciendo hasta ahora (valor 0 respuestas negativas y valor 1 respuestas afirmativas), y con la desviación típica observamos que existe cierta dispersión entre las respuestas a la pregunta.

Esto implica que un 22% del total de los padres, siendo un total de 21 personas, no estarían dispuestos a colaborar con el centro escolar para formarse más en relación con este tema.

Una vez más, el coeficiente de correlación que se obtiene entre esta pregunta y la primera del cuestionario no tiene relevancia, siendo éste de 0,09.

TABLA 11. ¿Colaboraría con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad?			
	NEAE	SIN NEAE	TOTAL
SÍ	9	66	75
NO	1	20	21
TOTAL GENERAL	10	86	96

Tabla 11.1. Valores estadísticos	
MEDIA	0,78
DESV. TÍPICA	0,416

Como se muestra en la Figura 13, un 10% de los padres cuyos hijos tienen alguna necesidad específica no estarían dispuestos a colaborar con el centro (1 padre), frente al 90% de los padres que sí que colaborarían (9 padres).

Por último, en cuanto a los padres que sus hijos no tienen NEAE, colaboraría un 76,7% con el centro escolar (66 padres), mientras que un 23,25% de los padres no estarían interesados en colaborar en actividades de este tipo (20 padres).

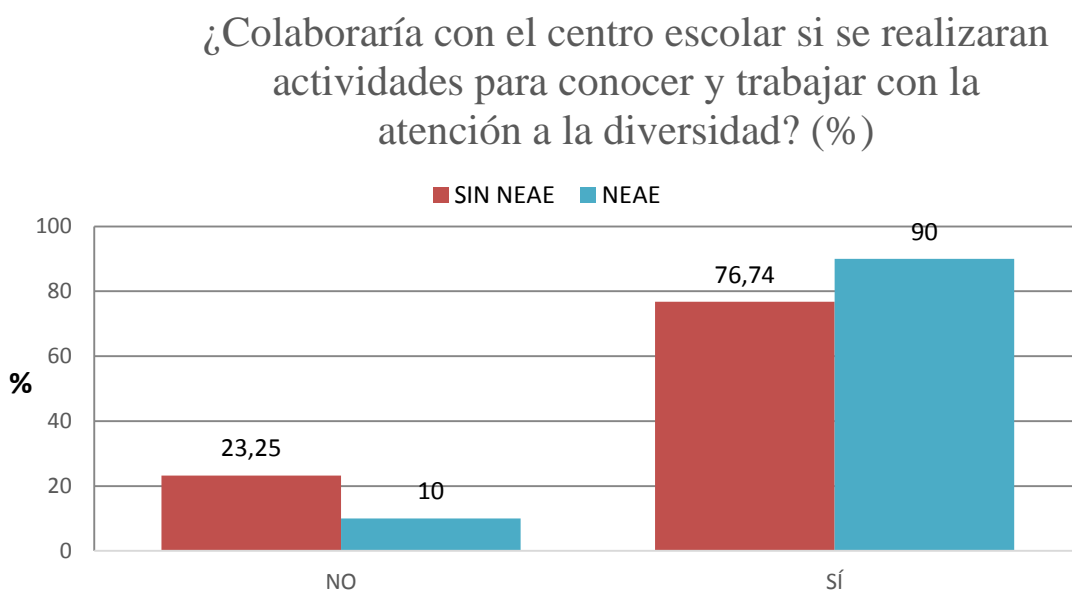


Figura 13. Porcentaje de interés en colaboración con el centro

4.2. Resultados para la verificación de la hipótesis 3

Como se ha explicado al principio del apartado anterior, los resultados expuestos sobre las preguntas del cuestionario estaban relacionados en todo momento con la primera pregunta, obteniendo la relación de ésta con las siguientes. Pero también resulta interesante realizar comparaciones entre otras preguntas para ver mejor o de forma diferente lo que nos proponemos con este estudio, es decir, las actitudes que tienen los padres acerca de estos alumnos, por lo que los expondremos a continuación.

Por tanto, aunque puedan servirnos también los resultados obtenidos en el apartado anterior, en este momento se van a exponer los resultados que nos sirvan de forma más concreta para verificar la tercera hipótesis del estudio, es decir, para conocer cuántos de los padres que dicen tener poca información estarían dispuestos a colaborar con el centro escolar para conocer más acerca de estos alumnos y por tanto, averiguar el grado de interés que manifiestan a la hora de involucrarse con el centro escolar.

En la Tabla 12 observamos las frecuencias, dónde encontramos de un total de 96 padres, 75 de ellos estarían dispuestos a colaborar con el centro para conocer y trabajar con la atención a la diversidad (78,13%). Por tanto, tan sólo 21 (21,88%) padres no están interesados en realizar actividades de este tipo en el centro escolar.

TABLA 12. Relación entre información de los padres y disposición a colaborar			
	COLABORARÍA	NO COLABORARÍA	TOTAL
NADA	17	4	21
POCO	25	11	36
ALGO	13	4	17
BASTANTE	12	1	13
MUCHO	7	1	8
NO CONTESTA	1	0	1
TOTAL GENERAL	75	21	96

Ahora bien, al relacionar la disposición a colaborar de los padres, con el nivel de conocimientos que dicen tener sobre estos alumnos y sobre este tema, obtenemos los siguientes resultados que se van a explicar en datos porcentuales y con sus correspondientes frecuencias.

De los padres que dicen no tener nada de información, los cuales constituyen un 21,88% de la muestra total (21 padres), un 81% de ellos sí que estaría interesado en conocer más e informarse sobre los alumnos con necesidades específicas, siendo 17 padres. En cambio, 4 padres, constituyendo un 19% no quisieran colaborar con el centro escolar.

En cuanto a los padres que poseen poca información, siendo un 37,5% del total (36 padres), encontramos que un 31% de los padres que tienen poca información no colaborarían con el centro escolar (11 padres), y un 69% sí que colaborarían (25 padres).

Aquellos que marcan tener algo de información son un total de 17 padres (17,71%), y sucede parecido ya que encontramos más o menos similares a los anteriores, siendo un 23,5% los que no colaborarían (4 padres) y un 76,5% los que sí que estarían interesados en participar (13 padres).

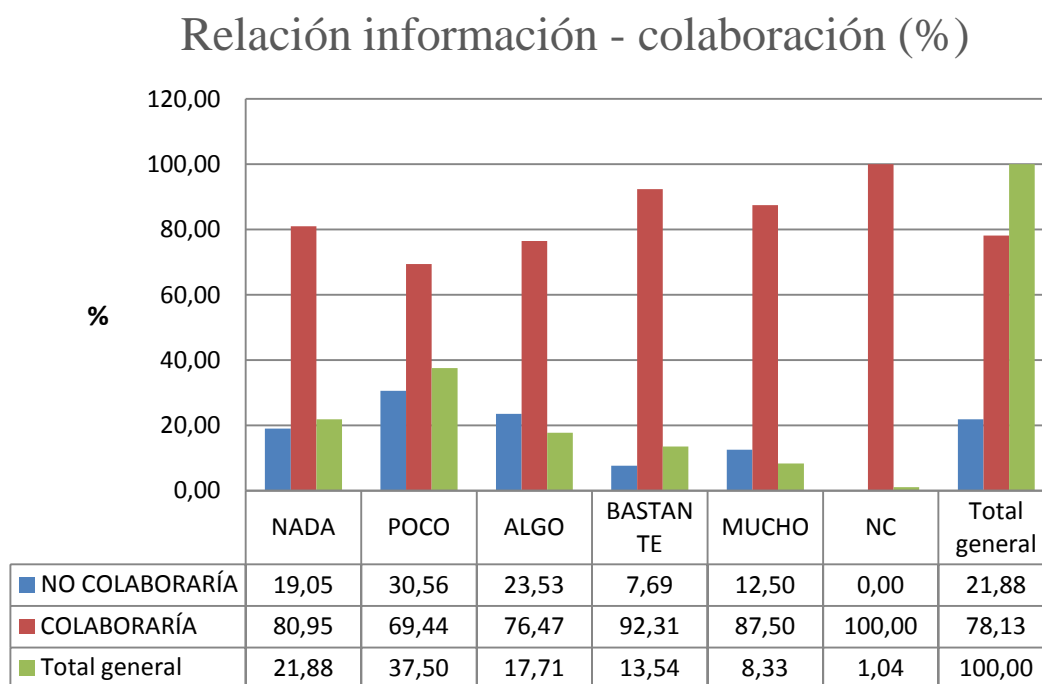


Figura 14. Porcentajes relación información – colaboración

En referencia a los 13 padres que tienen bastante información, constituyendo un 13,54% de la muestra total, tan sólo un 7,7% no estaría dispuesto a colaborar (1 padre), y en cambio, colaboraría un 92,3% (12 padres).

Finalmente, de aquellos padres que dicen tener mucha información siendo un total de 8 padres (8,33%), colaborarían un 87,5% de ellos (7 padres), mientras que un 12,5% no estarían interesados en realizar actividades de este tipo (1 padre).

Encontramos una persona que no responde al nivel de información que tiene, pero que opina que sí que colaboraría con el centro escolar (1,04%).

5. CONCLUSIONES

Una vez expuestos todos los resultados que hemos obtenido al pasar los cuestionarios a los padres y madres, se pasa al análisis correspondiente de éstos, para llegar a las diferentes conclusiones que se puedan alcanzar y, en todo caso, verificar o rechazar las hipótesis planteadas al comienzo del estudio.

En primer lugar, como se ha podido ver en el apartado anterior, hay que señalar que no se encuentran coeficientes de correlación relevantes entre las preguntas de la presente investigación, por lo que no encontramos relaciones significativas entre ellas a nivel estadístico.

Aún así, consideramos que se han obtenido datos de interés en cuanto al tema que nos planteábamos al principio de realizar el estudio. Por tanto, comenzaremos a analizar aquellos resultados que se encuentran importantes para la verificación de las hipótesis planteadas.

Verificación hipótesis 1 y 2

Con estas dos hipótesis se quiere comprobar que los padres tienen una actitud positiva ante los niños con NEAE, así como que muestran tener aceptación hacia ellos. Además, queremos averiguar si los padres opinan que los alumnos con NEAE interfieren en el aprendizaje de sus hijos, lo que lleva a indicarnos también el nivel de actitud que tienen.

Al haber relacionado la primera pregunta con las demás, obtenemos las ideas de los dos grupos de padres: los que tienen hijos con NEAE y los que no; de esta manera, encontramos conclusiones sobre las actitudes para los dos grupos.

En primer lugar, encontramos que la mayoría de los padres opinan que la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no interfiere en el aprendizaje de sus hijos, encontrando una minoría que opina lo contrario.

La primera hipótesis queda verificada, y con ella la segunda hipótesis también, ya que a lo largo de los resultados obtenidos de los cuestionarios se ve que los padres, por lo general, muestran actitudes favorables hacia el proceso de inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria y muestran tener sentimientos de aceptación hacia ellos.

Esto lo vemos reflejado en que la mayoría de ellos:

- Están de acuerdo con que se encuentren juntos en el aula todos los alumnos.
- Opinan que tienen las mismas oportunidades, y en el caso de pensar que no las tienen, afirman que sí que deberían tenerlas.
- Creen que la presencia de alumnos diferentes en el aula promueve la comprensión y aceptación de diferencias.
- Opinan que la atención que se les da debería ser igual para todos.
- Se muestran dispuestos a colaborar con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad.

En todos los casos existe una pequeña parte de la muestra que opina lo contrario, ya que es imposible que todo el mundo piense del mismo modo. Esto nos lleva a la conclusión de que aún hay gente que ve a los alumnos con necesidades específicas como un problema para el desarrollo de sus hijos, al no estar de acuerdo en que compartan clase, y por tanto, no ven la diferencia como algo positivo sino que para ellos es algo negativo, mostrando así actitudes desfavorables hacia el proceso de inclusión de estos alumnos.

De todos modos, es remarcable el hecho de que los que perciben a este alumnado de forma desfavorable es la minoría, siendo una mayoría la que tiene actitudes positivas ante estos.

En referencia a los padres cuyos hijos tienen NEAE, la mayoría de ellos muestran unas actitudes como las anteriormente señaladas. Pero también encontramos resultados interesantes que muestran actitudes negativas (siempre una minoría de ellos) ante estos alumnos, cosa que es realmente sorprendente:

- Algunos de ellos no están de acuerdo con que en el colegio estén juntos alumnos con NEAE y alumnos que no tienen necesidades específicas (10%).
- Creen que la presencia de alumnos diferentes *no* promueve la comprensión y aceptación de diferencias (20%).

- Opinan que no se les debe dar la misma atención que a los demás compañeros (20%).
- No colaboraría con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad (10%).

Llama la atención que padres que, teniendo sus propios hijos alguna dificultad, opinen que no están de acuerdo en que estén en el aula ordinaria, o bien que no colaborarían para saber más. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra a la que se le realizó el cuestionario, estaríamos hablando de uno o dos padres (depende el caso) de cada diez, cuyos hijos tienen NEAE, lo cual queda una proporción pequeña, pero la cual se debe analizar de todos modos.

Pero por lo general, se ve que el conjunto de padres muestran buenas actitudes con este grupo de alumnado y buena disposición a la hora de participar con el centro escolar. Como hemos visto en la revisión de la teoría, en anteriores investigaciones estas actitudes también eran positivas, por lo que podemos decir que el comportamiento de los padres se mantiene, ya que siguen mostrando actitudes similares que en los estudios realizados ya hace unos años.

Verificación hipótesis 3

Con esta tercera hipótesis se partía del supuesto de que los padres desconocen a este tipo de alumnado, pero que en todo caso estarían dispuestos e interesados en obtener información y formación.

En la pregunta en la que se pretendía que indicaran el nivel de información que consideran que tienen de los alumnos NEAE, encontrábamos porcentajes similares tanto de los padres cuyos hijos tienen necesidades específicas como de los que no.

Analizando estos resultados, se ve claramente que una gran mayoría de padres dicen desconocer a este tipo de alumnado, situándose una parte considerable entre que no saben *nada, poco o algo*. Tan solo un 30% de padres cuyos hijos tienen NEAE marcan tener *bastante o mucha* información.

Por tanto, la primera parte de la hipótesis queda verificada, ya que por lo general los padres muestran tener poca información sobre estos alumnos; pero ahora bien, ¿estarían

dispuestos a obtenerla o a saber más sobre el tema? Como se señalaba en la verificación de las hipótesis anteriores, la mayoría de padres estarían dispuestos a colaborar con el centro para conocer más y formarse en referencia a la atención a la diversidad. Aún así encontramos padres y madres que diciendo tener poca información tampoco estarían interesadas en saber más.

Por tanto, la hipótesis que nos planteamos quedaría verificada, puesto que en los resultados obtenidos para la verificación de la hipótesis 3 se cumple que aunque tengan poca información, una gran mayoría estarían dispuestos a colaborar con el centro escolar.

Con todo esto, podemos llegar a diferentes conclusiones sobre las actitudes que muestran las familias ante los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Estos alumnos son los grandes desconocidos por la sociedad, ya que incluso hasta algunos de sus propios padres consideran no tener información sobre ellos.

Es importante destacar el nivel de desinformación que existe entre los padres sobre este tema. En primer lugar, cuando se les pregunta si hay niños con NEAE en el aula de sus hijos, bastantes de los padres responden que no. Esta respuesta se interpreta, en algunas partes, como que no lo saben (por tanto desconocimiento), puesto que en casi todas las aulas siempre hay un alumno con necesidades específicas. En cuanto a los padres que no responden, algunos de ellos apuntan que es porque lo desconocen.

Por otra parte, en las cuestiones de la información que tienen encontramos padres y madres que nos indican en el cuestionario al lado de la pregunta:

“Pero es que yo creo que no debería conocer esas cuestiones y respetar su intimidad”.

“No considero que deba recibir información sobre esto, ya que es algo que sucede en el aula y me parecería una discriminación para ellos, y no considero la educación una carrera para ver quién llega antes, sino un proceso de aprendizaje en el que han de llegar todos juntos”.

“Pero no creo que sea información para padres ajenos, salvo excepción”.

Como podemos ver, hay algunos de los encuestados que expresan sus opiniones, las cuales son totalmente respetadas y compartidas. Con el desarrollo de este estudio no se

pretende potenciar una discriminación de estos alumnos al darlos a conocer, sino que lo que se quiere conseguir es incluirlos en la sociedad, pero para ello hay que saber que existen.

El problema está en que muchos padres hasta que no se ven ellos en el lugar de los que tienen hijos con NEAE, se muestran indiferentes y pasivos ante este tema, ya que a ellos no les concierne para nada. Como indica una de las madres, *“es algo que sucede en el aula”*, por lo que se interpreta que ya no es algo que le interese a las familias.

Esto nos lleva a una posible conclusión de que algunas de las familias solamente están interesadas en participar con el centro escolar si es sobre asuntos personales, relacionados con sus propios hijos.

No se propone el formar a los padres para que así estos alumnos se visualicen de forma diferente ni con ello se les pretenda discriminar, sino que se quiere incluir a los alumnos con necesidades específicas en la sociedad en la que nos movemos, ya que ellos también tienen todos los derechos a participar en ella, y si directamente ni se les conoce, difícilmente se va a producir ese proceso de inclusión, ni social ni educativa.

Partimos de la idea de que en la sociedad actual en la que vivimos, es interesante saber siempre de todo, con ello no queremos decir que los padres se conviertan en expertos del tema, pero sí que es importante saber un poco de todo, aunque simplemente sea como formación personal.

Para finalizar, después de haber realizado la búsqueda de información, revisión de diferentes autores, la recogida de información a través de los cuestionarios, los resultados obtenidos con el estudio, así como la reflexión personal, podemos concluir que nos encontramos en un momento de cambio social, donde claramente se incluye la educación, ya que es un agente socializador fundamental, y por tanto, debería asumir este cambio que se está dando en nuestra sociedad.

No se pretende hacer ver este trabajo como el estudio de unos pocos, sino todo lo contrario, estudiando las opiniones de muchas personas, que nos ayude a ver cómo va evolucionando la situación actual en la que vivimos para así saber lo que la sociedad ve como importante y lo que no, y en todo momento, intentar cambiarlo.

Se deberían introducir nuevas preocupaciones en la sociedad como son la libertad, la igualdad, el respeto mutuo, la cooperación, etc., para llegar a construir un todo, donde todas las personas somos iguales, independientemente de las características y necesidades que tenga cada uno. Todos en algún momento de nuestra vida pasamos por momentos en los que necesitamos alguna ayuda específica, como les pasa a los alumnos sobre los que se ha centrado este estudio, lo cual no quiere decir que vayan a tener estas necesidades educativas para siempre, pero sí requieren de respuestas en momentos puntuales, las cuales son aportadas por la escuela, pero que deberían también ser aportadas por la sociedad. Así, se debería hablar simplemente de una educación de calidad para todos los alumnos, sin que haya excluidos de la vida escolar y comunitaria normal.

La sociedad es la que incluye a las personas diferentes, se trata del hecho de ver a las demás personas de igual forma como se ve uno a sí mismo, sin considerar las dificultades de los demás como algo negativo para tu persona, ya que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. La diferencia no debe apreciarse como algo negativo, sino todo lo contrario.

Como decíamos, estamos en un momento de cambio social, y por tanto, es desde la sociedad, desde las comunidades, desde cada persona, por dónde debe iniciarse el cambio, y todo esto solo es posible con voluntad y con ganas de querer cambiar y evolucionar hacia algo mejor, ya que si no somos conscientes de ello, no obtendremos mejoras en nuestra sociedad.

Posibles líneas de investigación

Una vez realizado al completo este trabajo se nos despejan algunas dudas sobre el tema, pero surgen otras nuevas preguntas o nuevas ideas que podrían desarrollarse como posibles líneas de investigación en un futuro.

En primer lugar, al realizar el vaciado del cuestionario, en referencia a la pregunta de identificación, observamos como dato curioso que el mayor porcentaje de las personas que responden al cuestionario son mujeres. Esto nos llevaría a plantear un posible estudio acerca de si son las madres las que más involucradas están en la educación de

los hijos, ya que se obtiene un porcentaje de respuestas bastante mayor que el de los hombres.

Por otra parte, este estudio podría derivar a otro más concreto sobre aquellos padres que tienen hijos con necesidades específicas de apoyo educativo, para saber cómo ven ellos más concretamente el tema de la inclusión de sus hijos en la sociedad, cómo lo sienten o qué experiencias viven a diario... De este modo, se podrían averiguar tanto sus opiniones y sentimientos, como también la consecuente evolución de las actitudes de la sociedad respecto a este grupo de personas.

Finalmente, también aparece la idea de realizar un estudio entre los profesores para conocer otra visión de estos alumnos y la escuela, saber qué actitudes toman ellos en tanto a sí mismos como docentes y cómo afrontan los retos que supone la inclusión, como las actitudes que tienen al relacionarse con las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La inclusión educativa como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, nº 12, pp.26-46.
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 287-295.
- Bartau, I., Maganto, J., Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 25, pp.1-17.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bell, R., Illán, N., Benito, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, pp.47-57.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, 3, pp. 1-15.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, pp.27-45.
- Cataldo, CH. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.6, 2, pp. 9-18.

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol.1, 1, pp. 11-20.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. (2009). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, pp. 113-126.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En Berruero, M. R. y Conejero, S. (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, pp. 429-440. Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra.
- Jausi, M. L. (s.f). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0794/escuela_abierta3.pdf (20/05/2015).
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Revista Currículum*, 19, pp. 211-220.
- LISMI (1982): *Ley de Integración Social del Minusválido*. (BOE 7/04/1982).
- LOE (2006): *Ley Orgánica de Educación*. (BOE 4/05/2006).
- LOGSE (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE 4/10/1990).
- LOMCE (2013): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. (BOE 10/12/2013).
- Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto una necesidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montañés, J., Jiménez, J., Blanc, P., González, M. (1990). Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la provincia de Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (4), 137-154.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía, LVII*, pp. 111-130.
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 209-215.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, pp. 11-29.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad, Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*. Universidad de Navarra.
- Peralta, F. y Zulueta, A. (2008). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 39, 225, pp.31-43.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp.37-60.

- Pérez, J. y Prieto, M. D. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic.
- Real Decreto (1985). *Real Decreto de ordenación de la Educación Especial*. (BOE 6/03/1985).
- Robledo, P. y García, J. (2013). La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnado con y sin dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137-155.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), pp. 1-10.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 76-80.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1995): *Informe Final de la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, junio de 1994. Madrid: UNESCO/MEC.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

Este cuestionario va dirigido para todas las familias, con el propósito de obtener información para la realización de un estudio universitario, en el cual es muy importante la opinión y perspectiva de los padres. Le estaríamos agradecidos si pudiera completar este cuestionario. Se ruega responder con la mayor brevedad posible. Es anónimo, y simplemente debe marcar con una cruz la respuesta que mejor se adecue a su caso.

Colegio: _____

Sexo de la persona que responde:

Mujer ☐

Varón ☐

Etapas en la que estudia su hijo:

Infantil ☐ Curso.....

Primaria ☐ Curso.....

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es todo aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, debidas a dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Así, al obtener una atención adecuada a sus necesidades, se pretende que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos educativos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

P. 1. ¿Tiene su hijo alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo?

SÍ ☐ NO ☐

Si la respuesta anterior es SÍ:

a) ¿Cuál es? _____

b) ¿Considera que tiene los apoyos y atenciones necesarias?

SÍ ☐ NO ☐

Si la respuesta a la primera pregunta (P.1) es NO:

a) ¿Hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula de su hijo?

SÍ ☐ NO ☐

b) ¿Cree que la presencia de estos alumnos interfiere en el aprendizaje de su hijo?

SÍ ☐ NO ☐

P. 2. ¿Qué opina de que en el colegio estén juntos niños con necesidades específicas de apoyo educativo y niños que no las tienen?

MUY EN DESACUERDO..... ☐

EN DESACUERDO..... ☐

INDECISO..... ☐

DE ACUERDO..... ☐

MUY DE ACUERDO..... ☐

P. 3. ¿Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienen las mismas oportunidades que el resto de compañeros?

SÍ ☐ NO ☐

a) Si cree usted que NO las tienen: ¿Deberían tenerlas?

SÍ ☐ NO ☐

P. 4. ¿La presencia de alumnos diferentes en el aula promueve la comprensión y aceptación de diferencias?

SÍ ☐ NO ☐

P. 5. La información que dispone acerca de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y de su integración en las aulas considera que es:

MUCHA..... ☐

BASTANTE..... ☐

ALGO..... ☐

POCO..... ☐

NADA..... ☐

P. 6. ¿Cree que se debe realizar un esfuerzo mayor para atender a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo?

SÍ ☐ NO ☐

P. 7. ¿Cree que esta atención debería ser igual para todos los alumnos?

SÍ ☐ NO ☐

P. 8. ¿Colaboraría con el centro escolar si se realizaran actividades para conocer y trabajar con la atención a la diversidad?

SÍ ☐ NO ☐